### Schulentwicklung auf der Basis von Schulleistungsstudien

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie der Universität Hamburg

Vorgelegt von
Wilfried Georg Robra und Nina Rock
Universität Hamburg
Fach Erziehungswissenschaft
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft
Erstgutachter:
Prof. Dr. Knut Schwippert

Hamburg, im September 2011

Erster Gutachter: Prof. Dr. Knut Schwippert

Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Wilfried Bos

Dritte Gutachterin: Prof. Dr. Claudia Osburg

Vierte Gutachterin: Prof. Dr. Astrid Müller

Fünfte Gutachterin: Prof. Dr. Doren Prinz

Disputation am 24.05.2011

I. ZUR INTEGRATION VON SCHULLEISTUNGSSTUDIEN IN SCHULENTWICKLUNGSPROZESSE	5
II. SCHULE ALS ENTWICKLUNGSPROZESS: THEORETISCHE GRUNDLAGEN VON SCHULENTWICKLUNG	11
1. SCHULENTWICKLUNG IM WANDEL: VON DER STRUKTURREFORM ZUR EINZELSCHULE	13
1.1 Bürokratisch orientierte Schulentwicklung	14
1.2 Kritische Evaluation der Schulentwicklung als Top-Down-Verfahren	17
2. DIE INTERDISZIPLINÄRE SICHT: ORGANISATIONSTHEORIE UND SCHULENTWICKLUNG	20
2.1 Organisationstheorien – Schule als soziale Organisation	20
2.2 Organisationsentwicklung – Entwicklung der Organisation Schule	309
2.3 Lernende Organisation – lernende Schule	47
3. Über die Kontroverse zwischen Schulentwicklung als Organisationsentwicklung und Pädagogische Schulentwicklung	er 50
III. LEISTUNGSSTUDIEN IM ENTWICKLUNGSPROZESS: MOTOR DER	
SCHULENTWICKLUNG?!	63
1. GRUNDLAGEN UND GEGENSTANDSBEREICHE VON SCHULLEISTUNGSTESTS	66
2. Empirische Befunde ausgewählter Leistungsstudien	72
2.1 IGLU	73
3. LAU 5 UND KESS 4 – HAMBURGER SCHULLEISTUNGSSTUDIEN IM PRIMARBEREICH	84
3.1 Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an	
Hamburger Schulen (LAU 5)	84
3.2 Die KESS 4-Studie	86
3.3 DIE ROLLE VON SCHULLEISTUNGSSTUDIEN IN AUSGEWÄHLTEN EUROPÄISCHEN LÄNDERN 4. "VOM WIEGEN WIRD DIE SAU NICHT FETTER!?" – MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN VON	90
SCHULLEISTUNGSSTUDIEN	100
5. ÜBER DEN ZUSAMMENHANG VON SCHULLEISTUNGSSTUDIEN UND SCHULENTWICKLUNG	116
IV. SCHULE IM ENTWICKLUNGSPROZESS: INNOVATIONS- UND VERÄNDERUNGSSTRATEGIEN IN SCHULE	125
1. SCHULENTWICKLUNG ALS QUALITÄTSSICHERUNG UND -ENTWICKLUNG - ODER: WAS IST EINE GUTE SCH	HULE
UND WIE ENTWICKELT SIE SICH?	129
2. MOTIVATION FÜR SCHULENTWICKLUNGSPROZESSE	139
3. DER BEGINN VON SCHULENTWICKLUNGSPROZESSEN	144
3.1 Idealtypische Schritte auf dem langen Weg der Schulentwicklung	145
4. Konsekutive Methoden und Verfahren am Beispiel einer Schulentwicklungsstruktur	150
4.1 Entwicklungsorientiertes Management	150
5. DIE STEUERGRUPPE – ZENTRALES ELEMENT SCHULISCHER ENTWICKLUNGSPROZESSE	157
5.1 Die Zusammensetzung der Steuergruppe und das Verhältnis von Steuergruppe und Schulleitung	159
5.2. Die Steuergruppe – Eine Gemeinschaft auf Zeit	161
5.3 Beginn der Arbeit der Steuergruppe	163
5.4 Das Problem des Rollenverständnisses, der Sichtweise des Kollegiums und der Transparenz der R	165
5.5 Organisationspläne	167
5.5 Organisationsplane 5.6 Zeit und Arbeitsverteilung im Schulentwicklungsprozess	171
6. Perspektivenwechsel: Externe Beratung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen	174
6.1 Wann ist die Beratung im Rahmen eines Schulentwicklungs-prozesses durch einen externen Beratus sinnvoll?	
6.2 Externe Beratung und Moderation im Schulentwicklungsprozess	180
7. SCHULENTWICKLUNG – AUSWIRKUNGEN AUF SCHULAUFSICHT UND FORTBILDUNG	183
8. EVALUATION – HILFSMITTEL FÜR EINE POSITIVE SCHULENTWICKLUNG	188
8.1 Evaluationsprozess – Formen und Methoden	193
8.2 Konkrete Verfahren und Methoden im Rahmen interner Evaluation	194
9. Und es nimmt kein Ende: Schulentwicklung als ständiger Begleiter	197
V. DIE EINZELSCHULE IM ENTWICKLUNGSPROZESS: MÖGLICHKEITEN DER SCHULENTWICKLUNG NACH IGLU	199

1. Konkrete Rahmenbedingungen für Schulentwicklung an der Einzelschule	200
2. Aus der Gegenwart die Zukunft gestalten – ein Denkmodell für Entwicklungsprozesse A	AN
EINZELSCHULEN	204
3. ZUR METHODE: SCHULENTWICKLUNG MIT TEMPORÄRER EXTERNER BERATUNG	2143
3.1 Grundlagen des Beratungsverständnisses	2154
3.2 Kontrakte im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen	2187
4. Exkurs: Fallstudien	2210
4.1 Fallstudien in der Pädagogik	2210
4.2 Die Einzelfallstudie als Forschungsinstrument	2221
4.3 Erhebungsmethoden in Fallstudien	2254
4.4 Was macht eine gute Fallstudie aus?	2298
4.5 Die Verallgemeinerung des Einzelfalls	23029
4.6 Möglichkeiten und Grenzen	2310
4.7 Einzelfallstudien als Instrument der Schulentwicklungsforschung – Zur Konzeption der vorlieger	ıden
Fallstudien	2321
5. SCHULENTWICKLUNG VOR ORT (WIESBADENER STRAßE)	2398
5.1 Ausgangslagen der GGS Wiesbadener Straße	2421
5.2 Erste Kontaktaufnahme	25049
5.3 Die Situationsdeutung: Der Ist-Zustand an der GGS Wiesbadener Straße nach der IGLU-Studie	2565
5.4 Die Vision – Schulentwicklung nach IGLU	2610
5.5 Im Prozess: Schulentwicklung konkret	2643
5.6 Resümee: Ergebnisse des Schulentwicklungsprozesses und der zweiten IGLU-Untersuchung	2754
5.7 Worauf lassen sich die positiven Ergebnisse des Jahres 2004 zurückführen?	2787
6. SCHULENTWICKLUNG VOR ORT (RÖSRATH)	2798
6.1 Ausgangslage an der GGS Rösrath	2810
6.2 Erste Kontaktaufnahme	2832
6.3 Die Situationsdeutung: Der Ist-Zustand an der GGS Rösrath nach der IGLU-Studie	2887
6.4 Die Vision – Schulentwicklung nach IGLU	2965
6.5 Im Prozess: Schulentwicklung konkret	2998
6.6 Resümee: Ergebnisse des Schulentwicklungsprozesses und der zweiten IGLU-Untersuchung	3110
6.7 Worauf lassen sich die positiven Ergebnisse des Jahres 2004 zurückführen?	3143
IV. SCHULENTWICKLUNG AUF DER BASIS VON LEISTUNGSSTUDIEN - PERSPEKTIVEN EINES KONSTRUKTIVEN SCHULENTWICKLUNGSPROZESSES NACH IGLU	3221
LITERATURLISTE	3376

### I. Zur Integration von Schulleistungsstudien in Schulentwicklungsprozesse

Seit Ende der 90er Jahre ist in der deutschen Bildungslandschaft nichts mehr so wie es war: Die Schulleistungsstudie TIMSS, an der die Bundesrepublik Deutschland nach jahrzehntelanger Nichtbeteiligung an (internationalen) Schulvergleichsstudien erstmals wieder teilnahm, zerstörte die sicher geglaubte Überlegenheit des differenzierten, leistungsfähigen qualitativ hochwertigen sowie deutschen Schulsystems. Die Ergebnisse schockierten die Verantwortlichen im Bildungsbereich genauso wie die wissenschaftlichen Vertreter. Mit der wenige Jahre später folgenden PISA-Studie erfährt auch die breite Öffentlichkeit, dass das deutsche Schulsystem weder die überragenden Schüler ausreichend fördert, noch den auf verstärkte Hilfe Angewiesenen gerecht wird. In allen Systembereichen, Schulformen und Fach- bzw. Lernbereichen werden bestenfalls durchschnittliche Leistungswerte im Vergleich zu anderen (OECD-)Ländern erreicht.

Doch statt konstruktiver, länderübergreifender Debatten, die alle Parameter des Systems Schule auf den Prüfstand stellen, versinken die Protagonisten in altbekannten Phrasen und Haltungen und verweisen – getreu nach dem Motto, dass der Einäugige unter den Blinden im Vorteil sei – auf die (signifikanten) Leistungsunterschiede zwischen den süd- und norddeutschen Bundesländern. Basierend auf diesem Pyrrhussieg wird dann gelegentlich übersehen, dass auch die vermeintlich Besten der deutschen Länder weit entfernt sind von der internationalen Spitze. Nur selten zeigt sich in Äußerungen und Handlungen, dass die Verantwortlichen im Bildungsbereich von ihren bekannten und fast reflexartig vorgetragenen Positionen abrücken oder zum konstruktiven Überdenken bereit sind. Bereits in dieser Phase sind die Stimmen der konkret an Schule Beteiligten nur kaum oder gar nicht zu hören, das heißt, dass diejenigen, die mit ihrer freiwilligen oder angeordneten Bereitschaft zur Teilnahme die Studien überhaupt ermöglicht haben, in der nachfolgenden Debatte kaum Gehör finden. Dafür lassen sich zahlreiche Gründe nennen, wobei die drei folgenden Gründe für das erkenntnisleitende Interesse dieser Arbeit von herausragender Bedeutung sind:

 Die an Schule Beteiligten lehnen die Anlage und die Durchführung von Schulleistungsstudien teilweise oder in Gänze ab, weil sie (internationale) Schulvergleiche als ungeeignetes Instrumentarium ansehen, um Daten über das komplexe und vielschichtige System Schule zu erheben. Die auf den Ergebnissen basierende Diskussion spiegelt – dieser Meinung folgend – weder die schulische Realität wider, noch lassen sich qualitative Verbesserungen im System oder auf der Ebene der Einzelschule erreichen. Die Ergebnisse einer Untersuchung von DITTON, MERZ und EDELHÄUSER zur Einstellung von Lehrkräften zu zentralen Testuntersuchungen weisen – zumindest bei einem beachtlichen Teil der Lehrerschaft – auf eine solche Einstellung bezüglich des Unterrichts hin: "Auffällig ist zudem, dass gerade der wirkliche Nutzen für die schulische Arbeit für die Beteiligten ein bedeutsames Problem zu sein scheint: 58% der Lehrkräfte vertreten die Auffassung, dass Testuntersuchungen für ihre eigentliche Arbeit als Lehrkraft nur wenig nützen" (DITTON, MERZ/EDELHÄUSER 2004, S.19).

- 2. Die an Schule Beteiligten halten sich in der Diskussion zurück, weil die aus ihrer Sicht Verantwortlichen (z.B. Schulaufsicht, Ministerien, landeseigene Aus- und Weiterbildungsinstitutionen) zwar über Schule sprechen, aber selten die "schulische Wirklichkeit" im Blick haben (können). Daher werden die von den Vertretern der Wissenschaft, den Verbänden und der Bürokratie vorgetragenen Argumente und/oder Sichtweisen nur als bedingt relevant für die vor Ort Arbeitenden und Lernenden wahrgenommen.
- 3. Die an Schule Beteiligten können nicht in die Diskussion einsteigen, weil Studien wie PISA und IGLU sich einerseits in erster Linie an die für das Gesamtsystem Schule Verantwortlichen wenden, also dem Systemmonitoring dienen, anderseits grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit Schulleistungsstudien (z.B. Kenntnisse im Bereich der empirischen Sozialforschung und Statistik) vorhanden sein müssen, damit aus der Vielzahl an veröffentlichten Daten folgerichtige Schlüsse gezogen werden können. Darüber hinaus wäre ein Verständnis der Studien nur möglich, wenn die Verantwortlichen für Schulleistungsstudien Formen und Wege der Vermittlung fänden, die der unbedarfte, aber interessierte Adressat versteht.

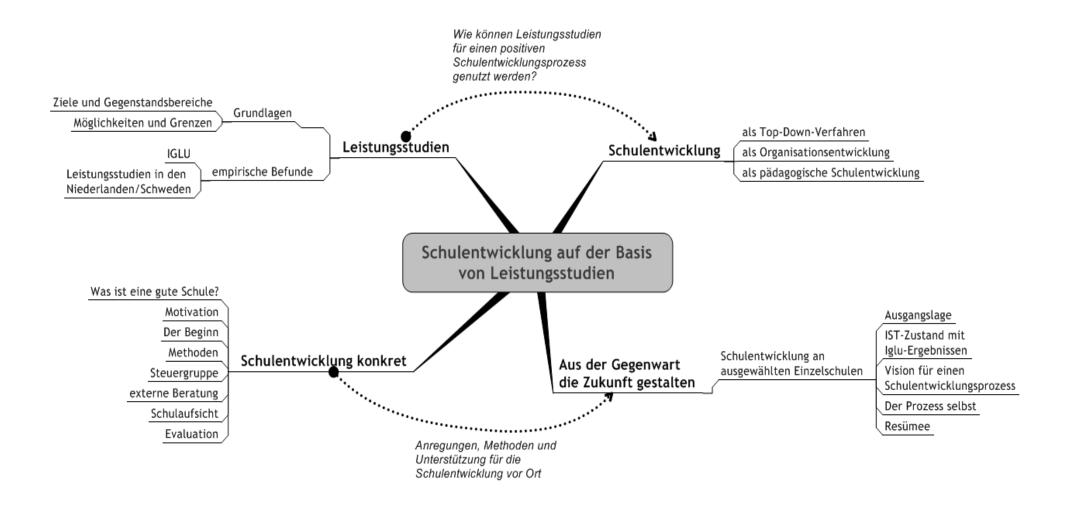
Diese auch in Kombination auftretenden Haltungen gegenüber Schulleistungsstudien, verdeutlichen, dass die Einzelschulen und die an ihnen Beteiligten als zentrale Gestaltungseinheit von Schulentwicklung stärker in das Forschungsfeld von empirischen Studien und den daraus resultierenden Konsequenzen rücken müssen.

Schule wird sich nur verändern, wenn die an Schule Beteiligten in die Diskussion einbezogen werden und diese nicht ausschließlich auf der Ebene der Systemverantwortlichen stattfindet. Aus dem so skizzierten Ist-Stand ergibt sich die Notwendigkeit und Wichtigkeit unseres erkenntnisleitenden Interesses:

# Wie können Schulleistungsstudien hilfreich und förderlich im Rahmen positiver Schulentwicklungsprozesse eingesetzt werden?

Von dieser Fragestellung ausgehend werden, wie im folgenden Mindmap kurz skizziert, unterschiedliche Faktoren und Rahmenbedingungen näher beleuchtet, analysiert und auf ihre mögliche Vernetzbarkeit von Schulentwicklung und Schulleistungsstudie hin überprüft.

#### Schulentwicklung auf der Basis von Leistungsstudien



Die Entwicklung von Schule ist in der Erziehungswissenschaft ein häufig und kontrovers diskutiertes Thema (Kapitel II). Dies ergibt sich unweigerlich aus der zentralen Rolle der Schulen in Bezug auf Bildung und Erziehung, durch die ihre Qualitätssicherung und -entwicklung von eigenem, gesellschaftspolitischem aber eben auch erziehungswissenschaftlichem Interesse ist. Im Rahmen dieser Arbeit ist vor allem der Frage nachzugehen, auf der Basis welchen Verständnisses von Schulentwicklung ein positiver Entwicklungsprozess gefördert werden kann und wie dieser aussehen könnte. Wir stellen verschiedene Ansätze zur Schulentwicklung vor: von Top-Down-Verfahren (Kapitel II, 1.) über die Organisationsentwicklung (Kapitel II, 2.) bis hin zur pädagogischen Schulentwicklung (Kapitel II, 3.). Diese werden skizziert, analysiert und kritisch beleuchtet. Abschließend wird ein aktueller Schulentwicklungsbegriff erläutert, der - aus den zuvor vorgestellten Ansätzen und deren Kritik resultierend - die Unterrichtsentwicklung in den Mittelpunkt stellt (Kapitel II, 4.) und als Grundlage für den in Kapitel V beschriebenen Schulentwicklungsprozess anzusehen ist.

Im dritten Kapitel befassen wir uns eingehender mit Schulleistungsstudien, wobei neben der Darstellung grundsätzlicher Aspekte (Kapitel III, 1.) auch die Möglichkeiten und Grenzen der empirischen Studien (Kapitel III, 3.) aufgezeigt werden. Dies Bedeutung von Schulvergleichsstudien scheint umso wichtiger, weil die perspektivisch wächst und diese in (öffentlichen) Diskussionen in ihrer Aussagekraft entweder deutlich überschätzt oder unterschätzt werden. Da das Testdesign der IGLU-Studie in Kapitel V als Grundlage gewählt wird, werden daran anschließend Darstellungsformen und Ergebnisse dieser Studie skizziert (Kapitel III, 2.1). Auch der Umgang anderer europäischer Länder mit Leistungsstudien – hier exemplarisch die Niederlande und Schweden - soll nicht außer Acht gelassen werden, da sie in diesem Bereich auf eine wesentlich längere Tradition zurückschauen können (Kapitel III, 2.).

Ziel dieser Auseinandersetzung mit Leistungsstudien ist es, eine Grundlage für Kapitel III, 4. zu schaffen, in dem es um die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Schulleistungsstudien und Schulentwicklung geht. Auf Basis der Grundlagen aus Kapitel II und III wird versucht, Schnittstellen, Zusammenhänge und Gemeinsamkeiten zu finden und sichtbar zu machen. In diesem Unterkapitel wird eine Verbindung zwischen den bisher isoliert nebeneinander stehenden

Theoriegebilden Leistungsstudien und Schulentwicklung geschaffen, die dann mit Kapitel V ihre praktische Umsetzung erfährt.

Bevor jedoch mit der Übertragung begonnen werden kann, bedarf es der Bewusstmachung und Klärung möglicher Ziele, Methoden und Strategien sowie hemmender Faktoren und Stolpersteine auf dem Weg zu einer qualitativ wertvollen Schulentwicklung (vgl. Kapitel IV).

Diese Überlegungen bilden den Abschluss der theoretischen Grundlagen und zugleich den Übergang zu Kapitel V, in dem die bis zu diesem Punkt getroffenen Aussagen, Ansätze und Erkenntnisse in ein Denkmodell für Entwicklungsprozesse an Einzelschulen eingehen: Schulentwicklung wird konkret! Bevor die Schulentwicklungsprozesse an zwei Grundschulen in NRW beschrieben und analysiert werden, widmet sich Kapitel V, 2. dem Einsatz eines in diesen Prozessen eingesetzten externen Beraters und Kapitel V, 3. den Fallstudien als dem hier angewandten Forschungsansatz.

Auf Basis des vorgestellten Denkmodells (Kapitel V, 1.), das den Versuch unternimmt, Leistungsstudien und Schulentwicklung zu integrieren, wird an ausgewählten Schulen über den Zeitraum mehrerer Monate ein Schulentwicklungsprozess begleitet, beraten und dokumentiert. Mittels eines systemischen Ansatzes (LOTZ-Modell) werden Ist-Zustand, Vision und Prozess am Beispiel zweier Einzelschulen in NRW dargestellt (Kapitel V, 5. und 6.).

Abschließend wird die Frage gestellt und beantwortet, in welchem Maße das von den Autoren dieser Arbeit aufgestellte Denkmodell den Ansprüchen der Praxis genügt und die Ergebnisse eine positive Bilanz ermöglichen. Die Ergebnisse der theoretischen Reflexionen dieser Arbeit sowie deren praktischer Umsetzung im Rahmen zweier Fallstudien werden zusammengeführt und perspektivisch für zukünftige Schulentwicklungsprozesse gedacht. Hiermit entwickeln wir eine – von den Fallstudien zu abstrahierende und somit allgemeinere – Perspektive für konstruktive Schulentwicklungsprozesse unter Einbezug von Schulleistungsstudien (Kapitel VI).

# II. Schule als Entwicklungsprozess: Theoretische Grundlagen von Schulentwicklung

Schule als Entwicklungsprozess ist in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion kein neuer Gegenstand. Die Erziehungswissenschaft fühlt sich bereits seit längerer Zeit dazu aufgerufen, sich wissenschaftliches Renommee und Legitimation unter anderem dadurch zu beschaffen, dass sie die Entwicklung von Schule kritisch begleitet und Vorschläge zur Reform der Schule bereitstellt. Es kann somit auch nicht überraschen, dass in diesem "Reform-Prozess" theoretische Ansätze – wenn vorhanden –, sowie Methoden und Gestaltungsvorschläge ein großes Maß an Diversität erlangt haben. Um diese Diversität zu kennzeichnen, soll hier auf die Genese und Grundstruktur zentraler Ansatzpunkte der Schulentwicklungsforschung (1.1) eingegangen werden, um auf dieser Grundlage ihre kritische Evaluation vorzunehmen (1.2), die sich an dem Leitgedanken einer theoretischen Fundierung dieser Forschung orientiert.

