Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 15 (1993)

Heft: 2

Artikel: Wege entstehen beim Gehen : auf dem Wege zur sich selbst erneuernden Schule

Autor: Rolff, Hans-Günter

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786335

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 10.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Wege entstehen beim Gehen: Auf dem Wege zur sich selbst erneuernden Schule

Hans-Günter Rolff

Aus dem Scheitern der zentralistischen Bildungsplanung der siebziger Jahre und an der Forschung über Qualität von Schulen läßt sich ableiten, daß die Einzelschule die Basis für pädagogische Gestaltung und konjunktioneller Entwicklung ist. Die Frage, wie die Einzelschule die Chancen für Gestaltung und Entwicklung konkret wahrnehmen kann und welchen Stellenwert dabei der «Systemsteuerung» zukommt, steht im Mittelpunkt dieses Beitrages.

Dabei wird ein in mehreren Ländern erprobtes Modell der Organisationsentwicklung von Schule vorgestellt und durch ein Konzept «systemsteuernder» Schulaufsicht und Schulverwaltung ergänzt. Der Schlüssel der «Systemsteuerung» wird im Zusammenwirken von interner Evaluation der Einzelschulen und Metaevaluation durch Aufsicht und Verwaltung gesehen. Deshalb schließt dieser Beitrag mit Überlegungen und Vorschlägen zu Evaluationsansätzen, die Schulentwicklungsprozesse zu unterstützen vermögen.

Das Motto dieses Beitrages hat eine interessante Vorgeschichte: Als anfangs der 70er Jahre noch neue Hochschulen gegründet wurden, haben fortschrittliche Planer vorgeschlagen, die Wege zwischen den neuen Gebäuden nicht vorweg festzulegen. Man solle demgegenüber lieber abwarten, welche Wege die Hochschulangehörigen selbst wählen und erst dann, wenn genug Trampelpfade entstanden seien, daraus befestigte Wege machen: Wege entstehen dann tatsächlich beim Gehen, und Planung ist nutzerfreundlich und hoch partizipativ. Soweit ich weiß, ist dieser Vorschlag nie verwirklicht worden, vielleicht weil die Zeit dafür noch nicht reif war.

Im Schulbereich indes scheint die Zeit reif zu sein. In den neunziger Jahren führen viele Wege zur Schule, in der Schüler, Lehrer und Eltern mehr eigene Wege gehen können. Da ist zum einen der hierzulande und erst recht international feststellbare Trend der Bildungsplanung fort von zentralen Meisterplä-

nen und hin zu mehr Autonomie der Einzelschule. Da sind ferner die Ergebnisse der Forschungen über die Gelingensbedingungen von Neuerungen, die übereinstimmend erkennen lassen, daß die Einzelschule die pädagogische Gestaltungseinheit ist, nicht das abstrakte Schulsystem. Da ist ferner die kulturelle Herausforderung des europäischen Binnenmarktes, die ein zentralstaatlich verordnetes einheitliches Bildungskonzept in Frage stellt und Spielräume für interkulturelle und multikulturelle Schulkonzepte verlangt. Und da sind schließlich die zahlreichen Basisbewegungen zu nennen, die Stadtteil- und Nachbarschaftsschulen, individuelle Schulprofile und Öffnung von Schule vertreten.

Wir sind also auf dem Wege zu einer Schule, die mehr eigene Wege geht. Aber wir dürfen uns keiner neuen Illusion hingeben, weil das nur die altbekannte Frustration zur Folge hätte: Wir stehen erst am Anfang einer Entwicklung zur selbständigen, sich selbst entwickelnden Schule. Es ist nicht so, daß bereits hundert bunte Blumen blühen; es sind längst noch nicht hundert, und sie stehen auch noch nicht in voller Blüte, sie knospen bestenfalls.
Deshalb möchte ich die Gelegenheit nutzen, um zu untersuchen, wie eine Schule konkret aussehen müßte, in der Wege tatsächlich beim Gehen entstehen können. Im einzelnen möchte ich

- das Bild der sich selbst verändernden Schule etwas konturenreicher zeichnen,
- die Rolle der Kollegien und der Schulleitung innerhalb dieses neuen Schulkonzepts klären, und schließlich auch fragen,
- welches die institutionellen Voraussetzungen für die Verwirklichung sind, insbesondere was die künftige Funktion der Schulaufsicht sein müßte.

1. Die einzelne Schule als Gestaltungseinheit

Ausgangspunkt ist die Einsicht, daß nicht die wegweisende Schule wegweisend ist, sondern jene Schule, die ihren eigenen Weg zu gehen versucht. Mit anderen Worten: Die eingangs genannten Überlegungen haben uns Abschied nehmen lassen von der Idee einer Muster- oder Modellschule, die alle Entwicklungsarbeit leistet und die dann von der staatlichen Bildungsplanung zum Wegweiser erklärt wird, dem alle anderen folgen müssen. Zeitgemäß ist vielmehr die sich selbst organisierende, sich selbst erneuernde, eigenständige, wenn nicht autonome Problemlöseschule – oder wie immer sie genannt wird, die ihren eigenen Weg sucht.

Die Vision, die fast alle bekannten Selbsterneuerungsversuche beflügelt, ist eine Schule, in der die Schüler Anspruchsvolles lernen, in der ein umfassendes Bildungsverständnis praktiziert wird, zu dem auch Intuition und vor allem auch Inspiration gehören, und in der für Schülerorientierung und ein gutes Betriebsklima gesorgt ist.

Wir wissen aus eigenen Erfahrungen und der Durchsicht der Forschungen über Schulentwicklung (Huberman/Miles und McLaughlin), daß eine solche neue Lernkultur nicht zentral geplant, nicht angeordnet, nicht erzwungen und schon gar nicht ertrickst werden kann. Schulen sind nicht Objekt der Veränderung, sondern Subjekt. Sie brauchen zur Subjektwerdung allerdings mehr Rechte, z. B. Mitspracherechte bei der Einstellung neuer Kolleginnen und Kollegen, oder das Recht, mit dem Schuletat freier und unabhängiger umgehen zu können, was mehr Übertragbarkeit und weniger Zweckbindungen voraussetzt. Schulen auf dem Weg zur Subjektwerdung benötigen zudem Orientierungen und Unterstützung.

Der Orientierung mag dienlich sein, sich den Schulentwicklungsprozeß in Phasen vorzustellen, wobei ein Vierphasenschema einfach genug fürs leichte und umfassend genug fürs volle Verständnis ist (vgl. ausführlich dazu Dalin/Rolff 1990):

(i) Gemeinsame Diagnose
(ii) Zielklärung und Zielvereinbarung
(iii) Aktionsplanung und Implementation
(iv) Evaluation.

Ich werde mich im folgenden an dieses Phasenschema halten und beginne mit der Diagnose.

Bei dieser ersten Phase geht es darum, sich Klarheit über den Ausgangszustand zu verschaffen. Die Diagnose sollte die ganze Schule umfassen, also sowohl Aspekte des Unterrichts und der Schülerleistungen als auch solche des Schullebens und des Betriebsklimas, der Entscheidungsstruktur und der Umfeldbedingungen.

Es gibt inzwischen ein ganzes Bündel von Methoden, welche die Durchführung einer solchen Diagnose anzuleiten vermögen. Die Methoden reichen von der Auswertung vorliegender Statistiken und Dokumente über die Durchführung von standardisierten oder offenen Befragungen, das Erarbeiten eines schriftlichen oder auch bildlichen Schulportraits bis hin zu Stärke-Schwächen-Analysen. Entscheidend bei der Diagnose ist, daß das ganze Kollegium einbezogen wird und nicht nur die Schulleitung oder irgendeine Sprechergruppe oder bloß die Schulaufsicht. Schulentwicklung, die auf eine sich selbst erneuernde Schule hinaus will, muß von Anfang an alle Betroffenen aktivieren, also das ganze Kollegium (bei der Gelegenheit eines pädagogischen Tages etwa) und wenn möglich auch Schülervertreter und Elternvertreter. Von Erich Kästner stammt das geflügelte Wort: Es gibt nichts Gutes, es sei denn, man tut es. Für die Schulentwicklung gibt es nichts Gutes, es sei denn, man tut es *gemeinsam.*

Gemeinsames Tun ist auch die Grundvoraussetzung für die zweite Phase eines Schulentwicklungsprozesses, die Zielklärung und Zielvereinbarung. Die Besonderheit pädagogischer Ziele, deren hehreste Mündigkeit, Bildung, Selbständigkeit sind (vgl. Klafki 1983), verlangt nach gemeinsamer Reflexion, nach «prüfendem und vergleichendem Nachdenken über etwas». Dies muß der Schulleitung wie dem Kollegium gleichermaßen zugestanden werden – ebenso wie die zwingende Konsequenz daraus, die Möglichkeit zur Mitwirkung und

Mitbestimmung bei der Zielbestimmung. Es kann also nicht um eine Ziel*festsetzung* und schon gar nicht um eine Ziel*anordnung* gehen, sondern im wesentlichen um Zielklärungen und um Zielvereinbarungen. Dazu eignen sich weder Deduktionen aus Verfassungsnormen, Bildungstheorien oder aus gesellschaftlichen Funktionsanforderungen noch induktive Ableitungen aus spezifischen Funktionsmängeln der Schule (vgl. dazu Meyer 1972).

Bei der Zielklärung und der daraus folgenden Aktionsplanung handelt es sich also nicht um ein technologisches Problem, sondern um einen komplizierten sozialen Prozeß, der Kooperation verlangt und nur durch Kooperation erfolgreich sein kann.

Was die Ziele eines Schulentwicklungsprozesses sein sollen, kann mithin nicht vorgegeben werden – weder durch die Administration noch durch Schul- oder Bildungstheorie. Vorgaben führen höchstens zur Verdinglichung von Zielen oder/und zur «inneren Kündigung» der Kollegien, die die Zielvorgaben auf der Oberfläche bejahen, im praktischen Handeln jedoch negieren. Die realen Handlungsziele (im Rahmen der staatlichen Vorgaben) kann sich das Kollegium nur selber geben: Zunächst durch *kooperative Zielklärung* und dann durch *kooperative Zielvereinbarung.* Was eine gute Schule ist, entscheidet die Schule letztlich selbst.

Allerdings hat Rutter u.a. ermittelt, daß «bloß verbale Verständigung über bestimmte Ziele weitgehend folgenlos» (S. 231) bleibt.

Um zu vermeiden, daß Zielklärungen in diesem Sinne folgenlos bleiben, haben wir den Ansatz «Die Ziele über die Mittel klären» entwickelt. «Die Ziele über die Mittel klären» heißt vor diesem Hintergrund, sich auf die Mittel zu besinnen, die der Schule zur Verfügung stehen und die man selber verwenden möchte, um bestimmte Ziele zu erreichen. In dem Maße, wie ein Kollegium lernt, erwünschte Ziele mit gebilligten Mitteln zu verknüpfen, schreitet die Zielklärung zur Zielvereinbarung voran. Wenn man dabei technokratische Verkürzungen vermeiden will, müssen erst die Ziele diskutiert und vielleicht sogar erweitert werden, bevor die Mitteldiskussion als «freiwillige Selbstbeschränkung» in Funktion tritt. Genauso wichtig ist jedoch die Sichtweise des Pragmatikers: Weil Ziele und Mittel ineinander transformierbar sind, die Ziel-Mittel-Relation umkehrbar ist, reicht es nicht, die Zielvereinbarung nur auf der Zielebene zu treffen; die Mittel müssen miteinbezogen werden. Die «Ziele über die Mittel zu klären» wirkt im übrigen auch entlastend. Über Mittel läßt sich in einem Kollegium häufig leichter reden als über Zielfragen, die immer ideologisiert und damit konfliktgeladen erscheinen.

In dem Maße, wie Ziele kooperativ über die Mittel vereinbart werden, tritt eine Schule unmittelbar in die dritte Phase des Schulentwicklungsprozesses ein, legt sie doch über den Mitteleinsatz die konkreten Aktionen der Schulentwicklung fest. Initiiert und befördert wird dieser Prozeß vom Kollegium, so daß man sagen kann:

2. Das Kollegium ist der Motor der Entwicklung

Freiräume existieren dafür heute schon. Die pädagogische Freiheit des Lehrers ist juristisch anerkannt. Sie ist kein Geschenk der Obrigkeit an die Lehrerschaft, sondern eine funktionale Notwendigkeit. Ohne sie könnte man keine moderne Schule «halten». Die pädagogische Freiheit ergibt sich aus der Besonderheit des pädagogischen Prozesses, der nicht voll technologisierbar ist. Weil dieser Umstand erstens grundlegend und zweitens folgenreich ist für die vierte Phase, die Evaluation, muß ich im folgenden etwas ausführlicher darauf eingehen.

Die Schule ist die «pädagogische Gestaltungseinheit» (FEND). Soziale Organisationen wie die Schule sind – wie die neuere Organisationstheorie (vgl. Türk) formuliert – lebensweltlich begründete Handlungszusammenhänge, und sie bestehen aus Mitgliedern. Letzteres ist nicht trivial, sondern vor allem für Schulen bedeutsam, dessen in mancher Hinsicht auffälligstes Merkmal darin besteht, daß die Masse der Mitglieder Kinder und Jugendliche sind, also Heranwachsende. Diese haben einen besonderen Status. Sie sind einerseits nicht Vollmitglieder wie das Lehrpersonal (sie sind nur temporäre Mitglieder mit eingeschränkten Rechten), geben aber andererseits der Schule als Organisation ihren einzigen Existenzgrund. Das besondere Verhältnis von Heranwachsenden zu Erwachsenen ist für die Schule also konstitutiv. In der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde dieses Verhältnis als «erzieherisches Verhältnis» begriffen, dessen Grundlage «das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen» ist (Nohl 1982, S. 134). Für Nohl war das letzte «Geheimnis der pädagogischen Arbeit der richtige pädagogische Bezug (...), das heißt, das eigene schöpferische Verhältnis, das Erzieher und Zölinge verbindet» (Nohl 1949, S. 153), wobei er auf der Seite der Erzieher «Liebe» und «Haltung» voraussetzt und auf der Seite der Zöglinge «Vertrauen, Achtung und ein Gefühl eigener Bedürftigkeit» (ebenda).