In dem Maße, in dem sich diese theoretische Fundierung als nicht vorhanden bzw. nicht hinreichend erweist, ist sie verschärft erneut zu stellen, um damit die Schulentwicklungsforschung auf eine Grundlage zu stellen, die der Komplexität ihres Gegenstandes angemessen ist. Grundsätzlich kann dies im Prozess der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung auf zwei unterschiedliche Weisen erfolgen: einen durch autonome Theoriereflexion und -bildung in der zum Erziehungswissenschaft oder zum anderen durch die Adaption so genannter "gesicherter wissenschaftlicher Erkenntnisse" aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen in die Erziehungswissenschaft.

Mit dem 'Paradigmenwechsel' von der Zentrierung auf die Curriculumsforschung (Top-Down-Verfahren) hin zur Zentrierung auf die einzelne Schule erlangt die Strategie der Übernahme wissenschaftlicher Erkenntnisse aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen in die Erziehungswissenschaft eine zentrale Bedeutung. Mit der Orientierung auf die einzelne Schule wird die Frage nach der sozialen Organisation der Schule (2.1) wichtig, der – generell gesprochen – von der Organisationstheorie Lösungen zugeführt sollen. werden Theorien Organisationsentwicklung werden von der Erziehungswissenschaft umfangreich aufgegriffen, um die Entwicklung der Organisation Schule (2.2) zu beschreiben und zu begreifen.

Schließlich wird die Organisation als lernende (also auch die Schule als lernende Organisation) begriffen und danach gefragt, wie sie sich als solche entfalten und entwickeln lässt (2.3). Mit dieser aus Nachbarwissenschaften übernommenen Perspektive und theoretischen Fundierung wird die erziehungswissenschaftliche zwischen Forschung interdisziplinär geöffnet. Die Unterschiede der organisationstheoretisch fundierten Schulentwicklungsforschung und dem Ansatz der pädagogischen Schulentwicklung sowie die Kontroverse zwischen deren Vertretern, die in einer Integration beider Ansätze mündet, werden dargestellt. Der neue Schwerpunkt der Schulentwicklungsforschung wird anhand des Modellversuchs "Schule & Co" verdeutlicht (3.). Abschließend wird die zentrale Rolle, die heute der Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Schulentwicklung zu Teil wird, verdeutlicht (4.).

### 1. Schulentwicklung im Wandel: von der Strukturreform zur Einzelschule

Denkt man die Schulentwicklungsforschung in den Erziehungswissenschaften in ihren Möglichkeiten, so ergeben sich vom Grundsatz her drei Zugangsformen: bürokratisch von oben angeordnet (1.1), basisorientiert sich im Lehrer zentrierend (1.2) bzw. auf die Organisation der einzelnen Schule als Institution bezogen (2.).

Die Betrachtung der schultheoretischen Diskussionen und Publikationen offenbart, dass seit Mitte der 80er Jahre in der bundesrepublikanischen Schulentwicklungsforschung ein Paradigmenwechsel stattgefunden hat. Während in den 70er Jahren die Reformvorhaben weitestgehend von übergeordneten (Schulverwaltung, Ministerium) – also bürokratisch – gesteuert werden, bilden nun die Einzelschulen selbst – basisorientiert – den Ausgangspunkt für ihre eigene Weiterentwicklung. Die seit dieser Zeit publizierten Texte entwerfen eine Utopie bzw. Vision einer "guten Schule" oder "autonomen Schule". Dabei zielen die einzelnen Instrumente der Schulentwicklungen primär auf die Entwicklung und den Kompetenzaus- bzw. -aufbau der Einzelschule (vgl. hierzu u.a. DALIN/ROLFF 1990, ROLFF 1991 UND 1993). Auch wenn Schulentwicklung nicht mehr als die Umsetzung verschiedenster Maßnahmen von höherer Stelle gesehen wird, so bleiben doch auch für die Entwicklung der Einzelschule verschiedene Ansatzpunkte und Wege, diese zu gestalten: Von der Veränderung der Kommunikationsstrukturen der an Schule Beteiligten über die Reformierung des Unterrichts bis hin zum Einsatz von Schulleistungsstudien sind - wie Warnken zusammenfasst - verschiedene Varianten denkbar:

#### Großstrategien der Schulentwicklung in Deutschland

Schulentwicklung als Durchsetzung politisch entschiedener Maßnahmen (Bildungsreform): Top-down-Regulierung und Regionalisierung (Länder)

Schulentwicklung als Verbesserung bestehender Praxis unter der Maßgabe zweckrationalen Mitteleinsatzes (Effektivität): Externe Evaluation (Schulvergleiche)

Schulentwicklung als Verbesserung bestehender Praxis (des Unterrichts) unter der Maßgabe pädagogischer Maßstäbe (Normen): "Pädagog. Schulentwicklung"/Unterrichtsentwicklung und Schulversuche

Schulentwicklung als geplante und angeleitete "institutionelle" Schulentwicklung und -beratung (DALIN/ROLFF)

Schulentwicklung als Verbesserung der Kommunikation in einem Kollegium (Training, Supervision) und über Verbesserung des Wissens (Fortbildung)

(WARNKEN 2001, S.36)

#### 1.1 Bürokratisch orientierte Schulentwicklung

Noch in den 70er Jahren wird Schulentwicklung weitestgehend als Top-Down-Verfahren verstanden und praktiziert, d.h., dass nicht die Einzelschule mit ihren spezifischen organisatorischen, personellen und sozialen Besonderheiten und Rahmenbedingungen im Fokus der Schulbürokratie (Schulaufsicht, Ministerium) steht, sondern das Gesamtsystem Schule. Auf dieser Sichtweise basierend ist das erklärte Handlungsziel der Ministerialbürokratie und der Schulaufsicht die Verkündung, Umsetzung und Implementierung politisch gewollter und entschiedener Maßnahmen (z.B. Curriculumsreform).

Die Schulentwicklung wird damit im Wesentlichen als Aufgabe der Bürokratie (Schulaufsicht, Ministerien) gedacht und verstanden: Die Curriculumstheorie setzt "zentrale Instanzen [...] als Erstinterpreten von Wirklichkeit" ein (WARNKEN 2001,

S.83). Sie wird von der Hoffnung getragen, dass "dort oben" das gedacht und getan wird, was für die Reform der Schule notwendig ist und dass dieses Denken und Tun "dort unten" in den Schulen bei den Lehrern etwas im intendierten Sinne bewirkt.

Es handelt sich bei dieser Sicht der Schulentwicklung um eine Top-down-Regulierung, die ein "ausbalanciertes Verhältnis von delegierter Verantwortung und praktizierter (pädagogischer) Freiheit" (WARNKEN 2001, S.7) ermöglichen soll. Wird vom Erfolg einer solchen Vorgehensweise ausgegangen, müssen die folgenden Annahmen vorausgesetzt und erfüllt werden:

- Es besteht trotz unterschiedlichster Bedingungen, Voraussetzungen und Einstellungen an Schulen die Möglichkeit, eine Reform so zu konzipieren, dass sie für alle Schulen gültig ist.
- Veränderungen können so entworfen werden, dass sie an allen Schulen auf Zustimmung treffen, die Betroffenen ihren Beitrag zur Umsetzung leisten sowie "ein Gefühl von Verpflichtung bezüglich der erwünschten Änderung (…) entwickeln" (DALIN/ROLFF/BUCHEN 1996, S.20).

Dabei wird die Lehrkraft "eher in der Rolle des ausführenden Agenten" gesehen, während "zentrale Instanzen – Sozialsysteme (Staat, Kommissionen, o.ä.) als Erstinterpreten von Wirklichkeit" eingesetzt werden (vgl. WARNKEN 2001, S.83).

Derartig hierarchisch bestimmte Ansätze können das "Oben" und das "Unten" entlasten. Wobei sich diese wechselseitigen Entlastungen bezüglich der Ergebnisse und ihrer Legitimation so darstellen können, dass einerseits die Bürokratie das Scheitern von Reformen auf das mangelnde bzw. fehlerhafte Aufgreifen durch Schulen und Lehrer diesen anlastet und sich so entlastet und andererseits sich die Lehrer in den Schulen von eigenen Initiationen bezüglich der Schulentwicklung entbunden fühlen: "Die da oben werden es schon machen!"

Dieses Input-System beruht im Wesentlichen auf schriftlichen Handlungsanweisungen in Form von Dienstanweisungen, Verordnungen, Erlassen und Gesetzen. Mittels curricularer Rahmenkonzepte für verschiedene Schultypen werden verbindliche Regelungen ausgearbeitet bzw. Vorgaben konzipiert und verordnet, die sich nicht nur mit (Detail-)Aspekten bezüglich des Ablaufs und der Struktur an einzelnen Schulen beschäftigen, sondern auch mit der organisatorischen

Ausgestaltung der Schulen vor Ort. Darüber hinaus führt diese rigide Sichtweise auf die (Aus-)Gestaltung der Einzelschule dazu, dass nahe zu alle positiven und negativen Sanktionsmöglichkeiten zentral bei der (Schul-)Bürokratie liegen.

Wenn eine wissenschaftliche Absicherung des Bürokratiemodells gesucht bzw. in Anspruch genommen wird, so fokussiert sie sich in der Curriculumsforschung. Curricula sind das Instrument der Inputsteuerung in Bezug auf Schulen, weil die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhenden curricularen Lehr- und Lernvorgaben die Position bzw. Stellung der (Schul-)Bürokratie in zweifacher Weise legitimieren und stärken:

- Eine (Schul-)Bürokratie, die sich der Ergebnisse der Curriculumsforschung vergewissert, kann daraus abgeleitete Handlungsschritte und -vorgaben mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Folgerungen begründen. Damit wird die eigene Position maßgeblich gestärkt und legitimiert.
- 2. Die (Schul-)Bürokratie kann die Umsetzung von Maßnahmen nicht nur mit den Ergebnissen der Curriculumsforschung begründen, sondern auch die Erkenntnisse und die dahinter stehenden (Erziehungs-)Wissenschaftler zu Stellvertretern der eigenen Überzeugungen und Verordnungen machen. Mögliche Irritationen, Ärgernisse und Proteste der an Schule Beteiligten können somit neu kanalisiert werden und entlasten die Verantwortlichen in der Bürokratie.

Curriculumsforschung hat sich im Laufe ihrer Entwicklung verschiedener Theorietraditionen bedient. Dabei standen zunächst Strategien zur Effizienz- und Effektivitätssteigerung von Entscheidungsprozessen im Vordergrund (z.B. ökonomische Entscheidungsmodelle, kybernetische Ansätze, behavioristische Theorien), die in der Folge von eher partizipatorischen Theorieansätzen ergänzt bzw. abgelöst wurden (etwa Aktionsforschung, basisorientierte Curriculumsentwicklung; vgl. Warnken 2001, S.84/85).

Wie immer Versuche einer theoretischen Fundierung der Curriculumsforschung orientiert werden, sie bleiben im Kern an das Bürokratiemodell gebunden, indem von ihr Beiträge zur Verbesserung der Bildungspraxis für den Staat vorausgesetzt und somit auch erwartet werden können.

#### 1.2 Kritische Evaluation der Schulentwicklung als Top-Down-Verfahren

Die Lehrkraft – unabhängig von anderen Bedingungen – wird im Rahmen von Top-Down-Verfahren als Ideen- und Handlungsfüller der Bürokratie gesehen, der möglichst zuverlässig und loyal Ideen aufnimmt und umsetzt (vgl. DALIN/ROLFF/BUCHEN 1996, S.20).

Betrachtet man den ursächlichen Zusammenhang des Paradigmenwechsels von der bürokratischen zur basisorientierten Schulentwicklung genauer, finden sich verschiedene Motive, die als Grundlage für diese Veränderung in Frage kommen.

Mit der Evaluation staatlicher Programme in bürokratischen Schulentwicklungsprozessen wurde deutlich, dass diese Schulen nicht mit dem gewünschten Erfolg verändern können. Auf der Suche nach Begründungen finden sich Ursachen, die in der Schule selbst und bei den in ihr arbeitenden Lehrern zu suchen sind, sowie solche, die mit der Struktur des Schulsystems in Deutschland eng verbunden sind.

Auf der Ebene der Einzelschule beschreiben Dalin/Rolff und Buchen, welche Widerstände entstehen können, wenn Änderungen "von oben" an Schule und Lehrer herangetragen werden:

- Werte-Barrieren (Die der Reform zugrunde gelegten Werte stimmen nicht mit denen der Schule überein),
- *Macht-Barrieren* (Neuerungen, die Machtverhältnisse in Schulen verändern, stoßen auf Ablehnung der "Entmachteten"),
- Praktische Barrieren (Schulen zweifeln an der Umsetzbarkeit der Reform),
- Psychologische Barrieren (Personen haben an Schulen bereits schlechte Erfahrungen mit Veränderungen gemacht).

(vgl. Dalin/Rolff/Buchen 1996, S.21)

Diese Barrieren bereiten die Basis für einen Paradigmenwechsel in der Schulentwicklung, der die Einzelschule stärker in den Mittelpunkt stellt.

Auch auf der Ebene des Schulsystems lassen sich Auslöser für den Paradigmenwechsel feststellen. So wird durch internationale Forschungen die Annahme unterstützt, "dass die Qualität der Schule primär von den Entwicklungsbedingungen und der Unterstützung der einzelnen Schule abhängt. Diese Erkenntnis hat Versuche, die auf die Reform des Schulsystems im Ganzen gezielt haben, obsolet werden lassen (1). Zum anderen haben die letzten Jahre eine

"Strukturdiffusion" des deutschen Schulwesens gezeigt – nach der deutschen deutschen Vereinigung allemal – und die lange Jahre von der Bildungspolitik und - verwaltung angestrebte Einheitlichkeit des Schulwesens als Mythos enttarnt (2)" (SCHÖNING 2000, S.80).

Auch aus Sicht der Systemtheorie, die Schulen als selbstreferentielle Systeme beschreibt, muss die Wirksamkeit von externern Steuerungsvorstellungen angezweifelt werden: "So wird eine Information eben nur im System selber hergestellt, alles läuft ansonsten über Irritation und Störung. Strukturen kann man nur selber ändern, unter Fortsetzung der Selbstreferenz" (WARNKEN 2001, S. 110). Empirische Untersuchungen unterstützen die These, dass Schulen zu verschieden sind, um denselben Entwicklungsweg zu gehen. So wurde festgestellt, dass "die Unterschiede zwischen einzelnen Schulen größer sind als die System- bzw. Schulartunterschiede, auch wenn die formalen Regelungen für die einzelnen Schularten rigide sind" (SCHÖNING 2000, S.81).

Nachdem also externe Steuerungsmechanismen nicht die erwünschten Erfolge erbrachten, wird die Einzelschule und die dort verortete "Qualitätssicherung und steigerung auf personeller, unterrichtlicher und organisatorischer Ebene" (Rolff 1998) verstärkt in den Blick genommen. Schulentwicklung wird in der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Fachliteratur als ein dauerhafter Prozess beschrieben, der in erster Linie von denen gewollt und getragen werden muss, die in der Einzelschule aktiv sind. Die Mitglieder einer Schule – Lehrer, Schulleitung, Schüler, Eltern, etc. – kennen die Schwierigkeiten, Interessen und Erwartungen und können aus diesem Wissen heraus ihre Schule eigenverantwortlich weiterentwickeln.

Es darf in diesem Zusammenhang jedoch nicht ausgeblendet werden, dass es sich bei der Schule um ein System handelt, welches in besonderer Weise gesellschaftlichen und staatlichen Einflüssen unterliegt. Um Entwicklungsprozesse an Schule und deren Abhängigkeit von externen Faktoren beschreiben zu können, werden allem systemtheoretische Ansätze sowie Theorien Organisationsentwicklung auf Schule übertragen. Die Kritik an Top-Down-Verfahren führt aber nicht ausschließlich zur interdisziplinären Öffnung der Erziehungswissenschaft und damit zu der Übertragung der Organisationsentwicklung auf die Schule (vgl. auch 2.), sondern auch zu einer stärkeren Betonung der ,Pädagogischen Schulentwicklung' (vgl. BASTIAN 3.), die das Interesse von Lehrern

an der Reform ihres Unterrichts als Ausgangspunkt einer positiven Schulentwicklung wählt.

## 2. Die interdisziplinäre Sicht: Organisationstheorie und Schulentwicklung

Wissenschaftlicher Fortschritt zeichnet sich im Allgemeinen dadurch aus, dass die Kritik am Stand der Disziplin einen substanziellen Beitrag zu ihrer Weiterentwicklung leisten kann. Kritik wird konstruktiv. Die Kritik an der bürokratischen und basisorientierten Schulentwicklungsforschung sowie die aufgezeigten Defizite an dieser führen zu Überlegungen einer interdisziplinären Öffnung der Schulentwicklungsforschung.

Seit Beginn der 80er Jahre zieht die Erziehungswissenschaft die Organisationstheorien aus soziologischen und wirtschaftlichen Zusammenhängen heran, die als erweiterte Grundlage für die Schulentwicklungsforschung dienen sollen.

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die einzelne Schule als Organisation (2.1). Darauf bezogen wird die Schule als soziale Organisation begriffen. Anschließend ist der Zusammenhang zwischen der Organisation (Schule) und deren Entwicklung: Organisationsentwicklung zu untersuchen (2.2) und sind die zentralen Momente der lernenden Organisation – lernenden Schule – herauszuarbeiten (2.3), um daran anschließend eine kritische Evaluation der organisationstheoretisch fundierten Schulentwicklungsforschung sowie der Pädagogischen Schulentwicklung vorzulegen (3.) und die zentrale Rolle der Unterrichtsentwicklung innerhalb der Schulentwicklung darzustellen (4.).

#### 2.1 Organisationstheorien – Schule als soziale Organisation

In diesem Kapitel werden Organisationen mit Hilfe verschiedener Organisationstheorien genauer betrachtet (2.1.1). Strukturen sollen aufgezeigt und Besonderheiten geklärt werden, um zu verdeutlichen, auf welcher Basis der Organisationsbegriff steht, bevor dieser auf die Schule übertragen wird (2.1.2).

Will man sich dem Begriff der Organisation und seiner Bedeutung nähern, so trifft man auf Definitionen, die sich im Kern nicht widersprechen, nur in der Betonung einzelner Aspekte Nuancen aufweisen. Zu jeder Organisation gehören ihre Mitglieder, die von Mitgliedern anderer Organisationen deutlich zu unterscheiden sind. Organisationen zeichnen sich zudem durch ihre eigenen Regeln und Ziele aus. So wird in der Großbäckerei ein bestimmtes Maß an Produktivität verlangt oder eine genaue Anfangszeit festgelegt. Bea definiert den Begriff der Organisation wie folgt:

"Unter einer Organisation verstehen wir eine Institution, in der eine abgrenzbare Gruppe von Personen (Organisationsmitglieder) ein auf Dauer angelegtes Regelsystem planvoll geschaffen hat, um gemeinsame Ziele zu verfolgen und in der Ordnung auch von selbst entstehen kann" (F. BEA/E. GÖBEL 1999, S.6).

Letztendlich sagt die Definition jedoch noch nicht viel über das Innenleben von Organisationen aus: Wie entstehen Regeln? Wer entscheidet über Ziele? Welche Strukturen sind veränderbar, welche gehören zum Fundament der Organisation? Zahlreiche weitere Fragen ließen sich in diesem Zusammenhang stellen. Verschiedene Organisationstheorien sollen nun einen differenzierteren Blick auf die Organisation und deren Besonderheiten eröffnen.