Wenn diese Bestimmung des pädagogischen Bezugs auch kritikwürdig sein mag, u.a. weil sie sich eher an einer erzieherischen Dyade denn an Gruppensituationen in der Schulklasse orientiert, die Asymmetrie über- und den Dialog unterbetont oder die Ansprüche idealisierend überhöht, so sehr ist sie doch geeignet, das Eigentümliche des pädagogischen Handelns zu betonen: Erziehungsprozesse lassen sich nur zum Teil zweckrational organisieren und nur begrenzt technologisieren. Sie beruhen immer auch auf persönlicher Begegnung, wobei die Wissensvermittlung allerdings eine zunehmend größere Rolle spielt.

Eine bestimmte didaktische Version – wenn man so will, eine Technologie – hilft wohl dem einen Schüler, dem anderen aber nicht. Technologien im Sinne von den Zielen festzugeordneten Mitteln oder gar Rezepten sind also fehl am Platze. An deren Stelle treten je individuelle Orientierungen am Menschen und an dessen Befindlichkeit. Der pädagogische Prozeß ist kein mechanischer, und mißversteht man ihn als mechanisch, so führt er nur zu den bekannten «pädagogischen Gegenteileffekten» (z.B. radikale Schüler konservativer Lehrer). Bildungsprozesse sind nichts Äußerliches. Sie gehen durchs Bewußtsein, und

sie sind ohne Eigenanteil des Aufwachsenden nicht möglich. Schüler und Schülerinnen müssen sich Wissen aktiv aneignen, d.h. es in vorhandene Strukturen integrieren, diese vielleicht weiterentwickeln, die Bedeutungen erschließen und den Sinn interpretieren, Erfahrungen kodieren und Zusammenhänge konstruieren. Lehrer können dabei hilfreich sein, aber den Prozeß nicht «beherrschen».

Lehrertätigkeit ist allein schon deshalb etwas anderes als Tätigkeit in der Warenproduktion. Sie unterscheidet sich aber auch von Dienstleistung. Dienstleistungen des Arztes oder des Reisebüros sind gewiß auch Dienst am Menschen, aber nicht in jener pathetischen Weise wie das für Erziehungsprozesse gilt. Lehrer und Lehrerinnen können sich als Personen nicht völlig zurücknehmen, ohne sich von der Erzieherrolle ganz zu verabschieden.

Die Balance von sachgebotener Distanz und persönlicher Nähe, die im pädagogischen Prozeß eine Einheit bilden, immer wieder herzustellen, gehört also zu den täglich zu bewältigenden Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern, die so schwierig sind, daß sie einen professionellen Berufszuschnitt voraussetzen. Övermann (1983) schlägt vor, von Professionalität dann zu sprechen, wenn ein Akteur jenseits der technisch-rationalen Begründbarkeit noch Entscheidungen treffen muß, die für die Lebenspraxis anderer bedeutsam sind. Lehrerhandeln wäre danach nicht einfach eine Anwendung von noch so komplexen Regeln, sondern würde auf Berufserfahrung und «hermeneutischem Fallverstehen» beruhen. Professionelles Handeln im Sinne Övermanns erfordert eine «stellvertretende Deutung» der Situation des Klienten durch den professionellen Experten. Eine solche «stellvertretende Deutung» läßt sich nicht standardisieren. Administrative Kontrolle und externe Evaluation von Erziehungshandeln sind aufgrund der besonderen Handlungslogik unerwünscht und auch nur begrenzt realisierbar. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit der Autonomie.

Diese Bestimmung einer Handlungslogik professioneller Berufe bezieht sich auf alle professionellen «Dienste am Menschen». Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern basiert darüber hinaus auf bildungstheoretischen Reflexionen einerseits und auf den spezifischen Werten des pädagogischen Verhältnisses andererseits. In der Lehrer-Schüler-Interaktion ist nicht nur die psychologische Dimension zu berücksichtigen (also beispielsweise die Projektion von Erfahrungen mit Elternfiguren auf den Lehrer durch Jugendliche), sondern auch die geistig-inhaltliche Dimension. Der professionelle Lehrer ist also nicht nur gefordert, seine Beziehung zu den Schülern zu deuten, er ist auch aufgefordert, kulturelle Objektivationen und Unterrichtsinhalte daraufhin zu befragen, was sie zum Erreichen übergeordneter pädagogischer Ziele, letztlich also zur Autonomie und Handlungsfähigkeit mündiger Subjekte beitragen.

Lehrerinnen und Lehrer sind in Deutschland in der Regel Beamte. Auch das stellt im Vergleich zu den übrigen Professionen eine Besonderheit dar. Der Beamtenstatus verpflichtet die Lehrkräfte zur Einhaltung übergeordneter Ziele der staatlichen Schule wie Chancengleichheit, Beachtung der Lehrpläne oder auch zur politischen Neutralität. Auf der einen Seite verlangt der Beamtenstatus der Lehrer nach staatlichen Kontrollen, auf der anderen die professionelle Tätigkeit nach Autonomie bzw. nach Kontrolle innerhalb der und durch die Profession. Dieser Widerspruch führt zu einer immanenten Kontrollunsicherheit.

Es kommt hinzu, daß sich aufgrund der dargelegten Grenzen der Technologisierbarkeit des pädagogischen Prozesses die Erfolge der Lehrkräfte und damit auch der Schule nur sehr schwer feststellen lassen. Einfache, auf Wissensvermittlung bezogene Ziele lassen sich noch am ehesten auf ihre Erreichung hin überprüfen, z. B. durch Klassenarbeiten oder Tests. Die anspruchsvolleren Bildungsziele entziehen sich zum Teil einer eindeutigen Erfolgskontrolle, die zudem nur sehr langfristig angelegt werden könnte und allein deshalb wenig handlungsrelevant ist. In der Regel zeigt sich erst im Erwachsenenleben, ob die Schulzeit erfolgreich war. Und auch dann läßt sich nicht eindeutig feststellen, ob es Erfolge der Schule oder anderer Instanzen von Kindheit und Jugend waren.

Die Grenzen der Kontrollierbarkeit verschaffen den Lehrerinnen und Lehrern den Vorzug einer strukturellen Autonomie. Dies ist ein wesentlicher Grund dafür, daß Schulen «lose gekoppelte Systeme» (Weick 1985) sind – und sein müssen. Die eigentliche Arbeit vollziehen Lehrer im Klassenzimmer, und sie ist dort weder vollständig reglementierbar noch annähernd standardisierbar.

Der Preis für die Autonomie ist allerdings die erwähnte, der Lehrertätigkeit selber innewohnende Erfolgsunsicherheit und die permanente Ungewißheit, ob erzieherisch richtig oder falsch gehandelt wird. Unsicherheit und Ungewißheit sind nur durch kollegiale Kommunikation und Kooperation zu mildern, was im übrigen für alle Professionen gilt. Nur ist Kooperation ein besonderes Problem für den Lehrerberuf, der nicht selten als einsame Tätigkeit empfunden und beschrieben wird.

Demgegenüber gilt, daß kein Lehrer eine Schule allein verändern kann. Deshalb muß bei einer sich selbst erneuernden Schule dafür gesorgt werden, daß Kooperation eingeübt und institutionalisiert wird. Jede Lehrerin und jeder Lehrer sollte die Chance haben, bei der Aktionsplanung mitzuwirken. Aktionsplanung ist in der Essenz kooperative Planung.

Bei größeren Schulen empfehlen wir die Einsetzung einer *Steuergruppe.* Das ist gewiß keine glückliche Bezeichnung, vielleicht wäre Entwicklungs- oder Koordinierungsgruppe besser. Projekt- oder Arbeitsgruppe wäre jedenfalls der falsche Begriff, denn von diesen Gruppen soll sich die Steuergruppe ja gerade unterscheiden. Die Steuergruppe soll die Arbeit der übrigen Gruppen unterstützen und zu einem Ganzen verbinden. Das will gelernt sein, und deshalb erfordert die Arbeit mit einer Steuergruppe manchmal einen externen Berater, von denen es allerdings bisher viel zu wenig gibt.

Die Schulleiterin oder der Schulleiter sollten Mitglied der Steuergruppe sein, einfach, weil sie eine Schlüsselrolle für die Schulentwicklung spielen, worauf noch zurückzukommen ist, aber sie sollten sie nicht leiten, weil das Kollegium der Motor ist und nicht die Schulleitung. Alle wichtigen Gruppierungen der Schule sollten in der Steuergruppe vertreten sein, damit sich das Kollegium mit ihr identifiziert. Auch an Schülervertreter ist zu denken.

Die Steuergruppe wie die Projekt- und Arbeitsgruppen planen und implementieren zugleich. Implementation meint Ausführung. *Planung* und *Ausführung* gehören zusammen. Das ist fast eine anthropologische Basisbedingung. Das kann am Beispiel Jäger und Treiber gezeigt werden. Nur wenn die Treiber

bei der Planung beteiligt waren, klappt das Zusammenspiel mit den Jägern. Nur wer etwas selber macht, versteht, worum es geht. Und nur wer etwas selber plant, ist auch bereit, Schwierigkeiten bei der Ausführung zu meistern. Selbst wenn die Schulleitung besser planen könnte als Lehrergruppen, wäre eine vorgegebene Planung hinderlich für eine zielgetreue Implementation. Denn nichts wird so realisiert, wie es einmal geplant war. Dennoch spielen die Schulleitungen eine Schlüsselrolle bei der Schulentwicklung.

3. Die Schlüsselrolle der Schulleitung

In der angelsächsischen Literatur wurde die Rolle des Schulleiters bis vor kurzem als die eines «Agenten» für Entwicklungsprozesse im allgemeinen und für Erneuerungsprozesse im besonderen beschrieben. Aus allen einschlägigen Forschungsberichten ging hervor, daß *Erneuerungsprozesse ohne Unterstützung des Schulleiters keine Chance auf Realisierung haben,* wobei die absolute Mindestvoraussetzung die Information und Einwilligung des Schulleiters ist. Diese Forschungsergebnisse haben ihre Gültigkeit bis heute nicht verloren. Man kann darüber hinaus sagen, daß es in der Regel keine guten Schulen mit schlechten Leitungen gibt.

Es ist wahrscheinlich, daß sich diese Ergebnisse auch auf deutsche Schulleitungen übertragen lassen, wenngleich das Rollenverständnis ein durchaus anderes ist. In den USA üben Schulleiter üblicherweise überhaupt keine Lehrtätigkeit aus, sie müssen nicht einmal das Lehramt studiert haben. In Deutschland verstehen sich Schulleiter oder Schulleiterinnen häufig entweder als engagierte Pädagogen, die Verwaltungsarbeit geringschätzen bis verabscheuen, oder aber umgekehrt als Büroleiter, die den Betrieb aufrechterhalten und die Pädagogik den Lehrern überlassen. In den letzten Jahren zeichnet sich allerdings ein Wandel in Richtung einer Balance ab, das heißt, einer Integration beider Rollenverständnisse.

Das Rollenverständnis der Schulleiter hat sich in den letzten Jahren auch in den USA beträchtlich verändert. Fullan, der zu den wichtigsten diesbezüglichen Fachleuten im angelsächsischen Sprachraum gehört, diskutiert die neue Rolle des Schulleiters als die eines «instructional leaders», also eines didaktischen und pädagogischen Führers. Damit sei keineswegs die Superrolle eines «Meister-Gestalters» («master implementors») gemeint, der allein verantwortlich sämtliche Entwicklungsprojekte auf den Weg bringt, der Initiator, Manager und Problemlöser zugleich ist. Nach Fullan (1991) macht der moderne Schulleiter dieses alles, aber nicht alles selbst, er ermöglicht es vielmehr den Lehrern, einige dieser Rollen selbst zu übernehmen. Er ist auch kein einsamer Held, sondern eher ein Teamer.

Der moderne Schulleiter muß nach Fullan am ehesten als Entwicklungshelfer verstanden werden. Denn schon aus Gründen der Akzeptanz ist es für das Gelingen eines Entwicklungsprojektes nützlicher, wenn ein Vorschlag aus dem Kollegium kommt und nicht vom Schulleiter oder von der Schulleiterin. Dann

kann nicht der Verdacht aufkommen, der Schulleiter wolle aus eigenmächtigen Gründen etwas starten, beispielsweise bloß, um seine Karriere zu fördern. Außerdem ist es zweckmäßiger und auch befriedigender, wenn die Planung und die Ausführung von Maßnahmen von den gleichen Personen betrieben werden, wie ich schon ausgeführt habe. Schulmanagement ist also keine exklusive Angelegenheit für die Leitung, sondern Sache aller Lehrkräfte.