#### 2.1.1 Organisationstheorien

In der Literatur finden sich verschiedene Organisationstheorien, die sich durch die eingenommenen Standpunkte unterscheiden, von denen aus Organisationen beobachtet, beschrieben und analysiert werden. Der Standpunkt bestimmt dabei die Fragestellungen und Interessensschwerpunkte, aber ebenso die "blinden Flecken", die Aspekte von Organisation also, die vom gewählten Standpunkt aus nicht gesehen werden können. Dalin 1999 spricht sich dafür aus, zunächst alle Perspektiven zu berücksichtigen, um nicht von vornherein Bestandteile von Organisation auszuklammern. Für diese Betrachtung der Organisationstheorien wählt er - in Anlehnung an Bolmann und Deal - vier Perspektiven aus:

#### I. Die strukturelle Perspektive

Der strukturellen Perspektive ordnet Dalin die klassische Organisationstheorie (vgl. Max Weber, Henri Foyal, Frederick Taylor), die Systemtheorie (vgl. Allport 1962, Weick 1969), die Abhängigkeitstheorie (vgl. Burns/Stalker 1961) und soziotechnische Theorie (vgl. Trist/Bamforth 1951) zu. Ihnen ist gemein, dass sie sich auf die Strukturen von Organisationen konzentrieren: Besondere Beachtung finden Hierarchien, Spezialisierung, Reglements, unpersönliche Verhältnisse, Aufstiegsmöglichkeiten, Zielorientierung sowie das Zusammenspiel mit der Organisationsumgebung. Das Hauptaugenmerk liegt darauf, die vorgefundenen Strukturen so zu gestalten, dass die Organisation ihre Ziele möglichst effektiv

erreichen kann. Schwierigkeiten in Organisationen werden folgerichtig eher strukturellen als personellen Auslösern zugeschrieben. Solche Auslöser können sein:

- "Sich überschneidende Rollen und dadurch bedingte doppelte Arbeit
- Personen oder Einheiten, die unter- oder überbeschäftigt sind
- zu viele Versammlungen/Treffen/Konferenzen
- zu viele Regeln
- Missverhältnis zwischen Struktur und Forderungen der Umgebung"

(vgl. Bolmann und Deal 1984; Dalin 1999, S.55/56)

Kritisiert wurde die strukturelle Perspektive vorrangig auf Grund der Nichtbeachtung der in der Organisation arbeitenden Menschen. Strukturelle Organisationstheorien gehen von einer rationalen Planbarkeit von Veränderungsprozessen in Organisationen aus, bei denen Einstellung und Haltung der Organisationsmitglieder weitgehend ausgeblendet werden: "Die strukturelle Perspektive hat dem *Irrationalen* zu wenig Gewicht beigemessen. Machtkämpfe und Konflikte in einer Organisation werden in der Regel als etwas Unerwünschtes gesehen, das vermieden werden sollte." (vgl. DALIN 1999)

#### II. Die humanistische Perspektive

Die humanistische Theorie wählt als Ausgangspunkt für die Beobachtung von Organisationen die *menschlichen Bedürfnisse* der an Organisation Beteiligten. In Anlehnung an die Organisationspsychologie wird ein Zusammenhang zwischen dem psychischen Wohlbefinden der in der Organisation Tätigen und deren Arbeitsresultat gesehen. Orientiert an einem humanistischen Menschenbild stehen Fragen nach dem Verhältnis der Bedürfnisse von Menschen und Organisation, der Beziehung der Organisationsmitglieder untereinander sowie der Motivation der Beschäftigten als entscheidende Ressource für erfolgreiches Handeln der Organisation im Mittelpunkt. Konflikte werden im Gegensatz zu den strukturellen Organisationstheorien als notwendig und lösbar angesehen; dabei wird die Suche nach Lösungen denen zugedacht, die das Problem hauptsächlich tangiert. Hier ist ein Wechsel von der starken Betonung der hierarchischen Struktur hin zur Partizipation aller Beteiligten zu verzeichnen.

Wurde die strukturelle Perspektive für Vernachlässigung irrationaler Aspekte kritisiert, so wird der humanistischen Perspektive eine Harmonisierung der Sicht auf Organisationen vorgeworfen. Das humanistische Menschenbild, das jedem Mitglied

unterstellte, "nur das Beste" für die eigene Organisation zu fordern und sich selbst dafür einzusetzen, wurde als unrealistisch kritisiert. Der zentrale Kritikpunkt, nämlich die Unterschätzung der "Bedeutung von Macht, Strukturen und Politik in Organisationen" (vgl. Dalin 1999, S.63), führt zur Betrachtung der politischen Perspektive.

#### III. Die politische Perspektive

Dalin fasst unter dieser Perspektive, die die Macht- und Machtverteilung als Folie für die Sicht auf Organisationen wählt, den Marxismus, die Konfliktperspektive (vgl. Aliniski 1971, Baldridge 1971, Cyert 1963, March 1963) sowie das Marktplatz-Modell (vgl. Barnard 1938) zusammen. Im Mittelpunkt politisch orientierter Organisationstheorien stehen Interessenskonflikte zwischen den Organisationsmitgliedern, die durch unterschiedliche Werte, Ziele sowie die durch Verteilung knapper Ressourcen entstehen. Die verschiedenen Ausprägungen von Macht können wie folgt beschrieben werden:

- Autorität ist die durch die hierarchische Position legitimierte Macht.
- Zwingende Macht wird ausgeübt, wenn Kontrolle durch Belohnung oder Bestrafung physischer oder psychischer Art erlangt wird.
- Einfluss gibt den Organisationsmitgliedern Macht, die andere mit Hilfe von Sachverstand oder ihrer Persönlichkeit überzeugen können.

(Dalin 1999, S.73)

Konflikte werden als die zwingende Folge des Macht- und Interessenskampfes gesehen und sind damit Bestandteil des Systems.

Im Vergleich zu den bereits skizzierten Perspektiven erweitert die politische Perspektive den theoretischen Blick auf Organisationen um eine Analyse der bestehenden Konflikte auf Basis der herrschenden Machtverhältnisse. Kritik scheint DALIN vor allem dann notwendig zu sein, wenn Organisationen ausschließlich aus dieser Perspektive betrachtet werden: "Sie unterschätzt nach meiner Auffassung die Rationalität und die Bedeutung von Kooperation in Organisationen." (DALIN 1999, S.73).

#### IV. Die symbolische Perspektive

Für die symbolische Perspektive ist nicht das Geschehen selbst, sondern der dahinter stehende Sinn Ausgangspunkt des Interesses. Die offiziellen Ziele einer Handlung, wie beispielsweise einer Entscheidungsfindung, werden grundsätzlich erreicht. Vieles, was in Organisationen geschieht, mag, auf den ersten Blick wenig sinnvoll und ineffizient wirken. Dennoch haben Handlungen einen Sinn, (DALIN sie besitzen einen "Symbolwert" 1999. S.75). So kann ein Entscheidungsprozess den Sinn des Austausches zwischen den Mitgliedern der Organisation besitzen, auch wenn er nicht zum gewünschten Ziel führt.

Die symbolische Perspektive fragt also nach dem Sinn, der hinter den Handlungen steht und beachtet daher verschiedene Begriffe, die von den Vertretern anderer Perspektiven eher unbeachtet bleiben oder belächelt werden. Als Beispiel seien hier die Begriffe *Humor* und *Metaphern* aufgegriffen. Der Humor wird als wichtiges Hilfsmittel der Kommunikation innerhalb der sozialen Beziehungen der Organisation gesehen. Es gelingt mit humorvollen Bemerkungen sowohl Zusammengehörigkeit zu demonstrieren als auch Kritik zu äußern. Metaphern, die Mitglieder der Organisation oder auch ganze Gruppen ihrer Arbeit und ihrem Selbstverständnis zugrunde legen, können diese in hohem Maße beeinflussen. "Ein Rektor etwa, der eine Hochschule als eine Art Produktionsbetrieb begreift, wird eine andere Haltung an den Tag legen, als einer, der sie als eine Handwerkerinnung auffasst" (DALIN 1999, S.17).

Es sollte jedoch nicht aus den Augen verloren werden, dass sich nicht hinter allen Symbolen ein positiver Hintergrund verbirgt. Ein Symbol – wie beispielsweise der Mythos – kann auch die Gefahr bergen, einen tatsächlich ineffizienten Punkt in der Organisation zu schützen. Bleibt noch anzumerken, dass die symbolische Perspektive – im Vergleich zu den bisher vorgestellten – noch keine geschlossene Theorie darstellt, sondern eher als eine Verbindung mehrerer Ideen und Sichtweisen zu beschreiben ist.

#### V. Integrierte Perspektiven

Im Falle der integrierten Perspektive verzichtet man darauf, – wie die vorhergehenden Perspektiven – einen bestimmten Ausgangspunkt zu wählen und die Organisation von dort aus zu beschreiben und zu analysieren. Die neueren Theorien der Organisationstheorie sehen die Organisation als Ganzheit und

versuchen, sie in dieser zu verstehen. Dalin zählt die Theorien von Minzberg (1991), Senge (1990) und Gomez (1992) dazu.

So integriert SENGE die oben beschriebenen Perspektiven durch eine *systemische Perspektive*, die die Organisation nicht mehr in ihre Einzelteile zerlegt, um diese genauer betrachten zu können, sondern sie, als Ganzes betrachtet. Erst durch diesen Blick auf die Organisation als Einheit rücken Verbindungen und Zusammenhänge in den Mittelpunkt des Interesses. Nur wer die Zusammenhänge erkennt, ist – so SENGE – in der Lage, die Organisation nachhaltig und sinnvoll zu verändern.

In Anlehnung an divergente Perspektiven der Organisationstheorien finden sich verschiedene Ansätze in der Organisationsentwicklung, die sich der Frage nach Voraussetzungen und Hindernissen der Entwicklung von Organisationen widmen. Sie werden ausführlich in Kapitel 2.2 vorgestellt und dann auf die Entwicklung der Organisation Schule übertragen. Bevor es aber um die *Entwicklung* der Organisationen geht, soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit es sich bei der Schule um eine "typische" Organisation handelt bzw. worin die Besonderheiten dieser Organisation liegen.

#### 2.1.2 Schule als soziale Organisation

Die Schule als soziale Organisation besitzt viele Gemeinsamkeiten mit anderen Organisationen, unterscheidet sich allerdings in einigen Punkten auch von diesen. Schulen zählen in Abgrenzung zu betriebswirtschaftlichen Organisationen - wie Unternehmen – zu den Non-profit-Organisationen (wie staatliche Krankenhäuser und Gewerkschaften). Zu ihren Organisationsmitgliedern gehören Lehrer und Schulleitung sowie Schüler und Eltern. Einige Schulen erweitern die Gruppe ihrer Mitglieder etwa durch Sozialpädagogen, Psychologen oder Krankengymnasten. Schulen besitzen keinen Markt, auf dem sie Waren oder Dienstleistungen verkaufen und von dessen Beurteilung sie somit abhängen. Ihr Ziel ist es deshalb auch nicht, einen möglichst hohen Gewinn zu erwirtschaften, sondern für ihre Mitglieder Angebote zu schaffen: "Schule ist kein Produktionsbetrieb. Es ist nicht ihre Aufgabe, selbstverantwortliche und kompetente Schülerinnen und Schüler zu "produzieren" [...]" (KÖNIG/KÖNIG, S. 29, vgl. hierzu auch TERHART 2001, S.97ff). Während Marktorganisationen vor allem an einer ausreichenden Anzahl an Kunden interessiert sind und von dieser auch abhängen, orientiert sich das Non-Profit-Unternehmen Schule in wesentlich geringerem Maße nach außen. Für die Schule stehen ihre Mitglieder sowie deren Bedürfnisse und Ziele im Mittelpunkt der Mitgliederdemokratie bzw. einer indirekten Demokratie.

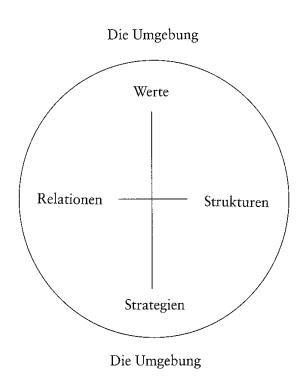
Ein weiterer Unterschied liegt in der Finanzierung. Für die Finanzierung von Organisationen im wirtschaftlichen Sinne sorgen diese selbst, indem sie ihren Erlös einsetzen. Die Qualität einer Marktorganisation ist somit schnell an Indikatoren wie dem Gewinn und der Stellung innerhalb des Marktsegments festzumachen. Schulen hingegen werden zum Großteil aus Steuergeldern finanziert, d.h., dass die Frage nach Kriterien für deren Qualität sowie der Qualitätssicherung deutlich schwieriger zu beantworten ist: Wie vergleicht man die Leistung von Schulen? Welche Faktoren gehören dazu, welche lassen sich nicht messen? Solche und ähnliche Fragen bestimmen die Debatte, vor allem seit dem verstärkten Einsatz von Leistungstests (vgl. Kapitel II).

Der Blick auf die Non-profit-Organisation Schule ist ebenso perspektivabhängig wie der auf Marktorganisationen (vgl. Dalin 1999, S.146-149): Betrachtet man die Organisation Schule aus der strukturellen Perspektive, so steht vor allem die Effektivität ihrer Struktur auf dem Prüfstand – ein möglicher Ansatzpunkt wären die Arbeitsabläufe innerhalb der Schule und die Frage, wie diese verbessert werden können. Einfluss auf die Organisation Schule besitzen demnach technologische Veränderungen, aber auch solche, die innere Strukturen verändern: so zum Beispiel der Einsatz von Steuergruppen. Die humanistische Perspektive sieht die Organisation Schule vor allem als soziales System, das von Individuen und deren Beziehungen untereinander bestimmt wird, diese gilt es zu beobachten, zu analysieren und zu entwickeln. Der politischen Perspektive geht es um die Machtverteilung innerhalb der Organisation sowie um deren Stellung in der Gesellschaft. Mögliche Fragestellungen aus dieser Perspektive sind: Welche Auswirkung auf die Organisation besitzen die unterschiedlichen Machtverhältnisse zwischen Leitung, Lehrern, Schülern und Eltern? Wie viel Einfluss sollten Eltern auf Schulentscheidungen haben? Welche Auswirkung besitzt die Macht, die Lehrer gegenüber ihren Schülern besitzen?

Dalin führt als Beispiel für den Blickwinkel der symbolischen Perspektive die formalen Symbole an, die im Rahmen der Organisation Schule von großer Bedeutung sind. So wird beispielsweise die erfolgreich abgeschlossene Ausbildung eines Lehrers als Symbol für einen guten Lehrer gewertet. Dabei wird außer Acht

gelassen, "[...] ob zwischen der formalen Qualifikation und der Tüchtigkeit des Lehrers ein Zusammenhang besteht [...]"(DALIN 1999, S. 148).

Nachdem die Schule von allen Perspektiven aus beleuchtet wurde, soll sie nun in ihrer Ganzheit dargestellt werden. Nicht mehr ein spezifischer Standpunkt bestimmt nun den Blick, sondern die Verbindungen zwischen den fünf Hauptdimensionen: Umfeld, Strategien, Werte, Strukturen und Relationen werden dargestellt. DALIN veranschaulicht diese in der folgenden Grafik (vgl. DALIN 1999, S. 155):



Das *Umfeld* der Organisation Schule besteht aus formellen und informellen Kontakten. Während die Organisation auf der formellen Ebene mit der Schulaufsicht, dem Ministerium und anderen sozialen Einrichtungen wie Kindergärten, Psychologischen Diensten und Beratungsstellen zusammenarbeitet, pflegt sie auf der informellen Seite Kontakt zu den Eltern. Dabei zeigt die Schule in der Regel ein unterschiedliches Maß an Offenheit gegenüber den verschiedenen Bezugsgruppen in ihrem Umfeld. Die Öffnung bringt als Gegenstück auch immer die Notwendigkeit der Abschirmung mit sich. Dalin beschreibt diesen Zusammenhang an einem prägnanten Beispiel:

"Geltende Bestimmungen lassen sich z.B. so anwenden, dass sie die Schule gegen den Druck sozial starker Eltern schützen und dass die schulischen Ressourcen vor allem den Kindern aus sozial schwächeren Elternhäusern zugute kommen. Die Interessen dieser Kinder werden auf Elternversammlungen erfahrungsgemäß nicht vertreten." (DALIN 1999, S. 157).

So ist es eine Aufgabe der Schule, eine Balance zu finden zwischen der nötigen Offenheit gegenüber den Wünschen und Forderungen des Umfeldes auf der einen und der Notwendigkeit der Verfolgung eigener Ziele auf der anderen Seite.

Eine Hilfe bei dieser Gradwanderung stellen die *Wert*e dar, die dem Handeln einer Organisation zugrunde liegen. Hat sich eine Schule beispielsweise auf die besondere Förderung von Kindern aus sozial schwächer gestellten Familien als einen ihrer grundlegenden Werte geeinigt, wird es ihr leichter fallen, dies auch ihrem Umfeld gegenüber einstimmig zu vertreten. "Werte beziehen sich hier im gemeinten Sinne auf Weltanschauungen, Lern- und Erziehungstheorien sowie auf offizielle Ziele, die in Lehrplänen und Richtlinien zum Ausdruck kommen" (Buchen/Dalin/Rolff 1996, S.34). Nicht selten kommt es aber auch zu sich widerstreitenden Werten innerhalb einer Schule, die zu Konflikten führen. So ist bei einem größeren Lehrerkollegium davon auszugehen, dass sich Grundhaltungen in Bezug auf die Erziehung von Kindern oder die didaktische Gestaltung des Unterrichts durchaus unterscheiden.

Die *Struktur* bezieht sich auf Entscheidungsfindungen, Aufgabenverteilungen, Zusammenarbeit und Kommunikation innerhalb der Organisation Schule. Von einer flexiblen Struktur, in der Entscheidungen von allen Mitgliedern angeregt werden können, Aufgaben immer neu überdacht und verteilt werden und eine Kommunikation herrscht, die den Austausch und die Zusammenarbeit fördert, bis hin zu einer festen Struktur, in der Entscheidungen nach hierarchischen Positionen getroffen werden, Aufgaben verteilt werden und sich Kommunikation nur auf die Weitergabe von Informationen beschränkt sind viele Nuancen denkbar.

Die Dimension der *Relationen* bezieht sich auf die Beziehungen in der Organisation als sozialer Organisation: Wie können die Beziehungen zwischen den Organisationsmitgliedern und ihren Gruppen – z.B. zwischen Lehrern und Schülern – charakterisiert werden? Rolff fragt in diesem Zusammenhang nach der Qualität der Beziehungen:

 "Wie kann "Mitgliedschaft" wirklich gefühlt werden – auch wenn die individuellen Werte und Normen anders sind als die der Mehrheit?

- Wie werden Gefühle ausgedrückt? Kann eine Schule alle Arten von Gefühlen (und deren Ausdruck) akzeptieren und wie kann man fair sein?
- [...]
- Praktiziert die Schule auf allen Ebenen einen offenen und konstruktiven Kommunikationsprozess – oder ist Energie blockiert, weil Leute nicht miteinander reden?
- Wie geht Schule mit Konflikten und Problemlösungen um hat sie annehmbare Vorgehensweisen und Normen oder geschieht die Konfliktaustragung ad hoc, oder sind Konflikte gar nicht vorhanden?
- [...]" (Buchen/Dalin/Rolff 1996, S. 35/36).

Die *Strategien* sind die Innovationsmethoden, die die jeweilige Schule zur Verfügung hat, um im Gleichgewicht zu bleiben und sich zu entwickeln. Dabei übernimmt die Schulleitung in besonderer Weise die Verantwortung dafür, dass die anderen Dimensionen möglichst ausgewogen zueinander stehen (vgl. Buchen/Dalin/Rolff 1996, S.36).

Alle fünf Dimensionen gehören zur Organisation Schule und machen sie aus. Dalin geht von einer wechselseitigen Beziehung zwischen den einzelnen Dimensionen aus. Diese bestehenden Wechselbeziehungen beschreibt er aber ausdrücklich als nicht linear. Zwar kann es durchaus einmal zu einer direkten Beeinflussung der einen durch die andere Dimension kommen, grundsätzlich handelt es sich bei der Organisation Schule aber um ein System, in dem das Ausmaß und die Richtung der Veränderungen nicht immer vorherzusagen ist: "In manchen Fällen und Situationen werden Änderungen in einem Teil des Systems (z.B. eine veränderte Arbeitsstruktur) Änderungen in anderen Teilen auslösen. In anderen Fällen wird sich die Organisation wegen loser Verknüpfungen gegen die Folgen von Veränderungen in einem der Teilsysteme abschirmen" (Dalin 1999, S. 156). Wie genau Entwicklungsprozesse in Organisationen und speziell in der Organisation Schule ablaufen können, welche Hindernisse bestehen und welche Bedingungen eine positive Entwicklung begünstigen können, soll im folgenden Kapitel dargestellt werden.

### 2.2 Organisationsentwicklung – Entwicklung der Organisation Schule

Dieses Kapitel widmet sich der Frage wie sich Organisationen verändern. Dass Strukturen, Abläufe und Beziehungen innerhalb einer Organisation nicht festgelegt sind, sondern einem ständigen Wandel unterliegen, ist keine überraschende Feststellung. Wie aber vollzieht sich dieser Wandel und welche Auslöser liegen ihm zugrunde? Gibt es Gesetzmäßigkeiten oder Muster, mit denen Veränderungen in Organisationen beschrieben werden können oder verlaufen diese eher zufällig und spontan? Wie in Kapitel 2.1 soll auch in diesem Kapitel zunächst auf die Organisation im Allgemeinen eingegangen werden, damit dann Gemeinsamkeiten und Besonderheiten der Organisation Schule herausgestellt werden können.

#### 2.2.1 Organisationsentwicklung – eine Begriffsklärung

Die Entwicklung einer Organisation ist – ähnlich wie die eines Kindes – unaufhaltsam. Auch wenn Organisationen nicht von innen oder außen gesteuert oder zu einem Wandel angeregt werden, bleiben sie nie starr und ohne Veränderungen. Allein der schnelle Wechsel der gesellschaftlichen, politischen und technischen Möglichkeiten fordert eine unaufhörliche Anpassung der Organisation als offenes System. Voneinander zu unterscheiden sind jedoch zwei Arten der Entwicklung: eine ungeplante (oder evolutionäre) Veränderung von einem geplanten Wandel.

Die evolutionäre Entwicklung ist mit der biologischen Evolution vergleichbar. Entwickelt sich in der Natur eine Variation – beispielsweise das Verhalten eines Tieres – so wird diese entweder selektiert oder aber beibehalten (Retention). Ebenso können Veränderungen in Organisationen verlaufen: Ausgelöst durch die Idee nur eines Mitarbeiters besteht – wie auch im biologischen Evolutionsprozess – die Möglichkeit einer Veränderung der gesamten Organisation. Diese Art des Wandels geschieht permanent und kann, so FRANKE, "als '*Entwicklung*' bezeichnet werden, wobei dieser Terminus noch keine Wertung bezüglich der Richtung und Qualität des Veränderungsprozesses beinhaltet" (FRANKE 1993, S.82).