Das bedeutet für viele Schulleiter und -leiterinnen eine grundlegende Revision ihres Rollenverständnisses. Dominante Schulleiter müssen lernen, sich zurückzunehmen und zurückzuhalten, auch wenn sie viel besser qualifiziert sind, also schneller eine Idee und vielleicht auch «bessere» Ideen haben als die Lehrer und Lehrerinnen. Sie müssen sich zurückhalten, damit die Lehrer selber die Chance erhalten, sich für Management- und Entwicklungsaufgaben zu qualifizieren.

Daß dominante Schulleiter nicht die effektivsten sind, läßt sich auch empirisch belegen. Hall, einer der führenden US-amerikanischen Schulentwicklungsforscher, hat bis vor kurzem die verbreitete These vertreten, daß *Schulleiter vor allem in der Rolle des Agenten* verantwortlich sind für gelungene Entwicklungs- und Erneuerungsprozesse. Mitte der 80er Jahre hat er in diesem Zusammenhang selber Forschungen angestellt und herausgefunden, daß *es mehrere* Agenten des Wandels in der Schule gibt, die Schulleiter natürlich, manchmal aber auch der Stellvertreter, die Stufenleiterin, die Fachleiterin oder bestimmte Lehrer im Lehrerrat. Hall (1989) sagt jetzt, daß weniger die Schulleiter entscheidend sind, sondern die kooperierenden Teams, in denen und mit denen sie arbeiten. Vermutlich überzieht Hall dieses Argument, genauer müßte es lauten: Am wirksamsten sind Schulleiter, die es verstehen, im Team und mit Teams zu arbeiten.

Leitungen von sich selbst erneuernden Schulen jedenfalls sind nicht als einsame Agenten des Wandels zu verstehen, sondern eher als Teamaufbauer und Gruppenmoderatoren, die Kooperation ermöglichen und gerade dadurch andere motivieren, die Gestaltung ihrer Schule in die eigenen Hände zu nehmen.

Schulleitungsmitglieder haben es in der Schule aufgrund der «relativen Autonomie» der Bildungseinrichtungen und der darin Handelnden, die zum Beispiel Methodenfreiheit haben, ohnehin schwerer als Leitungen im Industrie- oder Dienstleistungsbetrieb. Sie können keine Neuerungen bzw. Veränderungen *erzwingen,* sie müssen eher wie ein Moderator vorgehen als wie ein Agent. Moderatoren leiten, nehmen sich aber zugunsten des Teams zurück. Agenten wollen etwas erreichen, im Notfall durch Zwang und fast immer allein. Schulleiter müssen sich zurücknehmen. Das ist ein Problem – aber gleichzeitig auch eine Chance. Denn wer nichts erzwingen kann, der muß *überzeugen;* und wenn etwas aus Überzeugung geschieht, ist die Motivation tiefgreifender und anhaltender als wenn etwas auf Zwang beruht.

4. Bildungswege sind in erster Linie öffentliche Wege

Sich selbst erneuernde Schulen schöpfen die Gestaltungsautonomie in vielfältigster Weise aus. Aktuelle Programme wie «Profilbildung», «Schulprogramm», «Gestaltung und Öffnung der Schule» oder «Gemeinwesenorientierte Schule» kennzeichnen diese Vielfalt.

Aber Vielfalt ist nicht nur Ausdruck von Autonomie, sondern sie verschärft gleichzeitig das Problem der Vergleichbarkeit von Schulen ebenso wie das der Qualitätssicherung. Vielfalt stellt mithin neue Anforderungen an die Schulaufsicht wie auch an das Selbststeuerungsvermögen der einzelnen Schule. Deshalb verlangt ein neues Schulkonzept auch ein neues Konzept von Schulaufsicht und Schulverwaltung. Würden wir uns nicht darum bemühen, sondern schlicht auf Deregulation setzen, käme ein schulpolitischer Manchester-Liberalismus auf uns zu: Die Qualität der Schulen würde sich kraß auseinanderentwickeln, die Sozialisation gesamtgesellschaftlich bedeutsamer Werte, Qualifikationen und Kommunikationsfertigkeiten wären gefährdet, und vermehrte Ungleichheit träte ein.

Ein zeitgemäßes öffentliches Bildungswesen muß demgegenüber zwar nicht auf Gleichheit, aber doch auf Vergleichbarkeit der Lebensumstände bedacht sein und damit auch auf Qualitätssicherung aller Bildungseinrichtungen. Wenn es allerdings stärker als bisher die Selbständigkeit der Einzelschulen und die professionelle Autonomie der Lehrertätigkeit berücksichtigen soll, muß auch die Kontrolle professioneller werden. Der norwegische Schulentwickler Per Dalin hat vermutlich recht, wenn er meint, daß eine Kombination von schulbasierter Selbstevaluation mit staatlich verantworteter Fremdevaluation diesem Anspruch am ehesten gerecht wird.

Damit wäre ich bei der vierten Phase des Schulentwicklungsprozesses angelangt, bei der Evaluation.

Die Basis jeder Evaluation sind Daten, Daten aller Art, quantitative wie qualitative, historische wie aktuelle, objektiv festmachbare wie subjektiv verhaftete. Diese Daten haben allerdings nur dann die Kraft, unterrichtliches und erzieherisches Handeln konkret zu verändern, wenn sie den Datenträgern zurückgespiegelt werden. Denn nicht das Datum an sich ist wichtig, sondern die Bedeutung, die die Beteiligten diesem Datum zumessen.

Gültige Daten sind am ehesten zu gewinnen in einer Situation, die durch Dialog, offene Kommunikation und Vertrauen geprägt ist. Schon allein deshalb müssen diejenigen, von denen Informationen erwünscht sind, in den Beurteilungsprozeß einbezogen sein. Jede einzelne Lehrkraft muß letztlich selbst entscheiden können, welche personenbezogenen Daten in welcher Form externen Nutzern zugänglich gemacht werden sollen. Ansonsten dürfen nur aggregierte bzw. anonymisierte Daten weitergegeben werden. Ich werde auf die Probleme der Datenaufnahme noch zurückkommen. Zuvor möchte ich das Konzept einer kombinierten internen und externen Evaluation etwas konkretisieren.

5. Interne Evaluation: Schulbasierte Beurteilung

Schulinterne Evaluation ist für deutsche Schulen etwas völlig Neues, nicht jedoch für ausländische. Was mit schulbasierter Beurteilung gemeint ist und in anderen Ländern z. T. schon praktiziert wird, definiert die OECD wie folgt: «Schulbasierte Evaluation ist ein Prozeß, bei dem Lehrkräfte ihre eigene Schule als eine Gruppe von Professionels in einer Weise diskutieren, die der Verbesserung der Qualität des Lernens dient» (OECD 1989, S. 105).

Eine schulbasierte Beurteilung ist zunächst eine schulweite Beurteilung, die an die gemeinsame Diagnose zu Beginn als Schulentwicklungsprozeß anknüpfen kann. Diese Informationen sind für jedermann in der Schule zugänglich: Jeder hat dasselbe Recht und dieselbe Möglichkeit, sich Informationen zu beschaffen und an der Diagnosephase teilzunehmen. Die einfachste Form einer internen Evaluation besteht dann auch in der regelmäßigen, am besten jährlichen Wiederholung der schulweiten Diagnose. Auf diese Weise erhält die Schule Daten, die es ermöglichen, Veränderungsprozesse zu dokumentieren und zu analysieren, z. B. wie verschiedene Aspekte von Schule wichtig werden und wie Schule mit ihren Problemen auf Dauer umgeht.

Die Einrichtungen, die man für eine interne Evaluation von Schule benötigt, sind eine Steuergruppe, entsprechende Kompetenzen, Kontakt zu einem externen Berater sowie eine Reihe älterer Daten und relevante neue Daten. Hier wäre auch die Zusammenarbeit mit Universitäten nützlich.

Ich habe ausgeführt, wie wichtig Gruppen in der Schule sind. Am meisten wird in relativ kleinen Gruppen gelernt. Die Lehrerinnen und Lehrer sind entweder Mitglieder in Projektgruppen (z. B. in einer Abteilung oder Jahrgangsstufe) oder sie sind «Leiter» in Lerngruppen (z. B. in der Klasse). Wir wissen aber auch, wie wichtig die Zusammensetzung der Gruppe, ihre Dynamik und die Leitung von Gruppenprozessen ist.

Gruppenprozesse sind von grundsätzlicher Bedeutung für die Entwicklung schulweiter Normen und kooperativer Arbeitsweisen. Klima und Praxis von Gruppen sind so wesentlich für die «Qualität» von Schule, daß sie ständiger Überprüfung bedürfen. Die Institutionalisierung einer Evaluation von Gruppenarbeit hängt ab von den folgenden Faktoren: Von der Bereitschaft der Lehrkräfte, sich selbst zu Gruppentrainern zu qualifizieren (was auch von Wichtigkeit ist für die Arbeit in ihrer Klasse), von den Trainingsmöglichkeiten für alle Lehrer und natürlich auch für die Schulleitung, von der Verfügbarkeit von Materialien und Instrumenten für Gruppenentwicklung, die im eigenen Unterricht verwendet werden können, von einem System regelmäßiger Überprüfung von Gruppenleistung und vom diesbezüglichen Informations- und Erfahrungsaustausch in Konferenzen.

Ein besonders sensibler Bestandteil der internen Beurteilung ist die Evaluation der Schülerleistungen, ist doch fast allen Lehrern die «Fragwürdigkeit der Zensurengebung» (Ingenkamp) bekannt. Dennoch sind die Schülerleistungen in den Augen fast aller an Schule Interessierten die wichtigsten Daten. Es ist auch bekannt, daß die Schülerleistungen nicht nur von Schule zu Schule, sondern auch von Klasse zu Klasse stark variieren und Lehrkräfte nicht in der Lage

sind (und auch nicht sein können), diese Unterschiede festzustellen und durch ihre eigene Zensurengebung auszugleichen; wohl aber sind sie in der Lage, eine ziemlich objektive Rangfolge innerhalb einer Klasse festzulegen.

Eine sich selbst verändernde Schule sollte versuchen, die Daten über Schülerleistungen nicht isoliert, sondern als Teil des gesamten Evaluationsbildes der Schule zu sehen. Dadurch wird ein Teil der Fragwürdigkeit der Zensurengebung kompensiert. Denn wenn man die Zensuren auf allen Ebenen des Schulentwicklungsprozesses strukturiert, analysiert und diagnostiziert, kann die Schule damit beginnen, den Beurteilungsprozeß als ein aktives Werkzeug zur Verbesserung von Schule auf allen Ebenen der Organisation zu nutzen. Die Diagnose ist dabei wichtiger als die Aufstellung von Leistungsranglisten.

Interne Evaluation ist aus Lehrersicht sicher konflikthaft und voraussetzungsvoll. Denn Lehrer, die evaluieren, werden auch selber evaluiert. Deshalb sollte man Verfahren der schulbasierten Selbstevaluation sehr vorsichtig einführen und bestimmte Gelingensbedingungen, die wir aus ausländischen Untersuchungen kennen (Fullan 1991, OECD 1989), penibel beachten. Dazu gehören u.a.:

- Ein vertrauensvolles Schulklima ist unabdingbare Voraussetzung. Wenn es nicht vorhanden ist, muß es erst geschaffen werden, bevor Vorhaben schulinterner Evaluationen einige Aussicht auf Erfolg haben.
- Kritik, die bei der Selbstbeurteilung zutage tritt, muß sichtbare Folgen haben, sonst ist sie nur ärgerlich. Die Folgen müssen sich vor allem auf die Arbeitsbedingungen und die Kommunikationsformen beziehen.
- Fast kein Lehrer beherrscht bisher die Methoden der Evaluation. So ist viel Training vonnöten, u.a. zur Erhebung valider und zuverlässiger Daten, zur Auswahl und Nutzung sinnvoller Indikatoren und zur kooperativen Verarbeitung und Interpretation von Daten. Auch hier wäre ein weites Feld für wissenschaftliche Weiterbildung durch die Universitäten.
- Man sollte mit der schulbasierten Evaluation schrittweise beginnen, z.B. bei der Evaluation eines Projektes. Dabei eignen sich die Projekte am ehesten, bei denen die Projektziele am klarsten sind. Sie müssen vor Beginn vereinbart werden.

Eine Selbstverpflichtung von Schulen, ein sich auf etwa drei Jahre erstreckendes *Entwicklungsprogramm* zu erstellen und jährlich abzuchecken, wie weit es erreicht ist, und ob bzw. wie es fortzuschreiben ist, wäre die beste Garantie dafür, daß sich die Evaluation nicht verselbständigt, sondern strikt in den Prozeß der Erneuerung von Unterricht, Erziehung und Klima eingebunden bleibt.

Ein solches Entwicklungsprogramm hätte vielfache Aufgaben. Zum einen wäre es verbindlicher Ausdruck der Absichten und des Selbstverständnisses eines Kollegiums, zum anderen könnte es die Eltern über die Schule und deren Entwicklung präzis informieren. Es wäre auch zu überlegen, die Eltern von vornherein bei der Aufstellung des Schulentwicklungsprogramms zu beteiligen. Wenn man Eltern als Verbündete von Neuerungen gewinnen will, muß man die Veränderungsabsichten frühzeitig mit den Eltern klären. Und schließlich ist das Schulentwicklungsprogramm eine wichtige Grundlage für die externe Evaluation durch die Schulaufsicht.