Trotz der beschriebenen ständigen Veränderung und Entwicklung von Organisationen bleibt die Notwendigkeit des *geplanten Wandels* bestehen. In jeder Organisation existieren Strukturen, Denkweisen und Handlungsnormen, die nur schwer veränderbar, also fast statisch sind. Als Grund hierfür nennen BEA und GÖBEL zum einen die Trägheit der Organisation: Feste Strukturen, Denkmuster und

Handlungsanweisungen verhindern oft eine Entwicklung, da sie für die Mitglieder der Organisation einen positiven Effekt besitzen. Sie bieten Sicherheit und schaffen Identität – so verleihen sie ihren Mitgliedern ein großes Maß an Kontinuität. Solche identitätsschaffenden Momente sind nur schwer veränderbar. Ein weiterer Grund für die Stagnation in bestimmten Bereichen der Organisation sind die "heimlichen Spielregeln". Jede Organisation besitzt solche Regeln, die sich über längere Zeiträume eingespielt haben und dem (Gesamt-)Ziel der Organisation jedoch entgegenstehen (vgl. BEA/GÖBEL 1999, S. 415ff). Diese entwicklungshemmenden Faktoren führten zu Überlegungen, wie die Entwicklung von Organisationen bewusst eingeleitet, gelenkt und nachhaltig strukturiert werden kann.

Der Begriff der Organisationsentwicklung stammt aus den USA und taucht dort erstmalig in den 50er Jahren auf. Das Konzept beruht auf der Laboratoriumsmethode aus der Aktionsforschung von Kurt Lewin und auf der survey-feedback-Methode des Institutes for Social Research an der University of Michigan (vgl. Gairing, S.11). Auf eine endgültige Definition des Begriffes der Organisationsentwicklung kann sich die Fachwelt bis heute nicht einigen. So veröffentlichte Trebesch einen Artikel mit dem Titel: "50 Definitionen der Organisationsentwicklung und kein Ende".

Aufgrund dieses wissenschaftlichen Dissenses wird in dieser Arbeit die Definition der Gesellschaft für Organisationsentwicklung (GOE, 1982) zugrunde gelegt, da diese alle wesentlichen Schwerpunkte beinhaltet. Die GOE bezeichnet Organisationsentwicklung als "einen längerfristig angelegten organisationsumfassenden Entwicklungs- und Veränderungsprozess von Organisationen und der in ihnen tätigen Menschen. Der Prozess beruht auf dem Lernen aller Betroffenen durch direkte Mitwirkung und praktische Erfahrung. Sein Ziel besteht in einer gleichzeitigen Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation (Effektivität) und der Qualität des Arbeitslebens (Humanität)" (GOE 1982, S.144). Organisationsentwicklung ist demnach ein Erneuerungsprozess der Organisation, der sowohl die Organisation selbst als auch die in ihr tätigen Menschen betrifft, und dessen Ziele zum einen eine Produktivitätssteigerung anderen Qualitätssteigerung und zum eine des Arbeitslebens sind.

In ihrem traditionellen Verständnis hat die OE zwei grundlegende *Ziele*: "Es werden die beiden Ziele *Humanisierung der Arbeitswelt* und *Effektivierung der Organisation* verfolgt; OE richtet sich parallel an Organisations- und Mitarbeiterinteressen" (FRANKE 1993, S.39). Das hehre Ziel, die Entwicklung des Individuums in der

Organisation mit der Entwicklung ihrer Effektivität gleichzusetzen, kennzeichnet das ursprüngliche Verständnis zu Beginn der OE und wird auch unter dem Begriff "Harmonisierungstheorie" zusammengefasst. Seine Erreichbarkeit wurde jedoch immer wieder angezweifelt: Ähnliche Uneinigkeit wie in der Diskussion um eine Definition des Begriffes der OE herrscht damit auch um eine eindeutige Während bei einigen OE-Ansätzen die Effektivität Zielformulierung. Unternehmens im Vordergrund steht, betonen andere die Qualifizierung der Mitarbeiter oder den Lernort Arbeitsplatz. So wird die traditionelle Zielformulierung heute eher als richtungsweisende Vision, denn als konkret umzusetzende Arbeitsvorgabe gesehen (vgl. Franke 1993, S. 39ff). Die unterschiedliche Gewichtung der Ziele spiegelt sich auch in den im Folgendenden dargestellten Konzepten der OE wider.

#### 2.2.2 Verschiedene Konzepte der Organisationsentwicklung

Die verschiedenen Konzepte zur Organisationsentwicklung unterscheiden sich vor allem in den Ansatzpunkten, die sie für die Veränderung innerhalb der Organisation wählen. Vergleichbar mit den Organisationstheorien und ihren unterschiedlichen Ausgangspunkten (vgl. 2.1) finden sich diese auch in der Organisationsentwicklung und ihren Ansätzen wieder. In der klassischen OE finden sich zwei Bezugspunkte: die Struktur des Unternehmens (1) und das Individuum, also die in der Organisation tätige Person (2). Ein anderer Ansatz beschäftigt sich mit allen Mitgliedern der Organisation und deren Beziehungen untereinander. Hier bildet die Organisation als soziales System den Ansatzpunkt der Entwicklung (3). Weitere OE-Konzepte halten nur eine Betrachtung des ganzen Systems für sinnvoll (4).

#### 1. Der strukturale Ansatz

OE-Konzepte, die diesem Ansatz zugeordnet werden, gehen davon aus, dass eine Veränderung der Struktur einen Wandel des Verhaltens der einzelnen Mitglieder bewirkt. Veränderungen setzen hier bei Aufbau- (z.B. Einführung einer Projekt- oder Steuergruppe) und Ablaufstrukturen (z.B. Umstrukturierung von Entscheidungsprozessen) von Organisationen an (vgl. König/Volmer 1999, S.16). Der strukturale Ansatz ähnelt dem der Organisationslehre in seiner Fokussierung auf die Struktur der Organisation. Kieser, Krüger und Röber (1981, S. 75) zeigen die Grenzen auf: "Zu den OE-Techniken sind sie nur deshalb zu zählen, weil ihre

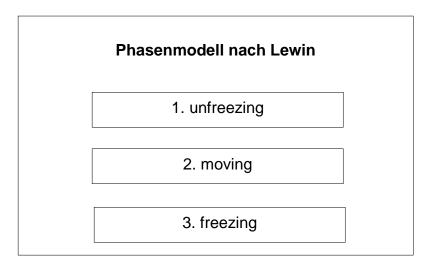
Einstellungs- und Verhaltenswirkungen bei Organisationsmitgliedern explizit antizipiert werden. Dies unterscheidet sie von dem Vorgehen der konventionellen Organisationslehre, bei dem Wirkungen von strukturellen Regelungen auf die Organisationsmitglieder vernachlässigt werden" (KIESER/KRÜGER/RÖBER 1981 S.34f.). Der strukturelle Ansatz lässt also Verhaltensänderungen und Änderungen des Denkens nicht außer Acht, sieht sie jedoch eher als Produkt, denn als Ausgangspunkt der OE.

Entwicklungsschwierigkeiten sind bei diesem Ansatz dann zu erwarten, wenn die Mitglieder der Organisation die Veränderungen der Struktur nicht mittragen. So kann eine neu eingesetzte Steuergruppe auf Akzeptanzprobleme der Mitglieder der Organisation stoßen und nicht den gewünschten Erfolg erzielen. Wenn Änderungen im strukturellen Bereich auf Widerstände in der sozialen Struktur treffen, sind Entwicklungen dieser Art nicht zwingend mit Verbesserungen gleichzusetzen. Ein anderer Ansatz von Vertretern der OE setzt mit den Veränderungen daher nicht an der Struktur, sondern am Individuum an.

#### 2. Der am Individuum orientierte Ansatz

Die Defizite des strukturellen Konzeptes wahrnehmend, setzt der personale Ansatz auf die Entwicklung der Organisation durch die Veränderung des Denkens der in ihr beschäftigten Personen. Ziel der Maßnahmen ist immer die Veränderung der Einstellungen des einzelnen Organisationsmitglieds und der "Erwerb neuer Fähigkeiten für Zielsetzungs-, Entscheidungs-, Problemlöse- und Planungsaktivitäten sowie die Steigerung der Kommunikationsfähigkeit" (FRANKE 1993, S. 45).

Grundlage der am Individuum orientierten OE-Konzepte ist Lewins Phasenmodell, in dem er die Veränderung von Einstellungen der Personen in drei Schritten beschreibt:



(vgl. ROLFF 1998, S. 30)

In der ersten Phase werden vorhandene Einstellungen, Werte und Ziele überprüft und mit anderen Sichtweisen konfrontiert werden. Die neuen Einstellungen (moving) werden dann festgehalten (freezing). Für die Phase des "unfreezing" stehen verschiedene Verfahren wie das Survey-Feedback-Verfahren (Einstellungen werden beispielsweise mit Rückmeldungen von Kunden konfrontiert) oder das gruppendynamische Verfahren (z.B. Selbsterfahrungs-Workshops) zur Auswahl.

Entwicklungsschwierigkeiten sind bei diesem Ansatz dann zu erwarten, wenn sich einzelne Mitglieder nicht auf eine Verhaltensänderung einlassen wollen, die Phase des *unfreezings* also nicht erfolgreich abgeschlossen werden kann. Es kommt hinzu, dass das Individuum innerhalb der Organisation nicht für sich allein, sondern in Gruppen arbeitet. Zwischen dem Individuum und der Gruppe besteht ein wechselseitiger Einfluss, der die Entwicklung des Einzelnen sowie die der Gruppe fördern oder hemmen kann. Diese sozialen Beziehungen nutzen Vertreter eines weiteren Ansatzes der OE als Ausgangspunkt.

DALIN und ROLFF haben Lewins Ausführungen auf den Schulentwicklungsprozess übertragen und somit die Schulentwicklung als Organisationsentwicklung etabliert (vgl. 2.2.7).

#### 3. Der an den sozialen Beziehungen orientierte Ansatz

Die Grenzen des individuellen Ansatzes erkennend, zielt dieser Ansatz auf Gruppen von Individuen und deren Beziehungen untereinander. Es wird davon ausgegangen, dass Gruppen einen großen Einfluss auf das Verhalten und die Einstellungen ihrer Mitglieder besitzen. Gruppen können dann erfolgreich arbeiten, wenn ihre Zusammenarbeit durch Kooperation, regen Austausch verschiedener Ideen und

Ansätze, die Wertschätzung des Einzelnen sowie durch eine produktive Form der Kritik gekennzeichnet sind. Sind diese Faktoren nicht erfüllt, kann es jedoch auch zu empfindlichen Störungen innerhalb der Organisation kommen. OE-Konzepte, die sich an den sozialen Beziehungen orientieren, sind in erster Linie "die sog. surveyfeedback-Technik, das Laboratoriumstraining für Arbeitsgruppen und Qualifizierungsmaßnahmen zur Teamentwicklung, zur Entwicklung intergruppaler Beziehungen und zur Konfliktlösung" (FRANKE 1993, S.46). Im Mittelpunkt aller Methoden stehen ausschließlich die Beziehungen der Organisation, inhaltliche Fragestellungen werden vernachlässigt.

So erstellt bei der survey-feedback-Methode ein externer Berater zusammen mit der jeweiligen Gruppe einen Fragebogen, der sich auf die Strukturen innerhalb der Gruppe und der gesamten Organisation bezieht. Diese mit einem Fragebogen ermittelten Meinungen werden dann innerhalb der Gruppe diskutiert und in einem letzten Schritt wird mithilfe des Beraters angestrebt, eine Konsensbildung zu erreichen (vgl. Kieser/Krüger/Röber 1981, S. 119).

Entwicklungsschwierigkeiten sind bei diesem Ansatz dann zu erwarten, wenn die in der Organisation herrschenden hierarchischen Strukturen einer Entwicklung der Gruppe und der Beziehungen innerhalb derselben im Wege stehen. Vertreter der integrierten Ansätze fordern daher eine gleichzeitige Entwicklung der strukturalen und der personalen Ebene.

#### 4. Der integrierte Ansatz

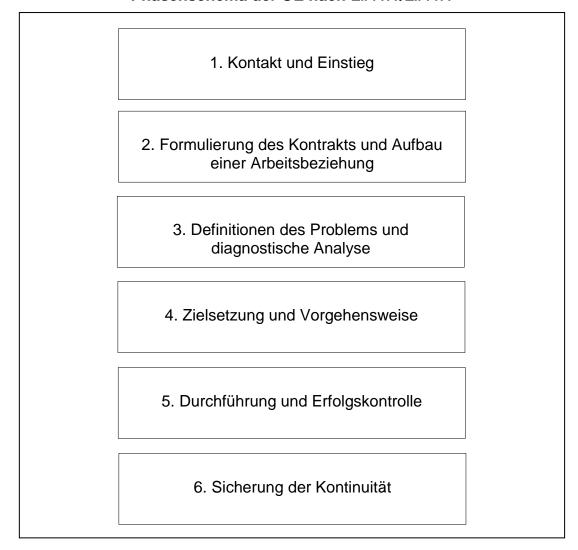
Ausgehend davon, dass sowohl personale Ansätze (unter diesem Begriff werden der am Individuum und der an der sozialen Beziehungen orientierte Ansatz zusammengefasst) als auch strukturale Ansätze nicht zu uneingeschränkten Erfolgen in der Organisationsentwicklung führen, versuchen die Vertreter dieses Ansatzes die Schwächen der anderen Ansätze durch ihre Integration zu minimieren. Entsprechend der traditionellen Ausrichtung der OE, die sich für eine ganzheitliche Betrachtung der Organisation ausspricht – das "Ziel besteht in einer *gleichzeitigen* Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation (Effektivität) und der Qualität des Arbeitslebens (Humanität)" (FRANKE 1993, S.39) – wird die Spezialisierung auf die bereits vorgestellten Ansätze zugunsten ihrer Kombination aufgegeben.

#### 2.2.3 Verlauf des OE-Prozesses

Die Anzahl der Phasenmodelle zur Strukturierung des OE-Prozesses ist immens. Dies verwundert nicht, wenn man bedenkt, dass sie sich zunächst in ihrem Ansatz unterscheiden (vgl. 2.2.2), um dann die Priorität auf verschiedene Phasen des Prozesses zu legen. Dennoch besitzen OE-Phasenmodelle verbindende Elemente: Alle Modelle gehen von einem langfristigen Prozess aus, der keinen benennbaren Endpunkt besitzt. Sie sind "allgemein gehalten und organisations-, zeit- und personenunabhängig. Damit sind diese Modelle für eine konkrete Gestaltung und Realisierung von OE-Prozessen nur bedingt geeignet." (FRANKE 1993, S.54). Zudem steht bei allen Phasenmodellen – den Ursprüngen der OE verpflichtet – die aktive Beteiligung der Organisationsmitglieder von Beginn an im Mittelpunkt (vgl. FRANKE 1993, S.53-62).

Trotz der großen Vielfalt der Modelle sei hier exemplarisch das Phasenschema von LIPPITT/LIPPITT vorgestellt, das mit besonderer Klarheit und Stringenz den möglichen Verlauf eines OE-Prozesses darstellt. Bei dem Phasenschema von LIPPITT/LIPPITT handelt es sich um eine Organisationsentwicklung mit Berater, das in sechs Phasen gegliedert ist:

## Phasenschema der OE nach LIPPITT/LIPPITT



Der Einstiegsphase geht einer der wichtigsten Schritte des OE-Prozesses bereits voraus. Bevor eine Organisation ihren Wunsch nach Veränderung artikuliert und sich gegebenenfalls um Kontakt zu einem Berater bemüht, muss in ihr selbst oder durch Anregung von außen ein Bewusstsein dafür entstanden sein, dass ein Wandel notwendig ist und gewünscht wird.

Der zum Berater aufgenommene Kontakt wird in der zweiten Phase konkretisiert und intensiviert. In einem Kontrakt zwischen Berater und Organisation werden Ziele formuliert, Zuständigkeiten geklärt sowie ein Zeitrahmen vereinbart. Die dritte Phase umfasst eine genaue Definition des Problems, auf deren Basis eine differenzierte Diagnose der Situation innerhalb der Organisation vorgenommen wird. Liegen alle notwendigen Informationen vor, kann in der vierten Phase ein gemeinsames Ziel formuliert werden, für dessen Erreichung die Vorgehensweise festgelegt wird. In Phase fünf werden die Veränderungen durchgeführt und auf ihren Erfolg hin

evaluiert. Sind die Veränderungen erfolgreich gewesen, so wird versucht, sie in der sechsten Phase auf die gesamte Organisation zu übertragen.

Trotz des Einsatzes eines externen Beraters verlaufen OE-Prozesse häufig nicht reibungslos, da sie bei den Mitgliedern auf Widerstände stoßen.

## 2.2.4 Der Umgang mit Widerständen im OE-Prozess

Indem durch OE-Prozesse Gewohntes verändert wird, stoßen sie unter bestimmten Umständen auf Widerstände und Ängste der Organisationsmitglieder. Werden die möglichen Auslöser solcher Schwierigkeiten nicht beachtet und konstruktiv in den OE-Prozess eingebunden, so ist dieser von vornherein zum Scheitern verurteilt. Im Folgenden wird an einigen Punkten exemplarisch erläutert, welche Hindernisse es den Mitgliedern der Organisation schwer machen können, einem OE-Prozess positiv entgegen zu treten:

 Die Notwendigkeit zusätzlicher Anstrengung
 Wird ein zusätzlicher Arbeitseinsatz, der durch einen OE-Prozess zweifelsohne auf die Mitglieder der Organisation zukommt, nicht als gewinnbringend für die Organisation und vor allem für die eigene Arbeit innerhalb der Organisation erlebt,

so werden die Mitglieder ihre Beteiligung einschränken bzw. verweigern.

- Widerwille gegen aufgezwungene Änderungen (Top-down)
   Wird der OE-Prozess mithilfe eines Top-Down-Verfahrens durchgeführt, kann dieses Vorgehen Abwehrreaktionen der Organisationsmitglieder auf den unteren Ebenen hervorrufen, da die Gefahr besteht, dass vor allem die Interessen der Organisationsspitze vertreten werden.
- Sicherheit des Gewohnten

Das Gewohnte – ob es effektiv ist oder nicht – bietet den Mitgliedern der Organisation ein großes Maß an Sicherheit. Zudem kann die Angst, der durch die Entwicklung entstehenden neuen Situationen nicht gerecht werden zu können (also ein Gefühl der Überforderung) eine Rolle spielen.

Stellen sich Organisationen und gegebenenfalls auch ihre Berater auf solche Stolpersteine ein, so können sie in den Prozess integriert und für dessen Gelingen genutzt werden. Rolff stellt acht Kriterien zusammen, die einen Abbau der Widerstände und somit ein Gelingen des OE-Prozesses positiv beeinflussen:

"Die Widerstände werden geringer,

- 1. je mehr die Betroffenen in gemeinsamen Situationsanalysen einbezogen werden [...];
- 2. je mehr Konsens bei Entscheidungen angestrebt wird;
- 3. je mehr Verständnis für Opponenten vorhanden ist bzw. auch angezeigt wird;
- 4. je mehr unterschiedliche, auch unterschiedlich wertvolle Vorschläge zur Kenntnis genommen, das heißt, diskutiert und abgeschätzt werden [...];
- 5. je mehr Schritte unternommen werden, um aufkommende, aber unnötige Ängste abzubauen;
- je mehr damit gerechnet wird, dass die Vorstellung neuer Projekte häufig zu Missverständnissen und Unklarheiten führt, und je mehr unternommen wird, um diese auszuräumen [...];
- 7. je mehr das Projekt offen gehalten wird für eine Revision der Ziele und/oder Mittel, die durch unerwartete Erfahrungen veranlasst werden können; und
- 8. je mehr die Betroffenen Verständnis, Vertrauen, Unterstützung und Anerkennung für ihre Arbeit erfahren."

(ROLFF 1990, S. 80/81)

Unabhängig von den Widerständen innerhalb der Organisation, die unter Berücksichtigung der acht Kriterien sicherlich minimiert werden können, existiert eine Kritik an den OE-Prozessen, die sich mit der Frage nach deren Effektivität beschäftigt.

## 2.2.5 Kritik an der OE

Trotz oder gerade aufgrund der schnellen Verbreitung der OE und deren Anwendung in den verschiedensten Organisationen werden OE-Prozesse nicht unkritisch gesehen. Zunächst wird den Vertretern der OE vorgeworfen, dass ihr Ziel, sich nicht ausschließlich an der Effektivität des Unternehmens, sondern in gleichem Maße an den Organisationsmitgliedern zu orientieren, lediglich schöner Schein, jedoch nicht realisierbar sei. Bleiben hierarchische Strukturen bestehen, kann die Einbeziehung der Mitglieder in den Entwicklungsprozess nicht in vollem Maße gewährleistet werden. Das eigentliche Ziel der Organisationsentwickler sei demnach der Erfolg und die Effizienz des Unternehmens – so die Kritiker (vgl. FRANKE 1993, S.65 ff). Einige Kritiker gehen noch einen Schritt weiter und werfen der OE vor, die bestehenden Machtverhältnisse zu stärken, indem den Mitgliedern nur vordergründig mehr

Eigenständigkeit zur Weiterentwicklung ihrer Organisation gegeben werde (vgl. Kieser/Krüger/Röber 1981, S. 126).

Als weiteres Problem stellt sich der Einbezug der Organisationsleitung in den OE-Prozess dar. Sollte der OE-Prozess als Top-Down-Verfahren durchgeführt werden, um ein Verantwortungsgefühl der Leitung für den Verlauf des Prozesses zu erreichen? Damit müssten jedoch eventuelle Akzeptanzprobleme bei den anderen Mitgliedern der Organisation in Kauf genommen werden. Oder sollte – um dies zu vermeiden – die OE mit einer Bottom-up-Strategie, also einer stärkeren verantwortlichen Beteiligung aller, durchgeführt werden? Hieraus ergibt sich aber wiederum die Gefahr, dass die Organisationsleitung sich letztendlich von den Ergebnissen der OE distanziert (vgl. Kieser/Krüger/Röber 1981, S. 119).

Unter dem Begriff des "Carry-over-Problems" wird die Frage der Übertragbarkeit erlernter Verhaltensweisen auf die reale Situation innerhalb der Organisation zusammengefasst. Kritiker bezweifeln, dass sich außerhalb der Organisation erlernte Verhaltensweisen problemlos in der wenig veränderten Organisationswirklichkeit umsetzen lassen. Vielmehr gehen sie davon aus, dass die Organisationsmitglieder wieder zu ihren alten Verhaltensweisen zurückkehren werden.

Auf Basis dieser Kritik entwickelt sich die OE weiter. Während sich einige Organisationsentwickler auf systemische Ansätze stützen, betonen andere die Personalentwicklung innerhalb der Organisation oder sprechen vom Entwicklungsprozess der *lernenden Organisation* (vgl. 2.3).

## 2.2.6 Schulentwicklung gleich Organisationsentwicklung?

Können Schulen als – wenn auch besondere – Organisation beschrieben werden, so liegt der Rückschluss nahe auch die Ansätze der Organisationsentwicklung auf die Schule zu beziehen. Die Übertragung der Organisationsentwicklung auf Schulen beginnt 1963 in den USA durch ein Projekt von MATTHEW MILES an der Columbia-Universität. Im deutschsprachigen Raum sind es vor allem PER DALIN und HANSGÜNTER ROLFF, die sich mit Schulentwicklung als Organisationsentwicklung beschäftigen. Wie bereits ausgeführt wurde, ist die Schule im Gegensatz zu den Marktorganisationen eine soziale Non-profit-Organisation und unterscheidet sich demnach in ihren Hauptdimensionen durch Werte, Struktur, Umfeld, Relationen und Strategien von anderen Organisationen (vgl. 2.1). Daher ist es nicht verwunderlich, dass die eins zu eins Übertragung der OE auf Schule nicht möglich ist. So vergleicht

DERR die Organisationsentwicklui	ng und derer	n Besonderheiten	mit denen	der	Schule
als Organisation:					

Organisation der Schule

A. Die Schule hat keine allgemein anerkannten Standards für ihre Arbeit.

Organisationsentwicklung

A. Bereitschaft: Der Wunsch nach Erneuerung ist Bedingung. Der Klient muss zumindest ahnen, dass er Probleme hat; nur dann kann er Energien zu ihrer Bewältigung mobilisieren.

B. Verhältnis der Schule zur Umgebung: Überleben ist garantiert. Krisenorientiert.

B. Innovationsorientierung: Sich zu erneuern ist Zeit, Geld und Anstrengung wert. Aus Erfahrungen lernen ist entscheidend wichtig (Selbstentwicklung). Entwicklung fordert Zeit.

C. Geringe wechselseitige Abhängigkeit: Schulen müssen nicht zusammenarbeiten. Vorteile der Zusammenarbeit sind nicht größer als die Nachteile. C. Systemische Orientierung. Wirkliche Vorteile (in Form von Belohnung) bei Zusammenarbeit (und Unkosten bei Nicht-Zusammenarbeit).

D. Funktionärsmentalität: Zielverschiebungen. Sicherheit ist wichtig. Inzucht. Anstellungsbedingungen im Konflikt mit Ausbildungszielen. D. Externe und interne Kapazität: Der am besten qualifizierte OE-Berater wird intern angestellt (unabhängig von formaler Rangordnung). Interne *und* externe OE-Beratung findet statt. Flexible und dynamische Rollen und Strukturen. Der oder die für eine Stelle am besten Geeignetste wird ausgesucht. Etwas zu riskieren und neue Methoden zu erproben wird belohnt.

E. Wenig Ressourcen

E. Angemessene Ressourcen

(zitiert nach Dalin 1999, S.398)

Die Vergleiche machen einige Unterschiede zwischen den Zielen der OE im klassischen Sinne sowie den Charakteristika der Organisation Schule deutlich. Dennoch zeigen sich grundsätzliche Parallelen, Ansätze und Möglichkeiten: So ist es zwar eine Tatsache, dass Schulen keine allgemein anerkannten Standards besitzen, jedoch entspricht dies nicht einer nicht vorhandenen Sensibilität für Probleme in der Organisation. Zudem sind Schulen in den letzten Jahren verstärkt dazu übergegangen, sich selbst Standards zu setzen und sich an diesen zu messen (vgl. A). Schulen beginnen ebenso den in den 70er Jahren noch wenig ausgeprägten Hang zur Zusammenarbeit zu stärken und der Teamarbeit ein größeres Gewicht zu geben. Gerade an Grundschulen wird deren Wert zwar nicht in Form von Belohnungen, jedoch in Form einer Arbeitserleichterung für den Einzelnen immer mehr geschätzt.

Zu Recht stellt DERR fest, dass Schulen in der Regel nicht um ihre Existenz bangen müssen und demnach ihre Weiterentwicklung nicht in direktem Bezug zu ihrem wirtschaftlichen Überleben steht (als Ausnahme sind hier vor allem Schulen in den ostdeutschen Flächenländern zu die aufgrund der nennen, geringen Bevölkerungsdichte von der Schließung bedroht sind und sich der existenziellen Auseinandersetzung stellen müssen.). Hier ist Innovationsbereitschaft eher an individuelle Bedürfnisse oder aber an eigene Werte und Zielvorstellungen geknüpft (vgl. B). Gehemmt werden die Entwicklungsmöglichkeiten der Organisation Schule zudem durch das Beamtensystem, das sowohl eine Belohnung für besondere Leistungen als auch eine Abmahnung bis hin zur Entlassung bei Nichterfüllung der Leistung verhindert.

Trotz der genannten Unterschiede und Hindernisse sehen Erziehungswissenschaftler Chancen für die Weiterentwicklung von Schule darin, Organisationsentwicklungsmodelle auf die Schule zu übertragen.

## 2.2.7 Der Prozess der Schulentwicklung als Organisationsentwicklung

In den 80er Jahren wird im deutschsprachigen Raum in Anlehnung an das Phasenschema der OE (vgl. das Phasenschema von Lewin in Kapitel 2.2.2) ein Modell für einen Entwicklungsprozess der Organisation Schule entworfen. Es handelt sich dabei um den so genannten "Institutionellen Schulentwicklungs-Prozess – ISP" von Hans-Günther Rolff und Per Dalin. Ziel des ISP ist es, "die

"Problemlösefähigkeit von Schule" zu erweitern, d.h. die Fähigkeit der Schule, internen oder von außen kommenden neuen Anforderungen in der Weise zu begegnen, dass sie die tatsächlichen Bedürfnisse treffen und die Entwicklungskapazität der Schule stärken" (ROLFF/DALIN 1995, S.40).

Für einen erfolgreichen Entwicklungsprozess von Schulen gehen ROLFF und DALIN von den folgenden Annahmen aus:

## Die Einzelschule als Ort der Veränderung

Wie in Kapitel 1 bereits angedeutet und in Kapitel 2.2.4 ausführlich gezeigt, stellt die Einzelschule einen geeigneten Rahmen dar, in dem die am Prozess Teilnehmenden Verantwortungen für mögliche Veränderungen mittragen können.

#### Die Schule als Motor

Dem Schulentwicklungsberater kommt ausschließlich eine unterstützende und moderierende Funktion zu. Die Verantwortung für den Entwicklungsprozess muss bei den Schulen selbst liegen.

## Subjektive und objektive Wirklichkeit

Jeder objektiven Wirklichkeit (z.B. Schulhaushalt) steht die Wahrnehmung und Interpretation derselben gegenüber (subjektive Wirklichkeit). Im ISP wird versucht, beide Wirklichkeiten zu erfassen und die am Prozess Beteiligten damit zu konfrontieren.

#### Veränderung als Kooperation

Die Steigerung der Kooperation wird als zentraler Punkt für den Erfolg des ISP gewertet. Nur mit Hilfe von Kooperation, durch die verschiedene Einstellungen deutlich und Ziele gemeinsam formuliert werden, kann Schule ihre Problemlösefähigkeit erhöhen.

#### Konflikte als Chance

Im Allgemeinen werden Konflikte in Schulen gemieden. Der ISP nutzt Konflikte bewusst, um die subjektive Wirklichkeit der einzelnen Schulmitglieder deutlich zu machen und für den weiteren Prozess zu nutzen.

## Prozess- und Programmziele

Der ISP ist kein Programm, das auf inhaltlicher Ebene Rezepte oder Konzepte bereithält, die das Ziel der Beratung von Beginn definieren. Innerhalb des ISP

gelten jedoch bestimmte Prozess- und Programmziele, die den Entscheidungsund Zielfindungsprozess der Schule erleichtern sollen.

## Effektivität ist situationsbedingt

Die Verschiedenartigkeit von Schulen im Blick wird im ISP davon ausgegangen, dass Lösungen, die an einer Schule "effektiv" waren, dies nicht zwingend an einer anderen sein müssen. Diese Annahme zieht nach sich, dass der Schulentwicklungsberater verschiedene Instrumentarien zur Verfügung haben muss, die ihm und der betreffenden Schule eine Auswahl ermöglichen.

#### Freiheit zu handeln

Auch wenn die Möglichkeiten von Schule begrenzt sind (z.B. durch Bürokratie und Beamtengesetz), regen die Autoren dazu an, möglichst viele Veränderungen auch auszuprobieren und sich so nicht von vornherein im Denken einzuschränken.

## Planung und Ausführung gehören zusammen

ROLFF und Dalin wenden sich gegen eine gesonderte Planung, die dann vom Kollegium ausgeführt wird. Gerade während der Planung werden Einstellungen überdacht und neue Zielvorstellungen festgelegt.

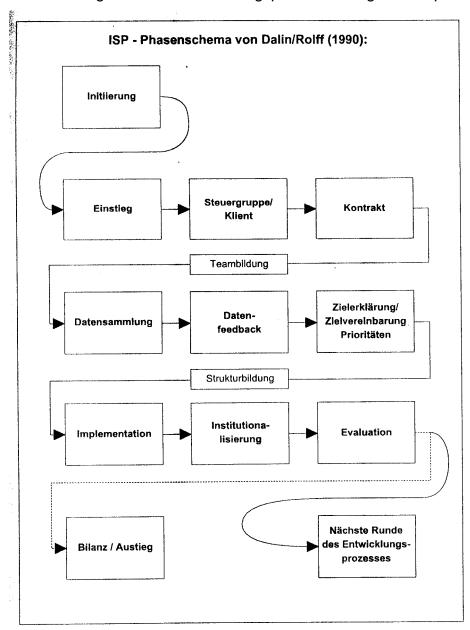
#### 10. Schulen können lernen

Dieser letzte Punkt ist die wohl grundlegendste Annahme von ROLFF und DALIN, die davon ausgehen, dass nicht nur einzelne Personen in Organisationen sondern auch Organisationen selbst, als die Summe ihrer Mitglieder, deren Beziehungen und Handlungen, lernen können (vgl. 2.3).

Unter Beachtung dieser Annahmen entwerfen ROLFF und DALIN mit dem ISP ein mehrphasiges Entwicklungskonzept für Schulen, das jedoch nicht als lineares und in strenger Abfolge einzuhaltendes Konzept verstanden werden, sondern den Schulen vielmehr als Orientierung dienen soll: ..Das "Institutionelle Schulentwicklungsprogramm" (ISP) geht von der Annahme aus, dass Entwicklungsprozesse zyklisch bzw. spiralförmig verlaufen" (vgl. Rolff/ BUHREN/LINDAU-BANK/MÜLLER, S. 31).

ROLFF und Dalin gehen wie auch Lewin von einem Entwicklungsprozess aus, der mit Unterstützung eines Beraters stattfindet (auf die Rolle des Beraters wird in Kapitel V eingegangen). Der Ablauf der Schulentwicklung gestaltet sich – wie in der folgenden

Abbildung zu sehen ist – in mehreren Schritten. Nähere Ausführungen zur praktischen Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen folgen in Kapitel V:



Bevor es zu einem ersten Kontakt mit dem Entwicklungsberater kommt, muss die Schule eine Notwendigkeit zur Weiterentwicklung sehen. Gründe der Schule für die Kontaktaufnahme können auf individueller Ebene (z.B. Verbesserung der Arbeitsund Kommunikationsbedingungen), auf Gruppenebene (z.B. Veränderung von Normen und Regeln) oder auf der Ebene der Organisation (Veränderungen, die sich durch den gesellschaftlichen und/oder bildungspolitischen Wandel ergeben) liegen. In schulischen Zusammenhängen geht die Initiative in der überwiegenden Zahl der Fälle von der Schulleitung oder der Schulaufsicht aus: "Hier liegt übrigens eine Parallele zur freien Wirtschaft, wo man weiß, dass "Unterstützung von oben" über

den Erfolg von OE maßgeblich entscheidet" (DALIN 1999, S.402). Entscheidend für den Erfolg der OE dürfte im Falle der Initiierung durch einzelne, die Organisation führende Personen, die Frage sein, in welchem Maße die Veränderungsbereitschaft der Mitglieder der Organisation ausgeprägt ist. Die erste Begegnung zwischen dem Schulentwicklungsberater und der jeweiligen Schule entscheidet dann darüber, ob ein Beratungsverhältnis zustande kommt. Sie wird durch die Bildung einer Steuergruppe und einen Kontrakt zwischen Berater und Schule abgeschlossen, in dem sowohl die Aufgaben und Funktionen des Beraters festgehalten, als auch die Formen der Zusammenarbeit zwischen Berater und Schule festgelegt werden (vgl. DALIN 1995, S.46 und die Ausführungen in Kapitel IV 5.).

Der Phase der *gemeinsamen Diagnose*, in der die Ausgangssituation der Schule untersucht und analysiert wird, geht eine ausführliche Datensammlung voraus. Da diese Phasen zur Bildung von Arbeitsgruppen führen, die später effektiv zusammenarbeiten sollen, sind sie für den weiteren Verlauf des Prozesses von großer Bedeutung und können bereits als Teil der Schulentwicklung angesehen werden.

In der nun folgenden Zielvereinbarung muss es der Schule gelingen, aus der Analyse der Daten ein Ziel herauszuarbeiten und Prioritäten zu setzen. In Projektgruppen wird die Umsetzung der vereinbarten Ziele angegangen. Dabei übernimmt der Berater die Rolle des Moderators und führt das Kollegium an projektförmige Arbeitsstrukturen heran. Die Projektarbeit im Kollegium beginnt mit der Projektvorbereitung. Hier werden die Problemstellung und die Vorgehensweise geklärt, während in der Phase der Implementierung die Projekte durchgeführt und anschließend ausgewertet (Evaluation) werden. Sind die Ziele nicht oder nicht ausreichend erreicht worden. beginnt eine weitere Runde SO Schulentwicklungsprozess. "Idealerweise erfolgt der Ausstieg dann, wenn beide beteiligten Seiten den Beratungsprozess als beendet und gelungen ansehen" (vgl. ROLFF/ BUHREN/LINDAU-BANK/MÜLLER, S. 229). Dabei ist es für den Berater als Erfolg zu werten, wenn die Schule nach der Beendigung des Beratungsverhältnisses selbstständig an ihrer Entwicklung weiterarbeitet.

## 2.3 Lernende Organisation – lernende Schule

Der Begriff der lernenden Organisation stammt aus der ökonomischen Organisationspsychologie. Höchstes Ziel der Organisationsentwicklung ist die

lernende Organisation. In diesem Kapitel soll den folgenden Fragen nachgegangen werden: Was genau ist das – eine lernende Organisation? Ist es nicht vielmehr so, dass ausschließlich ihre Mitglieder in der Lage sind, zu lernen, die Organisation im Ganzen jedoch nicht die Möglichkeit besitzt, selbstständig zu lernen und Gelerntes zu speichern?

## 2.3.1 Die lernende Organisation

Im Gegensatz zur Organisationsentwicklung, die die Organisation als Objekt beschreibt, in dem Subjekte – nämlich die Mitarbeiter der Organisation lernen – wird die lernende Organisation selbst als Subjekt gesehen. Die Vertreter dieses Ansatzes gehen davon aus, dass sich Lernprozesse nicht auf die strukturelle oder personale Ebene (vgl. Kapitel 2.2.2) begrenzen lassen. Sievers kritisiert beide Ansätze als zu einseitig und betont die Verbindung zwischen ihnen, die durch die Rolle der Organisationsmitglieder geschaffen wird: "Da Rollen aber – wie gesagt – den Schnittpunkt beziehungsweise das Bindeglied zwischen personalen und sozialen Systemen bilden, kann eine Veränderung von Rollen nur über entsprechende gleichzeitige Veränderungs- beziehungsweise Lernprozesse der daran beteiligten personalen und sozialen Systeme beziehungsweise Personen und Organisationen geschehen" (Sievers 2000, S. 42).

Dem Verständnis der lernenden Organisation nach finden also Lernprozesse innerhalb der Organisation nicht ausschließlich auf der personalen oder strukturalen Ebene statt, sondern es existiert eine weitere Dimension – nämlich das Lernen der Organisation selbst. Dabei gelangen Organisationen im Idealfall vom Single-loop zum Double-loop-Lernen. Reagiert eine Organisation auf ein Problem, indem sie beispielsweise die Beschwerde eines Kunden behebt, ohne ihre Strukturen zu ändern, so spricht man vom Single-Loop-Lernen. Organisationen hingegen, die die Rahmenbedingungen derart verändern, dass sie bei zukünftigen Beschwerden beispielsweise durch die personale Verbindung von Vertrieb und Entwicklung grundlegendere Veränderungen erreichen, bedienen sich des Double-Loop-Lernens. Diese Art des organisationalen Lernens erfordert Mitarbeiter, Systemzusammenhang denken. Ihnen muss klar sein, dass ihr eigener Lernzuwachs auch dem gesamten System zur Verfügung gestellt werden muss, um dieses weiter zu entwickeln. Es geht hier jedoch nicht ausschließlich um Lernen als Veränderung Verhaltensdispositionen Organisationsmitglieder, die ihre von einzelner

Kompetenzen dann der Organisation zur Verfügung stellen. Vielmehr wird dann von organisationalem Lernen gesprochen, wenn sich das Ergebnis in einer Veränderung organisationsinterner Regeln und Strukturen manifestiert und so in der Organisation selbst widerspiegelt: "Die organisationstheoretischen Überlegungen gehen [...] davon aus, Lernfortschritte innerhalb eines Unternehmens dem Systemganzen verfügbar, d.h. den organisationalen Fortschritt von Personenwechseln unabhängig zu machen im Sinne einer Institutionalisierung des Wissens, das den personellen Wechsel überdauern soll" (FEES 2004, S.13).

## 2.3.2 Die lernende Schule

Auch das Konzept der lernenden Organisation wurde auf die Schule übertragen. ROLFF unterscheidet drei verschiedene Schultypen, die sich in ihrer Art zu lernen unterscheiden. In der fragmentierten Schule arbeiten die Kollegen eher individuell als im Team. Sie wird durch die Schulleitung geführt (Top-down), die den Überblick behält und die einzelnen Bereiche - wie Unterricht, Schulleben, etc. - koordiniert. In der Projektschule ist die Vernetzung schon weiter fortgeschritten. Hier wird zu einzelnen Themen in Form von Projekten zusammengearbeitet. Innerhalb dieser Projektgruppen findet eine Einigung auf Ziele und Strukturen statt, die allerdings nicht nach außen getragen werden. So können mehrere Projekte unverbunden nebeneinander stattfinden. Die am weitesten entwickelte Schule ist die Problemlösungsschule, in der das gesamte Kollegium an der organisationalen Entwicklung der Schule beteiligt ist. Ziel der lernenden Schule ist es also, dass "Lehrerinnen und Lehrer durch praktisches Tun ihren Arbeitsalltag und ihre Schule so verändern, dass sie zufriedener und erfolgreicher unterrichten" (vgl. BUHREN/LINDAU-BANK/MÜLLER/ ROLFF, S. 37). ROLFF definiert die lernende Schule also als eine, in der ihre Mitglieder durch eine ausgeprägte Vernetzung und Kooperation miteinander lernen und ihre Schule stetig weiterentwickeln. Im Gegensatz zur lernenden Organisation also, die in der ökonomischen Organisationspsychologie als Subjekt angesehen wird, das selbstständig lernt, ist die lernende Schule für ROLFF eher ein Synonym für eine Schule, die sich selbst Normen und Werte setzt und sich über deren Umsetzung immer wieder gemeinsam verständigt.