6. Externe Evaluation: Schulaufsicht zur Sicherung vergleichbarer Qualität

Die schulbasierte Beurteilung ist nur die eine Seite der Evaluationsmedaille, die externe Evaluation muß aus den genannten Gründen hinzukommen. Diese Aufgabe kann in Deutschland am ehesten die Schulaufsicht durchführen, eine veränderte allerdings. Jedenfalls sehe ich keine Alternative zur Schulaufsicht, es sei denn, endlose Batterien von geist- und seelenlosen Tests – wie wir sie aus den USA und Schweden kennen. Eine veränderte Schulaufsicht, die die formale Verantwortung für den Evaluationsprozeß zu tragen hätte, müßte allerdings viel weniger kontrollieren als bisher und desto mehr unterstützen und beraten. Die Sicherung vergleichbarer Qualität von Schulen wäre ihre vornehmste Aufgabe. Dabei ist Qualität in doppelter Weise gemeint, von guten Schülerleistungen im weiten, auch nicht-kognitive Dimensionen einschließenden Sinne, zum einen, und einem guten inneren Zustand der Schule zum anderen. Dafür benötigen wir eine hervorragend qualifizierte und unabhängige Schulaufsicht, wobei die Unabhängigkeit des Richterstatus' ein Vorbild sein könnte.

Das Minimum des Einbezugs der Schulaufsicht ist, daß Schulaufsicht und Schule hinsichtlich eines Entwicklungsprozesses voneinander Kenntnis haben. Allerdings ist im Auge zu behalten, daß bloße Information auch Ängste auslösen kann und deshalb nicht ausreicht. Es muß eine Klärung des ganzen Konzepts erfolgen, was faktisch nur durch aktive Einbeziehung geschehen kann, durch das Erfahren des eigenen Parts und durch Kenntnis darüber, wie Schulentwicklungsprozesse jeweils «funktionieren».

Im übrigen kann die Schulaufsicht nichts so überzeugend vom Verdacht befreien, sie sei im wesentlichen eine Inspektions- oder Kontrollinstanz, als sie in den Rahmen einer Schulentwicklungsstrategie einzubeziehen. Gerade die Frage, in welchem Verhältnis der schulinterne Evaluations- bzw. Beurteilungsprozeß zu den Kontrollfunktionen von Schulaufsicht steht, ist eine sehr kritische.

Eine entscheidende Rolle spielt dabei der Zugang zu den Daten. Wenn konsequent zwischen Schuldaten und privaten, auf einzelne Personen bezogene Daten unterschieden wird, entschärft sich diese Frage: Personenbezogene Daten unterliegen der Vertraulichkeit, also einem besonderen Schutz. Schuldaten dienen der Schulentwicklung und müssen allen daran Beteiligten zugänglich sein. Hier bedarf es allerdings der vorherigen und ausdrücklichen Klärung sowie der Vereinbarung von Normen, wie diese Daten genutzt werden dürfen. Das sollte von der Schulaufsicht nicht als Brüskierung empfunden werden. Gewöhnlich ist es möglich, mit den Daten innerhalb der Schule und gegenüber der Schulaufsicht offen umzugehen, wenn über längere Zeit positive Erfahrungen gesammelt worden sind. Unsere eigenen Erfahrungen zeigen, daß das einige Zeit dauert und daß einige Lehrer sich dem Austausch von Informationen über die Stärken und Schwächen der Schule erst verschließen, aber danach kein Problem mehr damit haben.

Die Frage ist nicht, ob die Schule den Informationsanspruch und -wunsch der Schulaufsicht erfüllt, sondern welche Informationen, unter welchen Bedingungen, zu welchem Zeitpunkt und zu welchem Zweck sie ihr Daten zugänglich macht. Wir plädieren für die folgende Handhabung:

(i) Schulinterner Gesamtüberblick

Wir empfehlen, daß Schulen alljährlich bzw. alle zwei Jahre eine Gesamtbeurteilung erstellen, ähnlich den Schulwerkplänen holländischer Schulen. Die Schulaufsicht sollte über den Prozeß informiert sein, sie kann auch Einfluß auf dessen Planung haben (z.B. bezüglich bestimmter Fragen, die sie analysiert haben möchte). Der Bericht der Schule über die Gesamtbeurteilung sollte Grundlage der Beratung durch die Schulaufsicht sein.

(ii) Schulexterne Beurteilung

Die Schulaufsichtsbeamten gewinnen dadurch regelmäßig ein Bild von der Arbeit der Schule, selbstverständlich auch durch Schulbesuche. Normalerweise werden sie die Schulleitung gut kennen und mit den Fragen, an denen die Schule gerade schwerpunktmäßig arbeitet, vertraut sein.

Eine geraume Weile vor ihrem Besuch und normalerweise bevor der schulinterne Rückblick stattfindet, könnten sie die Schule bitten, ihnen Daten zu bestimmten Aspekten ihrer Arbeit zugänglich zu machen (z.B. über die Leistungsstände in Mathematik, die Scheiternsquote für ausländische Kinder, Erfordernisse von Teamentwicklung, Anforderungen von Materialien, ungelöste Fragen, für die man externe Hilfe benötigt, usw. ...). Diese Daten dienen dazu, daß die Schulaufsichtsbeamten eine festere Basis gewinnen für gemeinsame Diagnosen und Entwicklungsideen.

Aufgabe von Schulaufsicht ist es also nicht, irgendwelche Daten zu sammeln, sondern sicherzustellen, daß die Schule einen wirksamen internen Prüfprozeß durchführt, der die bestmöglichen Informationen darüber liefert, welche Fragen besonders wichtig sind.

Bei produktiven Schulentwicklungsprozessen würden die Schulaufsichtsbeamten in einen Dialog mit der Schulleitung eintreten oder mit einzelnen Lehrern, Gruppen von Lehrern (z.B. der Fachkonferenz der Mathematiklehrer). Evaluationsveranstaltungen dieser Art würden mindestens zwei, oft aber auch drei oder vier Tage dauern. Die Schulaufsicht könnte die Einschätzung einer Schule noch erweitern durch Beteiligung von Experten aus Instituten oder Eltern. Es darf dabei allerdings klarerweise nicht um die Beurteilung individueller Lehrerleistungen gehen, sondern um die Beurteilung einzelner Projekte, Fächer, Nachmittagsangebote oder um die Arbeit und Qualität der Schule insgesamt.

Eine belehrende und direktive Schulaufsicht ist bei Prozessen der Schulentwicklung eher hinderlich als förderlich. Je mehr sich Schulräte zurückhalten, je mehr Elemente von Lehrerkooperation, schulinterner Fortbildung und gegenseitiger Beratung realisiert werden, desto höher ist die Akzeptanz der Kollegien.