FEES weist in diesem Zusammenhang kritisch darauf hin, dass Organisationslernen nur dann möglich ist, wenn sich alle Mitarbeiter an gemeinsamen, normativen Leitlinien orientieren und versuchen, diese so gut es geht zu erfüllen. In der Schule sind Leitlinien im Rahmen des Schulprogramms manifestiert, werden jedoch sehr allgemein gehalten, sodass sich daraus nicht immer ein anzustrebendes Verhalten ableiten lässt: "Was heißt aber im konkreten Fall, die "Persönlichkeit eines Kindes zu achten"? Eine Lehrkraft muss beurteilen, Rückmeldungen auf Verhaltensweisen geben und immer wieder darüber entscheiden, ob Verhaltensweisen von Schülern sozial zu tolerieren sind und gegebenenfalls Gegenmaßnahmen ergreifen." (FEES 2004, S.18).

Es bleibt festzuhalten, dass die direkte Übertragung des Begriffes der lernenden Organisation auf die lernende Schule zumindest kritisch gesehen werden muss. Die Frage, ob eine Organisation wirklich lernen kann oder ob letztendlich nicht doch ausschließlich ihre Mitglieder lernen, wird weiterhin kontrovers diskutiert. FEES Vorschlag, die "lernende Schule" als Metapher für eine Schule zu nutzen, die sich ihre Weiterentwicklung im Team als Ziel gesetzt hat, halten wir für sinnvoll. Im Gegensatz zu der früher vorherrschenden Einzelkämpfermentalität weist die "lernende Schule" in Richtung eines kooperierenden Teams, das Schule und Schulentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe versteht.

# 3. Über die Kontroverse zwischen Schulentwicklung als Organisationsentwicklung und Pädagogischer Schulentwicklung

Der in diesem Kapitel ausführlich dargestellte Ansatz der Schulentwicklung als spezifischer Form der Organisationsentwicklung wird Ende der 90er Jahre kontrovers diskutiert und einem weiteren Ansatz der Schulentwicklungsforschung - der Pädagogischen Schulentwicklung – gegenübergestellt. Da diese Kontroverse für die weitere Entwicklung und Schwerpunktsetzung der Schulentwicklungsforschung von Bedeutung ist, sollen die Hauptlinien der Diskussion im Folgenden skizziert werden.

Pädagogische Schulentwicklung und Organisationsentwicklung unterscheiden sich vor allem in dem Ausgangspunkt, den sie für die Entwicklung der Schule wählen. Während die eine Seite die Organisation als Ansatz wählt, rückt die Pädagogische Schulentwicklung den Unterricht und dessen Entwicklung in den Mittelpunkt ihres Interesses. Bastian - als einer der wichtigsten Vertreter der Pädagogischen Schulentwicklung – beschreibt diese wie folgt: "Pädagogische Schulentwicklung definiere ich als einen Selbstbildungsprozess der Institutionsmitglieder, in dem der Zusammenhang von gutem Unterricht, einer an Mündigkeit orientierten

Subjektentwicklung und den dafür angemessenen institutionellen Bedingungen bearbeitet wird. Ausgangspunkt ist das Interesse an einer Erneuerung der Unterrichtskultur und den daraus folgenden institutionellen und individuellen Veränderungen." (BASTIAN 1997) BASTIANS Gegenüberstellung der beiden Schulentwicklungsmodelle fassen wir wie folgt zusammen:

Pädagogische	Schulentwicklung als			
Schulentwicklung	Organisationsentwicklung			
1. Grundlage	1. Grundlage			
Pädagogische Schulentwicklung versteht	Schulische Organisationsentwicklung			
sich als Entwicklungskonzept in der	steht in der Tradition ökonomischer			
Tradition innerer Schulreform.	sowie pädagogisch-sozialpsychologi-			
	scher Konzepte (vgl. 2.1)			
2. Ausgangspunkt	2. Ausgangspunkt			
der Veränderung ist ein von Lehrerinnen	der Veränderungen ist das Bedürfnis			
und Lehrern empfundenes Interesse an	nach einer Entwicklung der Organisation,			
der Reform ihres Unterrichts.	sei es auf struktureller, individueller,			
	sozialer oder systemischer Ebene (vgl.			
	2.2.2).			
3. Vorgehensweise	3. Vorgehensweise			
Pädagogische Schulentwicklung konzen-	Organisationsentwicklung (OE) beginnt			
triert sich auf die Veränderung des	damit, dass die Schule ein Problem			
Unterrichts durch Einbezug aller	wahrnimmt oder eine Stärke weiter			
Beteiligten, indem beispielsweise die	ausbauen möchte. Ein Schulent-			
Methoden verändert werden und durch	wicklungsberater unterstützt die Schule			
Zusammenarbeit des Kollegiums das	dann in den verschiedenen Phasen des			
Know-how gebündelt wird. Die	OE-Prozesses (Einstiegsphase, Bildung			
institutionellen Rahmenbedingungen	einer Steuergruppe, Datensammlung,			
werden im Laufe der Entwicklung - wenn	Diagnosephase, Zielklärungsphase,			
notwendig – angepasst.	Projektplanung, Implementation und			
	Evaluation der vereinbarten Ziele).			

## **Pädagogische** Schulentwicklung

## Schulentwicklung als Organisationsentwicklung

#### 3. Ziel

der Pädagogischen Schulentwicklung ist der Organisationsentwicklung ist es "die die "langfristige Bearbeitung Widersprüche zwischen Unterrichtsreform erweitern, d.h. die Fähigkeit der Schule, und schulischen Bedingungen. Unterrichts-internen oder von außen kommenden formen, die Schülerinnen mehr Spielräume neuen Anforderungen in der Weise zu für eigenständiges, handlungsorientiertes begegnen, dass sie die tatsächlichen oder projektorientiertes Arbeiten geben, Bedürfnisse führen zu neuen Herausforderungen in der Entwicklungskapazität Lehrer-Schüler- und der Lehrer-Lehrer-stärken" (ROLFF/DALIN 1995, S.40). Sie Interaktion: z.B. geraten Widerspruch zur traditionellen Lehrer- und sondern nur indirekt ... Insgesamt jedoch Schülerrolle, insbesondere zum Planungs-, wirkt OE weniger auf den Unterricht Informations- und Kontrollmonopol der selbst ein als auf die Randbedingungen Lehrerinnen, aber auch zur traditionellen des Unterrichtens (Rolff 1995a, S. 20). Rolle des Einzelkämpfers." (Bastian 1997)

#### 3. Ziel

der "Problemlösefähigkeit von Schule" zu treffen und die der Schule

in OE erreicht den Unterricht nicht direkt.

#### 4. Experten

- Angebote der schulinternen Lehrerfortbildung
- Experten in Unterrichtsreform, Supervision, pädagogischer Fallbesprechung und Prozessmoderation. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf den Kenntnissen der Berater im Hinblick auf die Unterrichtsreform.

## 4. Experten

- ausgebildete OE-Moderatoren (dies müssen nicht ausschließlich externe Berater. sondern können auch weitergebildete Lehrkräfte sein)
- Der Schwerpunkt der OE-Berater liegt nicht auf der Unterrichtsreform, sie sind ausgebildete Prozessberater.

Die Gegenüberstellung von OE und Pädagogischer Schulentwicklung zeigt deren unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen, in denen zugleich auch Vor- und Nachteile der beiden Modelle begründet liegen.

Die Pädagogische Schulentwicklung setzt am Unterricht als der Kernaufgabe der Schule an: "Für Lehrer(innen) steht der Unterricht im Zentrum des Berufsalltags; [...]. Lehrer(innen) fragen deshalb, was es für die tägliche Unterrichtsarbeit bringt, wenn man sich für die Entwicklung der eigenen Schule engagiert." (BASTIAN 2003, S.266). Mit diesem Ansatzpunkt bewegt sich die Pädagogische Schulentwicklung nah an den Interessen der an Schule Beteiligten und kann so auf eine breite Zustimmung zum Schulentwicklungsprozess hoffen. Am Anfang des Entwicklungsprozesses stehen in diesem Fall keine langwierigen Diagnose- sowie Zielklärungs- und Zielvereinbarungsphasen; es geht vielmehr um konkrete Problemstellungen im Unterricht, deren Bearbeitung zu schnellen Erfolgserlebnissen im Entwicklungsprozess führen kann.

Damit läuft die Pädagogische Schulentwicklung jedoch gleichzeitig Gefahr, den Blick ausschließlich auf die Unterrichtsentwicklung zu richten und notwendige Veränderungen im Gesamtsystem Schule - auf der Ebene der Personal- und Organisationsentwicklung - zu vernachlässigen. Ein in diesem Sinne isolierter, nicht vernetzter Schulentwicklungsprozess droht "bei einer Erneuerung des Unterrichts stecken zu bleiben." (BASTIAN 2003, S.269)

In der pädagogischen Schulentwicklung bleibt der Unterricht der einzige Baustein schulischer Arbeit, der als Ausgangspunkt für eine Entwicklung gewählt wird. Institutionelle Rahmenbedingungen werden dann geändert, wenn dies aus Gründen notwendig erscheint, die den Unterricht betreffen. Auch wenn Unterricht als der zentrale Auftrag der Schule definiert werden kann, so ist den in Schule Tätigen doch klar, dass Entwicklung allzu oft an anderen Punkten ansetzt und der Wandel des Unterrichts vom Ausgangspunkt zur Konsequenz wird. Als Beispiel kann hier die aktuelle Reform der Schulstruktur in Nordrhein-Westfalens Grundschulen dienen: Die Landesregierung hat den Grundschulen empfohlen, die ersten beiden Klassen zusammenzufassen und jahrgangsstufenübergreifend zu unterrichten. Schulen, die sich für dieses Modell entschieden haben, beginnen somit einen Schulentwicklungsprozess auf struktureller Ebene. Dieser wirkt sich aber selbstverständlich auch auf den Unterricht aus und erfordert dessen Entwicklung.

Die Schulentwicklung als Organisationsentwicklung nimmt das Gesamtsystem Schule in den Blick und reflektiert alle hier vorzufindenden Ebenen ausführlich. Sie sieht zwar ebenfalls den Unterricht, jedoch eingebettet in einem Gesamtsystem von sozialen Beziehungen und institutionellen Rahmenbedingungen. Insofern ist ihr Blick weiter und vielschichtiger als der der Pädagogischen Schulentwicklung. Dieser Umstand ist positiv hervorzuheben, führt aber gleichzeitig zu einem Problem: Da die OE das ganze System in die Entwicklung einbezieht, ist der Entwicklungsprozess selbst in viele Phasen unterteilt und wird dadurch langwierig und abstrakt. Während die Pädagogische Schulentwicklung nah an Lehrerinnen und Lehrern und deren Interessen agiert, kann es hier zu Vermittlungsproblemen kommen: "Nicht alle Schulen vertragen einen langandauernden Diagnose- und Zielklärungsprozess. Auch die vielfältigen Aktivitäten in unterschiedlichen Teilgruppen des Kollegiums, die neben dem Unterricht bewältigt werden müssen, überfordern manchen, und nicht wenige Gruppen "sterben" auf diesem Weg." (BASTIAN 2003, S.270)

Die hier kurz skizzierte Kontroverse zwischen Schulentwicklung als OE und Pädagogischer Schulentwicklung führt Ende der 90er Jahre zu einer Neuorientierung der Schulentwicklungsforschung. Die seit diesem Zeitpunkt initiierten Schulentwicklungsprojekte weisen eine Verbindung der pädagogischen Schulentwicklung und der Schulentwicklung als Organisationsentwicklung auf, die versucht die Stärken der beiden Richtungen aufzugreifen und in einem Schulentwicklungsprozess zu integrieren. So stellt Rolff, der die Entwicklung der Schulentwicklung als Organisationsentwicklung entscheidend vorangetrieben hat, fest: "SE als OE hat anfangs allerdings unterschätzt wie wichtig Unterrichtsentwicklung Schulentwicklung ist. Trotz dieses Mankos bleibt allerdings die wichtige Erkenntnis, passender institutioneller Rahmen offenbar eine Voraussetzung qualitätsvollen Unterrichts ist." (ROLFF 2007, S. 14)

Folgerichtig stellen Schulentwicklungsprojekte heute den Unterricht in den Mittelpunkt des Schulentwicklungsprozesses. Neben dem Unterricht werden aber auch Bezugspunkte der Schulentwicklung als OE wie beispielsweise das Schulentwicklungsmanagement und die Steuergruppen von Beginn an in den Prozess einbezogen. Diese Integration der beiden Ansätze soll nun am Beispiel des Schulentwicklungsprojektes "Schule & Co" von Bastian und Rolff genauer nachgezeichnet werden:

Das Projekt "Schule & Co" wurde 1997 in insgesamt 52 Schulen aller Schulformen im Kreis Herford und in Leverkusen gestartet. Die Ziele des Projekts werden im Rahmen einer Vorabevaluation in zwei Punkten zusammengefasst:

- "Die Projektkonzeption von "Schule & Co." erstmals hat zwei zusammengebracht: Entwicklungsperspektiven in besonderer Weise Entwicklungsoffenheit und regionale Unterstützung. Zum einen sollten die Einzelschulen ihre Entwicklungswünsche und -aufgaben selbst definieren; zum anderen sollte die dazu passende Unterstützung der Schulen regional gestaltet und vernetzt werden.
- Zentral für den Erfolg von "Schule & Co." war die konsequente Unterstützung der Idee, dass Unterricht und eigenverantwortliches Arbeiten von Schülerinnen und Schülern der ultimative Bezugspunkt von Schulentwicklung sein müssen. Qualitätsorientierte Selbststeuerung und Schulentwicklungsmanagement waren im Kontext dieser Zielperspektive eine wesentliche Voraussetzung für eine systematische Umsetzung dieser Unterrichtsentwicklung." (BASTIAN/ROLFF 2002, S.6)

Zielformulierung ist dieser die Integration beider Linien Schulentwicklung zu erkennen. Zum einen wird die Unterrichtsentwicklung in den Mittelpunkt des Prozesses gestellt (Pädagogische Schulentwicklung), zum anderen steht sie aber nicht (mehr) unverbunden da, sondern wird von Anfang an in den Selbststeuerung Kontext von und Schulentwicklungsmanagement (Schulentwicklung als OE). Im Interesse der Forschung steht die Wirkung, die diese Verbindung auf den Schulentwicklungsprozess hat: "Die Vorabevaluation hat sich vor allem auf die Frage nach der Konzeption und Wirkung von Unterrichtsentwicklung und deren Verschränkung mit Schulentwicklungsmanagement konzentriert." (BASTIAN/ROLFF 2002, S.6)

Der Schulentwicklungsprozess des Projekts "Schule & Co" findet demnach auf verschiedenen Ebenen statt, die miteinander verbunden sind. Auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung werden Fortbildungen angeboten, deren Inhalte für Lehrerinnen und Lehrern möglichst schnell umsetzbar sein sollten. Hier griffen die Projektleiter auf die Bausteine von Klippert zurück, da diese "auf die von LehrerInnen und SchülerInnen als mangelhaft empfundene Monokultur [reagieren]." (BASTIAN 2004, S.92) Auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung als OE wurden Fortbildungen

zum Schulmanagement angeboten und regionale Steuergruppen eingerichtet, die unter anderem die Entwicklung von der Einzel- zur Teamarbeit unterstützten. Rolff selbst ordnet die Interventionen dieses Projektes wie folgt zu: "In diesem Projekt geschah dies in Form des systematischen Trainings von Methoden-, und Kommunikations- und Teamkompetenz und der Realisierung kooperativer und schüleraktivierender Lernarrangements einerseits [Unterrichtsentwicklung] und Grundelementen der Organisationsentwicklung (Arbeit mit Steuergruppen und Projektmanagement) andererseits." (Rolff 2007, S. 19).

BASTIAN UND ROLFF stellen in der Abschlussevaluation des Projekts die Gelingensfaktoren für den Schulentwicklungsprozess von "Schule & Co" vor, die die Notwendigkeit der Verbindung zwischen Unterrichtsentwicklung und Schulmanagement unterstreichen: Zum einen wird die zentrale Rolle von Unterrichtsentwicklung und Verbesserung der pädagogischen Arbeit für das Gelingen der Einstiegsphase verantwortlich gemacht. Zum anderen machen die Autoren in ihrer Reflexion deutlich, dass nur die Verbindung mit dem Schulmanagement eine Übertragung der Unterrichtsentwicklung auf die gesamte Schule möglich gemacht hat. So haben sich die Steuergruppen als originäres "Werkzeug" der Organisationsentwicklung die Teambildung unterstützt, Arbeitsphasen organisiert und koordiniert sowie Entwicklungen geplant und auswertet. (vgl. BASTIAN/ROLFF 2002, S.41-43)

Das Schulentwicklungsprojekt "Selbstständige Schule" von Rolff wird im Rahmen dieser Arbeit nicht ausführlich dargestellt. Es soll jedoch an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass auch dieses Projekt eine Verbindung zwischen Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung aufweist. So werden unter anderem diese beiden Ziele für das Projekt formuliert:

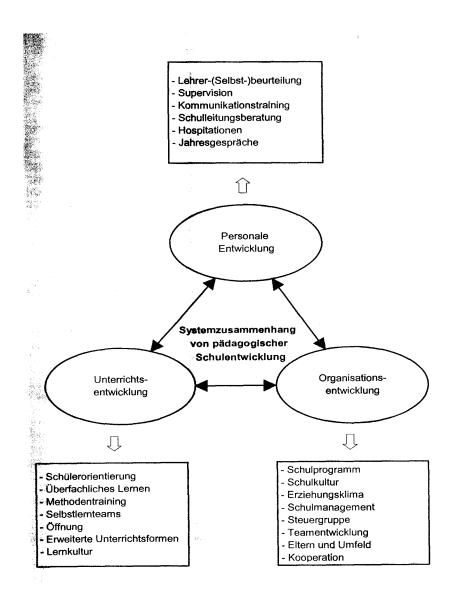
- "Systematische Unterrichtsentwicklung zur Förderung der Lernkompetenz bei Schülerinnen und Schülern.
- Verbesserung des schulinternen Managements." (ROLFF 2005, S.49)

Abschließend ist festzuhalten, dass aus der Kontroverse zwischen Pädagogischer Schulentwicklung und Schulentwicklung als Organisationsentwicklung Schulentwicklungsprojekte - wie "Schule & Co" und "Selbstständige Schule" - entstanden, die Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklungsmanagement miteinander verbinden. Basierend auf diesen Entwicklungen und den Evaluationen solcher

Schulentwicklungsprojekte herrscht heute Einigkeit über die zentrale Rolle der Unterrichtsforschung im Schulentwicklungsprozess. Diese wird jedoch in den Gesamtzusammenhang von Organisations- und Personalentwicklung eingebettet.

## 4. Unterrichtsentwicklung als zentraler Aspekt von Schulentwicklung

Bevor wir uns in diesem Kapitel intensiver mit der "Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung" (Rolff 2007, S.131) auch bezeichnet als "unterrichtszentrierte Schulentwicklung" (Bastian 2007, S.199) auseinandrsetzen, ist zunächst darauf hinzuweisen, dass schon die Begriffsbildung von Rolff und Bastian darauf hinweist, dass Unterrichtsentwicklung - wie im vorangegangenen Kapitel ausführlich erläutert wurde - heute im Gesamtzusammenhang von Schulentwicklung gesehen wird. Diesen Gesamtzusammenhang von Schulentwicklung zeigt Rolff schon 1998 (Rolff Buhren/Lindau-Bank/Müller, S. 16) in einem "Drei-Wege-Modell", das in aktualisierter Form 2007 in den "Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung" folgendermaßen abgebildet ist:



(ROLFF 2007, S.30)

Das Drei-Wege-Modell verdeutlicht in anschaulicher Weise den Systemzusammenhang der Schulentwicklung. Systemisch gedacht bewirkt die Entwicklung eines Bereichs (Unterrichts-, Personal-, und Organisationsentwicklung) innerhalb des zusammenhängenden und vernetzten Systems Schule immer auch eine Veränderung in den anderen Bereichen. Egal an welchem Bereich Schulentwicklung ansetzt, sie muss immer die anderen Bereiche im Blick haben, will sie einen Erfolg für das gesamte System erzielen: "Man könnte den Systemzusammenhang auch bündiger formulieren: Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne UE und PE, keine PE ohne OE und UE." (ROLFF 2004, S.58)

Soll also die Schulentwicklung an der Unterrichtsentwicklung ansetzen und diese zu ihrem zentralen Ausgangspunkt wählen, da sich gezeigt hat, dass Unterrichtsent-

wicklung als Kernaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, bei diesen eine breite Zustimmung für den Beginn eines Schulentwicklungsprozesses hervorruft, so darf diese den Systemzusammenhang nicht vernachlässigen, sondern muss, um erfolgreich zu sein, die Organisationsentwicklung und die Personalentwicklung im Blick haben.

Bastian macht an der Evaluation des Projektes "Schule & Co" fest, dass Schulentwicklungsprojekte diesem Anspruch entsprechen und eine Verbindung zwischen Unterrichtsentwicklung und Schulmanagement die zentrale Basis für jedes zukünftige Schulentwicklungsprojekt darstellen sollte. Basierend auf dieser Forderung entwickelt Bastian "Sechs Bestimmungsmerkmale von unterrichtszentrierter Schulentwicklung". Auch Rolff befasst sich mit den Ergebnissen der Forschung zur Schulentwicklung und fasst diese ebenfalls in sechs Punkten zusammen. Eine Zusammenstellung der Punkte beider Schulentwicklungsforscher macht deutlich, dass weitestgehend Einigkeit besteht. Dabei haben wir vier gemeinsame Punkte herausgestellt:

## 1. Systematisches Vorgehen

Beide Autoren nennen einen systematischen Prozess als Gelingensfaktor für Schulentwicklungsprozesse: Während Rolff feststellt, dass Unterrichtsentwicklung nur dann wirksam sei, wenn sie von der Schule "systematisch betrieben wird" (Rolff 2007,S.20), beschreibt Bastian unterrichtszentrierte Schulentwicklung als "systematische Tätigkeit, für die Lehrerinnen und Lehrer qualifiziert werden müssen" (Bastian 2007, S.203).

## 2. Klare Ziele

Das Ziel des Schulentwicklungsprozesses muss von Anfang an klar definiert sein: "Der Prozess ist so wichtig wie das Ziel, aber ohne zielführendes Handeln ist Qualitätsverbesserung nicht zu erwarten." (Rolff 2007, S.20) Bastian konkretisiert das Ziel der Unterrichtsentwicklung: Für ihn ist es die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu eigenverantwortlichem Lernen (vgl. Bastian 2007, S.203). Rolff fügt zu dem Aspekt der Lernstrategien noch das Fachlernen hinzu (vgl. Rolff 2007, S.20)

3. Verknüpfung von Unterrichtsentwicklung mit Elementen des Schulmanagements Beide Autoren machen die Bildung einer Steuergruppe zur Voraussetzung für einen gelungenen Entwicklungsprozess. Sie unterstreichen, dass nur so eine Entwicklung der ganzen Schule möglich ist. Während BASTIAN die Aufgabe der Steuerguppen darin sieht Unterrichtsentwicklung durch Schulmanagement zum "Gemeinschaftsprojekt der ganzen Schule zu machen" (BASTIAN 2007, S.204), betont ROLFF in diesem Zusammenhang noch einmal die Schule als Organisation: "Schulentwicklung ist nur dann nachhaltig, wenn eine Infrastruktur für Lernen der Schule als Organisation aufgebaut wird" (ROLFF 2007, S.20), Schule also zur lernenden Organisation wird (vgl. Kapitel 2.2.3).

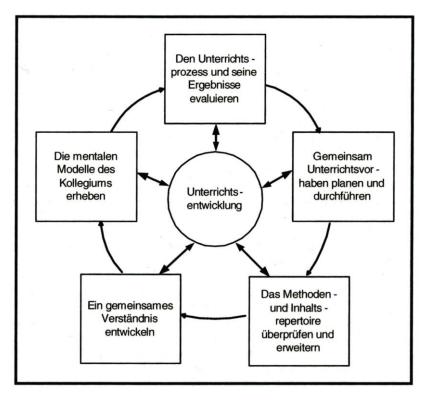
## 4. Von der Einzel- zur Teamarbeit

Schul- und Unterrichtsentwicklung sind ohne die Umstellung der Einzel- zur Teamarbeit auf Klassen- bzw. Jahrgangsebene nicht systematisch und nachhaltig zu betreiben. Besonders Bastian hebt die Wichtigkeit dieses Aspekts in einem gesonderten Punkt hervor: "Unterrichtszentrierte Schulentwicklung unterstützt die Veränderung der Arbeitsbeziehungen der Lehrerinnen und Lehrer von der Einzelarbeit zur Teamarbeit, und zwar zunächst in klassen- und jahrgangsbezogenen Teams und später auch in fachbezogenen Teams." (Bastian 2007, S.204)

Neben diesen vier Punkten, die – wie gezeigt wurde - inhaltlich bei beiden Autoren zu finden sind, gibt es weitere Punkte, denen die Autoren unabhängig voneinander besondere Bedeutung verleihen. So betont Bastian, das neue Arbeits- und Sozialformen zunächst durch Qualifizierungsmaßnahmen eingeführt, dann aber weiter trainiert und "gepflegt" werden müssen, damit sie kontinuierlich Einzug in den Schulalltag erhalten. Zudem betont Bastian – in Anlehnung an das Projekt "Schule und Co", dass Schulentwicklungsprojekte, die in regionale Schule- und Bildungslandschaften eingebunden sind, erfolgreicher sein (vgl. Bastian 2007, S.203/204). In seinem letzten Punkt stellt Rolff heraus, dass die Schulentwicklung weder unabhängig von der Wahl ihrer Inhalte noch von den am Prozess Beteiligten Personen ist: ""Was" und "Wer" sind gleich wichtig: dass eine Schule das Richtige tut und die passenden Personen dafür hat." (Rolff 2007, S.20) Die Gegenüberstellung der Punkte von Rolff und Bastian zeigt eine Übereinstimmung in den zentralen

Aspekten der Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung, auch unterrichtszentrierten Schulentwicklung genannt.

Nachdem diese Gemeinsamkeiten verdeutlicht wurden, soll sich nun in einem letzten Schritt mit dem *Prozess* der Unterrichtsentwicklung beschäftigt werden. Hierfür bietet dich das Modell der "reflektorischen Unterrichtsentwicklung" von Rolff an, da es die Phasen des Schulentwicklungsprozesses (Sammeln von Daten, Zielklärung, Überprüfung und Anpassung der Mittel, Planung und Umsetzung, Evaluation) auf die der Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung überträgt und daraufhin konkretisiert:



(ROLFF 2007, S.151)

In diesem Kreislauf ist der Ausgangspunkt für den Prozess irrelevant. Das Kollegium kann mit der Evaluation der Ergebnisse des Unterrichts ebenso beginnen wie mit den eigenen Mentalen Modellen oder den Methoden und Inhalten.

Ein zentraler Punkt in Rolffs Modell ist die "Erhebung der mentalen Modelle des Kollegiums". Lehrerinnen und Lehrer folgen in ihrem Unterricht oft eigenen mentalen Modellen. Sie haben eine Vorstellung davon, wie der Unterricht verlaufen muss, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Diese *mentalen Modelle* sind in der Regel nicht wissenschaftlich begründet und nur äußerst schwer veränderbar. Sie besitzen einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Entwicklungsfähigkeit der Schule, werden

sie nicht reflektiert, laufen Schulentwicklungsprozesse Gefahr an ihnen und zu scheitern (vgl. ROLFF 2006, S.227-229).

Auf der Basis der Überprüfung mentaler Modelle des Kollegiums findet ein Einigungsprozess statt, in dem sich das Kollegium auf ein *gemeinsames Verständnis* bezüglich des Unterrichts und dessen Entwicklung einigt und Maßstäbe für dessen Überprüfung festgelegt. Im weiteren Prozess stellt sich nun die Frage, inwieweit der *Methoden- und Inhaltskatalog* den neu festgelegten Vorstellungen über den Unterricht entspricht bzw. erweitert werden muss. Hierbei ist nach Rolff darauf zu achten dass die Methode nicht zum alleinigen Allheilmittel der Unterrichtsentwicklung erkoren wird: "Die Aneignung eine möglichst großen Repertoires von Methoden gehört – wie schon erwähnt – zu den Voraussetzungen des Lehrerberufs. Eine Reduktion darauf blendet allerdings die Reflexion aus und verhindert damit eine ausgeprägte Professionalität." (vgl. Rolff 2006, S.234) Im nächsten Schritt werden konkrete Schritte für *das gemeinsame Unterrichtsvorhaben geplant und durchgeführt*, um dann abschließend den Prozess und seine Ergebnisse zu *evaluieren*.

Wie nun ausführlich dargestellt wurde steht Schulentwicklung heute unter dem Vorzeichen der Unterrichtsentwicklung. Doch nehmen in den letzten Jahren Leistungsstudien als Instrument der Outputsteuerung einen immer größeren Einfluss auf Schulen. Ob dieses Instrument sich sinnvoll in den Prozess der Schulentwicklung als Unterrichtsentwicklung einbinden lässt und inwiefern es positiv für den Entwicklungsprozess genutzt werden kann, soll im Rahmen dieser Arbeit geklärt werden. Bevor wir uns zwei konkreten Beispielen für das Zusammenspiel von Leistungstests und Schulentwicklungsprozessen (Kapitel V) zuwenden, sollen im folgenden Kapitel III zunächst die Grundlagen von Schulleistungsstudien, deren Nutzung sowie die kontroverse Diskussion um deren Nutzen bzw. Schaden untersucht, analysiert und dargestellt werden.

# III. Leistungsstudien im Entwicklungsprozess: Motor der Schulentwicklung?!

Der Einsatz von Schulleistungstests oder auch "large scale assessments" erlebt seit Mitte der 90er Jahre eine Renaissance in Deutschland, da die für das System Schule Verantwortlichen – hier insbesondere das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Kultusministerkonferenz (KMK) – nach Jahrzehnten der Zurückhaltung wieder verstärktes Interesse an nationalen und internationalen Schulleistungsvergleichen zeigen. Wie groß das Interesse an verlässlichen Daten über das deutsche Schulsystem ist, offenbart u.a. die sprunghaft gestiegene Zahl öffentlich geförderter Schulvergleichstudien (vgl. hierzu VAN ACKEREN und KLEMM 2000).

Mit dieser Entwicklung greifen die (System-)Verantwortlichen eine vor etwa 40 Jahren begonnene "Tradition" vergleichender Schulleistungsstudien in Deutschland neuerlich auf. Die damit einhergehende Möglichkeit des "Blicks zurück nach vorn" erlaubt neben einer Gegenüberstellung heutiger und vergangener Motivationen, Interessen und Ergebnisse auch einen Blick auf die Leistungsentwicklung des deutschen Schulsystems insgesamt. Denn damals wie heute versprechen sich die politisch Handelnden von Schulvergleichsstudien eine internationale Standortbestimmung, eine fundierte Evaluation der Bildungspolitik bzw. aufgelegter Bildungsprogramme und eine Wissensgenerierung, die die Entwicklung neuer Ideen ermöglicht und bisherige Grenzen des Denkens und Handelns hinterfragt.

Der Beginn von Schulleistungsforschung mittels Schulvergleichsuntersuchungen lässt sich für das bundesrepublikanische Bildungswesen mit FIMS (First International Mathematics Study 1963/64, BAUMERT 2002) relativ eindeutig datieren. Die damals teilnehmenden Bundesländer waren Hessen und Schleswig-Holstein. An der Erweiterung/Ergänzung durch FISS (First International Science Study) im Jahr 1970 beteiligten sich alle Bundesländer.

War die Bundesrepublik bei FIMS und FISS noch vertreten, verzichteten die Kultusministerien bei den Folgestudien zu Beginn der 80er Jahre (SIMS und SISS) auf eine Teilnahme. Die der negativen Entscheidung zu Grunde liegenden Motivationen lassen sich aus heutiger Sicht nicht mehr eindeutig rekonstruieren. Zu vermuten ist jedoch, dass vor allem Kostengründe für die Nichtteilnahme angeführt wurden. Dies mag vor allem in dem zu großen Missverhältnis zwischen den z.T. methodisch noch problematischen Ergebnissen (nicht alle Länder konnten

Repräsentativität ihrer Stichproben sichern) und den anfallenden Kosten gelegen haben. Ohne die Studien in Gänze zu dokumentieren und darzustellen (vgl. hierzu VAN ACKEREN 2002 oder BOS/SCHWIPPERT 2002, S.5ff.), zeigen sich interessante Parallelen zu den Ergebnissen aus gegenwärtigen Schulleistungsstudien.

Der Blick zurück nach vorn erlaubt folgende Feststellungen:

- Deutschlands Schüler befinden sich damals wie heute mit den erzielten Ergebnissen im Mittelfeld (mit ausgeprägten Tendenzen), d.h., die Schulen der Bundesrepublik haben auch vor der Phase der Bildungsexpansion keine exzellenten Leistungen ermöglicht bzw. hervorgebracht.
- 2. Von einem Verfall deutscher Schülerleistungen während der vergangenen 40 Jahre kann in Anbetracht der Ergebnisse der Studien früherer Jahre kaum gesprochen werden.
- 3. Bereits im FISS-Bericht wird die Auffälligkeit zwischen Leistung, Sozialstruktur und Selektion kritisch thematisiert. Im FISS-Bericht heißt es wörtlich: "Es ergibt sich aus dem internationalen Vergleich, dass die Beziehung der Leistung zur Sozialstruktur um so enger ist, je selektiver das System ist".
- 4. Länder wie Finnland und Schweden, die in den 70er und 80er Jahren umfangreiche Strukturveränderungen innerhalb des Schulsystems vorgenommen haben, zeigen in den 90er Jahren überdurchschnittliche bis überragende Leistungen.
- 5. Welches (Entwicklungs-)Potential in zielgerichteten Reformen liegt, zeigt die enorme Leistungsentwicklung englischer Schülerinnen und Schüler. Mit der Einführung landesweiter Tests und verbindlicher Lernstandards in den vergangenen Jahren gelang dem englischen Schulsystem der Anschluss an die Spitze der Bildungsländer (vgl. hierzu auch die Ergebnisse aus IGLU). Darüber hinaus macht die Entwicklung in England Mut, dass auch kurzfristige Interventionsmöglichkeiten zu einer deutlichen Steigerung des "outputs" führen können.

Während also auf internationaler Ebene die Möglichkeiten und Chancen von (internationalen) Schulleistungsstudien in den 70er, 80er und 90er Jahren gesehen und genutzt wurden, blieb Deutschland mit seiner ablehnenden Haltung auf internationaler Ebene weitestgehend isoliert.

Eine Haltung, die aus heutiger Sicht gesehen, dem deutschen Schul- und Bildungswesen nachhaltig geschadet hat, da wichtige Evaluationen und Anstöße für bildungspolitische (Struktur-)Veränderungen durch Schulleistungsvergleiche fehlen. Stattdessen wurden in der bundesrepublikanischen Bildungsdiskussion immer wieder die gleichen Themen (z.B. Pro und Contra Gesamtschule) aufgegriffen und im föderalen bzw. parteipolitischen (Meinungsbildungs-)Prozess zerredet.

Erst Mitte der 90er Jahre nahm die Bundesrepublik Deutschland wieder an einer internationalen Studie teil. Die Ergebnisse der "Reading Litracy Study" fanden jedoch 1995 noch keine nennenswerte öffentliche Beachtung (vgl. hierzu u.a. ausführlicher die Darstellung der internationalen Studien bei Helmke/Schrader 2001, S. 238 ff.; Bos/Postlethwaite 2000, S.367ff.), sodass erst mit der "Third International Mathematics and Sciene Study" (TIMSS) auch das Interesse der Öffentlichkeit für Schulleistungstests geweckt wurde und letztendlich zur empirischen Wende führte. Weitere nationale und internationale Studien folgten in (regelmäßigen) Abständen und sind nun als fester Bestandteil des Systems Schule nicht mehr wegzudenken. Um dieser Entwicklung Rechnung tragen zu können, wird im Folgenden zunächst einmal geklärt, was eigentlich Schulleistungsstudien sind und welchen Sinn bzw. Zweck sie erfüllen (können). Neben den Grundlagen und Gegenstandsbereichen von Schulleistungsstudien soll auch der Frage nachgegangen werden, wodurch es gegen Ende der 90er Jahre zu einem gesteigerten Interesse Schulleistungstests innerhalb des deutschen Schul- und Bildungsbereiches kam. Abschließend widmet sich dieses Kapitel der zum Teil vehement vorgetragenen Kritik gegenüber Schulleistungsstudien und den daraus erwachsenden Folgen.

## 1. Grundlagen und Gegenstandsbereiche von Schulleistungstests

Schulleistungsstudien, Schulvergleichsstudien, Schulleistungsvergleiche, standardisierte Vergleichsuntersuchungen, Leistungsstudien, Leistungsvergleichsstudien und andere Begrifflichkeiten stehen häufig als deutsche Synonyme für die sog. "large scale assessments".

Kennzeichen aller standardisierten Schulleistungsmessungen dieser Art sind der Einsatz wissenschaftlicher Messinstrumente zur Erfassung von Schulleistungen, die sich an bestimmten Testgütekriterien (Objektivität, Zuverlässigkeit (Reliabilität), Gültigkeit (Validität) (vgl. hierzu u.a. Heller/Hany 2001, S.90f, aber vor allem Sanders 2000) orientieren. Da sich Schulleistungen, seien sie individuell oder von einer Gruppe erbracht, nur vergleichen lassen, wenn sie an einem näher zu bestimmenden Standard gemessen werden, sind alle Schulleistungsvergleiche standardisiert bzw. geeicht.

Neben den o.g. Gütekriterien berücksichtigen Schulleistungsstudien (mindestens) noch das Verhältnis von Aufwand und Erkenntnisgewinn (ökonomische Ebene), die Ausgewogenheit und Fairness des Testinstrumentariums (soziale Ebene) und die Wahrung der Rechte des Einzelnen und der Gruppe (ethische Ebene).

Standardisierte Schulvergleiche zählen zu den "objektiven" Messverfahren, die den "subjektiven" Leistungsmessverfahren stehen. diametral zu Subjektive Leistungsmessverfahren sind (nahezu) alle Formen schulischer Leistungsbewertung (z.B. Aufsatzbewertung, mündliche/schriftliche Prüfung mit (Punkt-)Benotung, etc...). "Dabei kann der Grad der Objektivität in beiden Verfahrensgruppen durchaus wenngleich standardisierte Schulleistungstests in der Regel die objektiveren und zuverlässigeren Messinstrumenten darstellen" (HELLER/HANY 2001, S. 92). Die in diesem Zusammenhang auftauchende Frage nach der Gültigkeit objektiver Verfahren erklärt sich durch den beabsichtigten Verwendungszweck der Zusammenhang Testergebnisse, der wiederum im mit dem benutzten Vergleichsmaßstab zu sehen ist.

Da bei der Auseinandersetzung zwischen Befürwortern und Gegnern von Schulleistungsstudien unter anderem die Frage nach Objektivität, Normierung und prädikativer bzw. inhaltlicher (Konstrukt-)Validität eine große Rolle spielt, eine ausführliche Darstellung im Rahmen dieser Arbeit jedoch weder geleistet werden kann noch gewollt ist, sei an dieser Stelle auf vertiefende und weiterführende Literatur verwiesen (vgl. hierzu Ausführungen von HELLER/HANY 2001, S. 92ff.;

LIENERT/RAATZ 1998; TENT/STELZL 1993 und für ausgewählte Schulleistungsstudien BAUMERT ET AL 2001 für PISA und Bos ET AL 2003 für IGLU).

Schulleistungsvergleiche treten in unterschiedlichen Arten und Formen auf. Die in Deutschland eingesetzten Leistungstests unterscheiden sich in Organisation, Anlage und Umfang (vgl. hierzu van Ackeren und Klemm 2000, S.11ff.). Zur besseren Unterscheidung werden standardisierte Schulvergleichsstudien in zwei große Typengruppierungen eingeteilt: So unterscheiden wir zwischen internationalen bzw. nationalen Schulleistungstests sowie Schulleistungsvergleichen, die in einem einzelnen Bundesland durchgeführt werden.

## Internationale und nationale Schulleistungstests

PISA (Programme for International Studet Assessment) und IGLU/PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) als internationale Studien mit nationaler Beteiligung sowie PISA-E als Ergänzungsstudie zu PISA innerhalb Deutschlands gehören zu dieser Kategorie.

Es handelt sich hierbei um *Stichprobenuntersuchungen*, in denen wenige Schulen ausgewählt werden. Ziel dieser Studien ist ein *System-Monitoring*, d.h., es sollen mit Hilfe der Ergebnisse des Leistungstests Aussagen über das Schulsystem in Gänze getroffen werden. Die Ergebnisse dieser Tests sind daher in erste Linie für Bildungsplaner wie Ministerien und die Schuladministration gedacht. Um gesicherte Aussagen über die teilnehmenden Einzelschulen treffen zu können und diese für die schulinterne Evaluation nutzen zu können, sind die ausgewählten Gruppen der Stichproben allerdings zu klein.

Erklärte Ziele von Schulleistungsstudien dieser Art sind demnach, die Ermittlung von Lernständen, Rahmenbedingungen und Systemmerkmalen, um auf diese Weise Wissensbestände zu erheben und Erkenntnisse zu gewinnen, die zur Steuerung eines (Schul-)Systems notwendig und hilfreich sind (vgl. u.a. BAUMERT 1998, KLIEME 2000).

#### Bundesländerinterne Schulleistungstests

Leistungsstudien wie die LAU-Studie (Aspekte der Lernausgangslage) in Hamburg oder MARKUS (Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz) zählen zu diesem zweiten Typ: Im Rahmen der Untersuchung werden Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontexte, etc. für ein Bundesland *flächendeckend* getestet. Ziel

dieser Studien ist ein System-Monitoring für ein einzelnes Bundesland, wobei die Ergebnisse auch Rückschlüsse auf die Einzelschule zulassen.

Studien dieser Art ermöglichen einen viel differenzierteren Einsatz, da Rückmeldungen in einer vielschichtigeren Art und Weise an die Systemebene und die beteiligten Schulen gegeben werden können.

Allerdings gilt es, bei der Klassifizierung von Schulvergleichsstudien, genau zu schauen; auch auf der Ebene von Bundesländern gibt es Stichprobenuntersuchungen wie zum Beispiel QuaSUM (Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik).