Wenn man einen internen Prozeß von Qualitätsprüfung haben will, muß die Schulaufsicht einbezogen sein, aber paradoxerweise doch von extern wirken. Die Schulaufsichtsbeamten der Zukunft müssen Experten für die Schule als Organisation sein und für die Strategien und Technik von Evaluation. Sie haben

die Aufgabe, den Schulentwicklungsprozeß zu befördern (z. B. dadurch, daß sie für Fortbildung in Evaluation sorgen) und die erforderlichen Ressourcen zu beschaffen. Das alles wird von ihnen erwartet und auch, daß sie außerhalb der internen Beurteilung bleiben. Die Schulaufsicht trägt eine sehr hohe Verantwortung dafür, der Schule dabei zu helfen, die Vision einer besseren Zukunft zu entwerfen, indem sie z. B. die Brücke bildet zur Schulverwaltung, indem sie Regelungen und Verfahren gegebenenfalls ändert, sich für zusätzliche Ressourcen einsetzt, kurz: den Prozeß der Weiterentwicklung von Schule hilfreich unterstützt. Damit komme ich zum letzten und kürzesten Abschnitt, zum:

7. Aufbau eines Unterstützungssystems

Das Konzept einer sich selbst erneuernden Schule ist eine umfassende Strategie zur Veränderung der Schulkultur, um bessere und erwünschtere Ergebnisse der Arbeit der Schule zu erzielen. Es ist nicht zu erwarten, daß eine einzige Person oder eine kleine Gruppe aus der Leitung in der Lage ist, alle Belange eines Schulentwicklungsprozesses zu bewältigen. Es muß vielmehr dafür Sorge getragen werden, daß alle Betroffenen die nötigen Managementqualifikationen erwerben, Schulleitungsmitglieder wie Lehrkräfte. Das kann zwar nur schrittweise in Gang kommen, begründet aber mittelfristig die Notwendigkeit von Kollegiumsentwicklung im Sinne von Personalentwicklung.

In NRW gibt es inzwischen 40 ausgebildete Schulentwicklungsmoderatoren. Schulen können sie anfordern, um Hilfe z. B. bei der Evaluation zu erhalten. Diese Schulentwicklungsmoderatoren können *nicht verpflichtet werden,* mit einer bestimmten Schule zu arbeiten. Sie stellen ihre externe *Unterstützung* einer Schule für einen Entwicklungsprozeß zur Verfügung, wenn die *Schule diese Unterstützung wünscht.*

Wichtig ist, daß Schulaufsicht und Schulentwicklungsmoderatoren in keinem formellen Auftragsverhältnis stehen. Der Charakter der Arbeit beider Seiten mit Schulen ist vertraulich. Schulaufsicht kann ggf. die Schule mit Schulentwicklungsmoderatoren in Verbindung bringen, wenn *beide, Schule und Moderatoren,* dies für sinnvoll halten. Und Schulaufsicht muß in jedem Fall die formale Genehmigung geben.

Kommt die Unterstützung durch Supervisoren und Schulaufsicht hinzu, entsteht ein umfassendes Unterstützungssystem. Ein solches Unterstützungssystem aufzubauen, ist eine der Hauptaufgaben zeitgemäßer Bildungspolitik.

Es ist sicherlich ein weiter Weg bis zum Aufbau eines solchen Unterstützungssystems. Aber ohne Unterstützungssystem kann ich mir Schulen massenhaft nicht vorstellen, die ihre eigenen Wege gehen und in denen auch Schüler das selbständige Gehen lernen. Es ist ein weiter Weg, aber jeder Schritt in diese Richtung führt voran. Nicht nur Wege entstehen beim Gehen, auch das Gehen schafft neue Wege. Erinnern wir uns an die eingangs genannte Idee der Universitätsplaner: Laßt uns tatendurstig voranschreiten, die Wege entstehen dann schon von selbst.

Literatur

Dalin, P./Rolff, H.-G. (unter Mitarbeit von H. Buchen): Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Soest 1990.

Edmonds, R.R.: Programs of School Improvement. An overview. Educational Leadership, 40 (1982) 3, 4–11.

Fend, H.: Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 82 (1986) 3, 275–293.

Fullan, M.G.: The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press 1991.

Huberman, A.M./Miles, M.B.: Innovation Up Close. How School Improvement Works. New York: Plenum Press 1984.

Hall, G.E.: The principal as leader of the change facilitating team. In: Journal of Research and Development in Education 22 (1989) 1, S. 49–59.

Klafki, W.: Kann Erziehungswissenschaft zur Begründung pädagogischer Zielsetzungen beitragen? In: Röhrs, H./Scheuerl, H. (Hrsg.): Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung. Frankfurt/M. 1989.

McLaughlin, M.B.: The Rand Change Agent Study Revisited. In: Educational Researcher 19 (1990) 9, 11–16.

Meyer, H.L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 1972.

Nohl, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt 1949.

Nohl, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M. 1982 [9].

OECD (Ed.): Schools and Quality. An International Report. Paris 1989. Jetzt deutsch im Peter Lang-Verlag, Frankfurt.

Oevermann, U.: Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik mißverstanden. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt/M. 1983.

Owens, R.G./Steinhoff, C.R.: Administering Change in Schools. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall 1976.

Purkey, S./Smith, M.S.: Effective Schools: A Review. In: The Elementary School Journal 83 (1983) 4, 427–452. Deutsch in: Aurin, K. (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990.

Rutter, M./Maughan, B./Mortimer, P./Ouston, J.: Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim 1980.

Türk, K.: Neuere Entwicklungen der Organisationsforschung. Stuttgart 1989.

Weick, K.E.: Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt/M. 1985.

Les chemins se créent en marchant: sur le chemin d'une école se rénovant elle-même

Résumé

De l'échec de la planification centralisatrice de la formation pendant les années septante et de la recherche sur la qualité des écoles on peut conclure que l'établissement scolaire constitue une base essentielle pour l'innovation péda-

gogique et le développement qui lui est lié. Nous avons centré cette contribution sur la question de savoir comment l'établissement peut saisir concrètement les opportunités d'innovation et de développement.

Nous présentons à ce propos un modèle de développement organisationnel de l'école, expérimenté dans plusieurs pays, complété par le paradigme d'une supervision et d'une gestion de l'école «pilotées systémiquement». Dans cette perspective, la clé du «pilotage systémique» réside dans la synergie entre l'évaluation interne des établissements scolaires et la métaévaluation par les instances de supervision et de gestion. C'est pourquoi cet article se termine par des réflexions et des propositions relatives aux modalités d'évaluation à mettre en œuvre pour soutenir les processus amenant au développement de l'école.

Creating Creating paths while walking: On the way towards a self-renewing school

Summary

The failing of the centralistic educational planning of the 70's and the research carried out on schools' quality both let us conclude that the single school is the basis for pedagogical shaping and conjuctual development. Thus this article deals with the question, how the single school can actually make use of the chance to shape and develop itself and what place value the system steering gains during this process.

By doing so a model of organizational development of schools that has been tested in different countries is introduced and completed by a concept of «a system steering» local education authority and school management. The key of the «system steering» is seen to be the interplay of the school's internal evaluation and the local education authority's and school management's meta-evaluation. Therefore this article closes with thoughts and suggestions on approaches of evaluation that may be able to support the schools' developmental processes.