## Wie kommt es zum gesteigerten Interesse an Schulleistungsstudien?

Für die Renaissance von Schulleistungsstudien gibt es eine Vielzahl an Gründen, die bei genauer Betrachtung, trotz ihrer Unterschiedlichkeit, eng miteinander verflochten sind. Ausgehend von einer sich auch in Zukunft weiter globalisierenden Welt, über konkrete (Hilfe-)Angebote im Bildungssystem bis hin zu Entwicklungen an der Einzelschule spielen Schulvergleichsstudien eine immer wichtigere Rolle als Evaluationsinstrument.

Im Folgenden wird zum besseren Verständnis und im Sinne der Nachvollziehbarkeit eine isolierte Sichtweise der einzelnen Aspekte gewählt, um die vielschichtige und wachsende Bedeutung in Extrakten hervorzuheben.

## 1. Schulleistungsstudien als Folge technischer Innovationen

Der wachsende Einfluss bzw. die Renaissance von Schulleistungsstudien geht einher mit der Weiterentwicklung technischer Möglichkeiten. Heutige Personalcomputer (PC) eröffnen auf Grund ihrer Rechnerleistungen und Anwenderfreundlichkeit Möglichkeiten, die vor Jahren, wenn überhaupt, nur durch Großrechner zu bewältigen waren. Statistische Verfahren, welche teilweise schon vor Jahren entwickelt und aufwändig angewendet wurden, können heute trotz gestiegener Datenmenge in Minuten oder Sekunden von einem handelsüblichen PC angewendet und verarbeitet werden. Darüber hinaus können heute Dank diverser technischer Weiterentwicklungen (z.B. die (Weiter-)Entwicklung des Internets zu einem Massenkommunikationsmittel) Datensätze und Informationen unmittelbarer und ohne große zeitliche Verzögerung ausgetauscht bzw. verschickt werden. "Die einfache Kommunikation und der problemlose Datentransfer hat

auch die Etablierung von international agierenden Instituten ermöglicht, die über studienübergreifendes Expertenwissen zum Beispiel bei der Stichprobenziehung oder der Skalierung verfügen. Durch die Beteiligung dieser international etablierten Forschungseinrichtungen und dem vereinfachten Informationsaustausch ist mit dem Umfang der Studien auch die Qualität gestiegen" (Bos/Schwippert 2002, S. 7).

#### 2. Schulleistungsstudien in Zeiten von Globalisierung und Dezentralisierung (2000)verweist auf den Einfluss von Globalisierung Dezentralisierung, welche ein steigendes Interesse an der Leistungsfähigkeit des deutschen Schulsystems bedingen. In einer durch die Globalisierung gekennzeichneten Welt verschieben sich die Prioritäten Richtung Wirtschaftlichkeit, Flexibilität und Mobilität und damit auch der Blick auf einzelne Bereiche unserer Gesellschaft.

Bildung und Ausbildung werden als wichtiger Standortvorteil definiert, da durch sie der Anteil an qualifizierter Arbeit in Deutschland gesteigert werden kann. Die erreichte oder erreichbare Schulbildung erhält somit eine neue Dimension: Sie wird als wesentlicher Faktor für die wirtschaftliche Stellung Deutschlands in der Welt gesehen. Durch die Brille der Globalisierung gesehen ermöglichen Schulleistungstests demnach, die Produktivität des Schulsystems zu messen, mit dem anderer Länder zu vergleichen und bei unzureichenden Ergebnissen die Wettbewerbsfähigkeit des Standorts Deutschland durch eine Veränderung des (Schul-)Systems zu steigern.

Dezentralisierung bezeichnet in diesem Zusammenhang die "Abgabe von Kompetenzen von höheren und mittleren auf untere Ebenen. Mit der damit verbundenen Zurücknahme von Input- und Prozesssteuerung geht eine Akzentuierung der Output-Steuerung einher" (KLEMM 2000, S.331). Schulen wird damit eine größere (Teil-)Autonomie zugesprochen, die sich unter anderem auf die Verwendung der Finanzen, die Einstellung von Personal und auf pädagogisch-didaktische Schwerpunkte bezieht. Eine stärkere Eigenständigkeit der Schulen – auch in der Gestaltung des Lehrens und Lernens – zieht jedoch auch die Frage der Vergleichbarkeit mit sich. Schulleitungstests können in diesem Kontext als (einziges) Instrument, trotz unterschiedlicher Vorgehensweisen in den einzelnen Schulen, eine Vergleichbarkeit ihrer Ergebnisse ermöglichen.

3. Schulleistungsstudien als (unerlässlicher) Bestandteil von Bildungsplanung Bos und Postlethwaite (2000, S. 371ff.) weisen darauf hin, dass die in Deutschland für (schulische) Bildung zuständigen staatlichen Stellen – wie bildungsbürokratische Strukturen in anderen Zivilgesellschaften auch unabhängig davon, ob auf bundes-, landes- oder kommunaler Ebene verantwortlich, für eine angemessene materielle und personelle Ausstattung der Schulen Sorge zu tragen haben. Darüber hinaus liegt Verantwortungsbereich die Schaffung grundlegender Curricula und die Kontrolle, was in Schule tatsächlich "gelehrt, gelernt und gelebt" wird. Um dieser administrativen und regulierenden Aufgabe gerecht werden zu können, bedarf es des Austausches und der Information zwischen den einzelnen Ebenen: Die betreuenden (schulbürokratischen) Schaltstellen müssen für eine kurz-, mittelund langfristige Planung sichere und gesicherte Rückmeldungsformen aus den (Einzel-)Schulen bekommen, um, an den Bedürfnissen und Notwendigkeiten von Schule orientiert, (planerische) Entscheidungen treffen zu können.

"Mittels internationaler Schulleistungsuntersuchungen ist es möglich, systematisch zu erfassen, welche Inhalte in verschiedenen Schulformen auf welchem Niveau unterrichtet und gelernt werden. Entsprechendes Faktenwissen aus verschiedenen Ländern zur Verfügung zu haben ist schon ein Wert an sich. (...) Die Teilnahme an internationalen Schulleistungsforschungen gibt Bildungsplanern Einblick in Inhalt und Aufbau der Curricula und Bildungsergebnisse anderer Länder, die zur Überprüfung und Weiterentwicklung eigener Curricula genutzt werden können. Darüber hinaus können Bildungsplaner erfahren, welche Stoffgebiete in anderen Ländern unterrichtet werden, im eigenen Land aber nicht. Dies können, unter den Bedingungen eines internationalen Wettbewerbs, wichtige Informationen sein" (BOS/POSTLETHWAITE 2000, S.373 f., vgl. auch KLEMM 2000, S.332).

Bos hält daher internationale Leistungstests für dringend notwendig: "Erkenntnis dieser Art ist nur durch internationale Schulleistungsforschung zu generieren, da nationale Schulleistungsstudien allein nie eine vergleichbare "Systemvarianz" vorfinden" (Bos/Postlethwaite 2000, S.375).

## 4. Schulleistungsstudien als Beitrag zur (externen) Evaluation von Schule

ROLFF ET AL (1996, 1998), aber auch BAUMERT ET AL (2000), TILLMANN (2001) heben die (mögliche und potentielle) Bedeutung von Schulleistungsstudien für (externe) Evaluation und Schulentwicklung an der Einzelschule hervor.

TIMSS, PISA und IGLU, aber auch LAU und MARKUS, also die neueren Formen (inter-)nationaler Schulvergleichsstudien, haben als einen festen Bestandteil ihres Testinstrumentariums die Rückmeldung der Ergebnisse nicht nur an die Systemebene, sondern auch an die an Schule Beteiligten eingeplant. Damit wird erstmals in der bundesrepublikanischen Schulvergleichsgeschichte der systematische Versuch unternommen, Mess- und Entwicklungsinstrumente aus ihrer von vielen an Schule Beteiligten Diametralität zu lösen.

"Dass Evaluation, im Sinne eines Prozesses des Sammelns und Analysierens von Informationen mit dem Ziel, zu begründeten Bewertungsurteilen zu kommen, die notwendige Basis für eine Standardsicherung und Qualitätsentwicklung darstellt, ist auch in Deutschland unstrittig. Gemeinhin wird aber in Deutschland unter Evaluation von Schule eine interne Evaluation verstanden. Bei diesem Verfahren geht man davon aus, dass Schule die Kriterien und Prozesse ihrer Entwicklung und Bewertung selbst definiert und so ihr eigenes pädagogisches Konzept entwickelt, modifiziert und optimiert. Die Definition des Qualitätskriteriums für das Bildungsangebot obliegt dabei im Wesentlichen der Einzelschule. Relativ neu und nicht unstrittig ist in Deutschland dagegen die Vorstellung einer externen Evaluation von Schule und Bildungswesen" (Bos/Postlethwaite 2000, S.382).

Versteht man demnach Leistungsvergleichsstudien im Sinne externer Evaluationsunterstützung, so untersuchen Studien – wie IGLU-Schule mit Hilfe von standardisierten Aufgabenprofilen. Das Qualitätsmerkmal wird also nicht von den an Schule Beteiligten festgelegt, sondern von außen. Entsprechend groß ist die Verantwortung bei der Testgestaltung. Entsprechend groß ist jedoch auch die Angst der an Schule Beteiligten, dass externe Evaluation ausschließlich der Kontrolle und Repression dient. Um diesen entgegengesetzten Positionen gerecht zu werden, sind in allen neueren (internationalen) Schulleistungsvergleichsstudien umfangreiche Überprüfungen der Gütekriterien, z.B. in Form von Pre-Test-Verfahren, durchgeführt worden. Auch die Beteiligung und Kooperation unterschiedlicher Institute bzw. Kuratorien bei der Konzeption, Durchführung und Auswertung sind diesem Umstand geschuldet. Ziel dieser Maßnahmen ist es, die Qualität und die Vertrauenswürdigkeit der durchgeführten Testverfahren zu erhöhen, damit sie bei korrekter Verwendung und Auswertung

"gesicherte" Ergebnisse erbringen (vgl. hierzu auch Ingenkamp 1995 und Baumert/Köller 1998).

## 5. Schulleistungsstudien als Teil der Grundlagenforschung

Bei der Erstellung internationaler Schulleistungsstudien werden wertvolle Datensätze erhoben, die von kleineren nationalen Studien als Grundlage benutzt werden können.

So wird im Rahmen internationaler Studien zunächst auf nationaler Ebene eine sog. "Test-Curriculum-Matching-Analysis" erstellt, die sich wiederum auf eine nationale Curriculum- und Lehrwerkanalyse stützt. Aus diesen national zusammengestellten Aufgabenkatalogen entwickeln international zusammengesetzte Expertengruppen nach der Testanwendung die sog. "Pretests" und die endgültige Testfassung.

Damit liegen bei einer deutschen Beteiligung an (internationalen) Schulleistungsstudien wie TIMSS, PISA und IGLU national valide und reliable Messinstrumente mit (inter-)nationalen Kennwerten vor. Auf Grund dieser Daten können Aufgaben, in Gänze oder in modifizierter Form, in kleineren (nationalen) Studien herangezogen werden (vgl. z.B. KLIEME/BAUMERT/SCHWIPPERT 2000) oder Teil einer nationalen Ergänzung (Pisa -E oder IGLU-E) sein.

"Last not least soll an dieser Stelle auf den Fortschritt bei der Weiterentwicklung von Forschungsmethoden durch die Kooperation bei internationalen Schulleistungsuntersuchungen hingewiesen werden. Verfahren der Stichprobenziehung,
Erhebungsverfahren, Skalierungstechniken und Prüfverfahren sind ebenso wie die
Standards zur Qualitätssicherung bei der Durchführung, sind durch diese Studien erheblich verbessert worden, auf nationaler Ebene allein wären diese Entwicklungen nicht möglich gewesen" (Bos/Postlethwalte 2000, S.382).

## 2. Empirische Befunde ausgewählter Leistungsstudien

Im folgenden Kapitel werden zunächst die Inhalte, Ziele und Ergebnisse der IGLU-Studie mit den entsprechenden Reaktionen der Kultusminister skizziert, um anschließend den Blick auf zwei weitere relevante Schulleistungsstudien im Primarstufenbereich zu richten. Über die bundesrepublikanischen Grenzen hinweg werden dann die Niederlande und Schweden betrachtet. Beide Länder blicken auf eine lange Tradition der Schulleistungsmessung zurück, sodass die Frage nach einem positiven Zusammenhang zu klären ist. Am Beispiel unserer europäischen Nachbarn werden Möglichkeiten und Chancen, aber auch Gefahren und Risken kaleidoskopartig dargestellt, um anschließend den bundesrepublikanischen Umgang mit Schulvergleichen näher zu beschreiben und zu analysieren.

#### **2.1 IGLU**

Auf Grund der engen Verzahnung der vorliegenden Arbeit mit der Schulleistungsstudie IGLU sollen der Aufbau, die Struktur und die Ergebnisse des Schulvergleichs dargestellt werden. Alle im Folgenden dargestellten Inhalte sind Bos ET AL 2002, Bos ET AL 2003 und <a href="http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/Info/info.htm">http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/Info/info.htm</a> (01.04.2003) entnommen.

Die Abkürzung IGLU steht für Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung. IGLU bzw. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) misst das Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe.

PIRLS/IGLU ist eine Studie der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. Die IEA hat die Gesamtverantwortung für die internationale Organisation von PIRLS/IGLU an das Boston College Chestnut Hill, MA, USA delegiert. Die Aufbereitung des internationalen Datensatzes erfolgt am IEA Data Processing Center (DPC) in Hamburg.

In Deutschland wird IGLU und IGLU/E gemeinsam von Prof. Dr. WILFRIED Bos, Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft; Prof. Dr. Manfred Prenzel, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel (IPN); Prof. Dr. Renate Valtin, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie und Prof. Dr. Gerd Walther, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Institut für Mathematik und ihre Didaktik durchgeführt. Die Koordination obliegt dem Lehrstuhl für Quantitative Methoden und Internationale Bildungsforschung der Universität Hamburg von Prof. Dr. WILFRIED Bos und Dr. Eva-Maria Lankes. PIRLS/IGLU wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und durch die Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland maßgeblich gefördert. IGLU/E wird durch die Kultusminister der beteiligten Länder unter der Federführung des Landes Schleswig-Holstein gefördert.

Die IGLU zu Grundeliegende Definition der Lesekompetenz entspringt der angelsächsischen litracy-Tradition. Der Schwerpunkt wird dabei nicht etwa auf die Fragestellung gelegt, ob Schülerinnen und Schüler flüssig vorlesen können. Vielmehr steht die Fähigkeit, Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren im Vordergrund. Dabei wird das Lesen als ein interaktiver Prozess zwischen Text und Leser aufgefasst, in dem der Leser mit Hilfe seines Vorwissens aktiv Bedeutung konstruiert. Hierbei sind von den Schülerinnen und Schülern vier Kompetenzstufen zu erreichen:

- I Gesuchte Wörter in einem Text erkennen
- II Angegebene Sachverhalte aus einer Textpassage erschließen
- III Implizit im Text enthaltene Sachverhalte auf Grund des Kontextes erschließen
- IV Mehrere Textpassagen sinnvoll miteinander in Beziehung setzen

International beteiligen sich 35 Staaten an PIRLS, welche im Folgenden genannt sind:

Argentinien	Belize	Bulgarien	Deutschland	England	Frankreich
Griechenland	Hongkong	Iran	Island	Israel	Italien
Kanada	Kolumbien	Kuwait	Lettland	Litauen	Marokko
Mazedonien	Moldawien	Neuseeland	Niederlande	Norwegen	Rumänien
Russland	Schottland	Schweden	Sindaniir	Slowakische Republik	Slowenien
Tschechische Republik	Türkei	Ungarn	USA	Zypern	

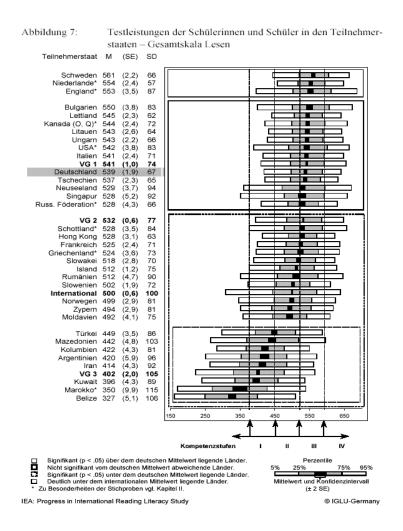
#### An IGLU-E teilnehmende Länder in Deutschland

Baden-Württem-	Hamburg	Saarland
berg		
Bayern	Hessen	Sachsen
Berlin	Nordrhein-Westfa-	Schleswig-Holstein
	len	
Bremen	Rheinland-Pfalz	Thüringen

IGLU-E steht für IGLU-Erweiterung und untersucht zusätzlich zur Hauptstudie an einem zweiten Testtag die Kompetenzen der Kinder in Mathematik und Naturwissenschaften. An dieser Erweiterung haben sich nur die o.g. Bundesländer beteiligt.

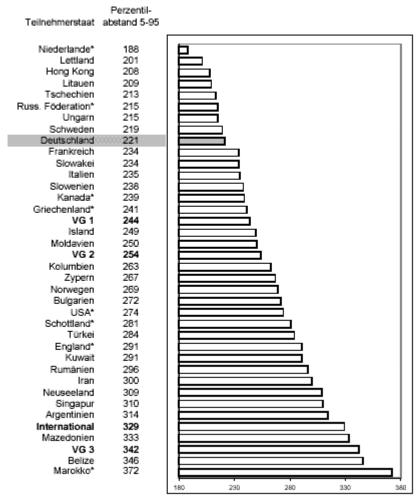
#### 2.1.1 Ausgewählte Ergebnisse von IGLU

Deutschland hat im Rahmen von IGLU mit einer Stichprobe von rund 10.000 Schülerinnen und Schülern an 246 Schulen teilgenommen. Die Rangfolge der Staaten in Bezug auf die Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler wird im Folgenden dargestellt:



Unter den 35 Staaten liegt Deutschland mit Platz 11 im oberen Leistungsdrittel. Signifikant besser abgeschnitten haben allerdings nur die Länder, die die ersten drei Plätze belegten: Schweden, Niederlande und England.

Abbildung 10: Streuung der Verteilungen für die Gesamtskala Lesen – Differenz zwischen dem 5. und dem 95. Perzentil



\* Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

@ IGLU-Germany

Die Streuung der Leistungswerte deutscher Grundschülerinnen und -schüler ist in Deutschland relativ gering. Deutschland gibt also eine besonders homogene Schülerschaft an die weiterführenden Schulen ab.

Der Anteil der Kinder, die am Ende der vierjährigen Grundschulzeit über Kompetenzstufe I nicht hinauskommen, liegt bei 10,3 %. Mit diesem Ergebnis erreicht Deutschland im internationalen Vergleich Rang 8. Auch wenn dieses Ergebnis im oberen Bereich liegt, machen andere Länder doch deutlich, dass der Anteil dieser Gruppe der besonders schwachen Leser erheblich kleiner sein kann. So erreichen in den Niederlanden lediglich 3,9 % der Schülerinnen und Schüler Kompetenzstufe II nicht. Nur durch gezielte Förderung kann es gelingen, diesen Schülerinnen und Schülern größere Schwierigkeiten bei der Erfassung neuer Lerninhalte in den weiterführenden Schulen zu ersparen. 18,1% der

Grundschülerinnen und -schüler erreichen in Deutschland Kompetenzstufe IV. Im internationalen Vergleich liegt Deutschland damit im mittleren Bereich. In England ist diese Spitzengruppe mit 30 % erheblich größer. Diese könnte sich nach Ansicht von Bos ET AL durch eine spezielle Förderung der Lesestrategien vergrößern.

Möchte man aus Vergleichen zwischen den Ergebnissen von IGLU und PISA Rückschlüsse für die Verbesserung von Lernleistungen ziehen, so ist die Frage nach der Vergleichbarkeit der beiden Studien zentral. Bos ET AL machen deutlich, dass ein direkter Vergleich aus verschiedenen Gründen schwierig ist. Dies ist vor allem damit zu begründen, dass nicht die gleichen Tests zum Erfassen der Lesekompetenz eingesetzt wurden. Des Weiteren testet PISA alle 15-jährigen, die durchaus unterschiedlichen Jahrgangsstufen zugehörig sein können, während IGLU eine Jahrgangsstufe mit Kindern unterschiedlichen Alters testet. Zudem sind einige der leistungsstarken Staaten, die an PISA teilnahmen, bei IGLU nicht mit erfasst, einige besonders leistungsschwache jedoch ebenfalls. Bos ET AL erstellten daher zusätzlich einen Vergleich der Länder, die in beiden Studien vertreten waren:

Tabelle 3: Leseverständnis der Länder, die an IGLU und PISA teilgenommen haben - Abweichungen vom jeweiligen deutschen Mittelwert

	IGLU (PISA-Länder)		PISA	
Teilnehmerstaat	Mittelwert	Differenz zum deutschen Mittelwert (539)	Differenz zum deutschen Mittelwert (484)	Mittelwert
Schweden	561	22	32	516
Lettland	545	6	-26	458
Kanada*	544	5	50	534
Ungarn	543	4	-4	480
USA*	542	3	20	504
Italien	541	2	3	487
Deutschland	539		•	484
Tschechien	537	-2	8	492
MaL**	522	-5	12	496
Neuseeland	529	-10	45	529
Russ. Föderation*	528	-11	-22	462
Frankreich	525	-14	21	505
Griechenland*	524	-15	-10	474
Island	512	-27	23	507
Norwegen	499	-40	21	505

Zu Besonderheiten der Stichproben vgl. Kapitel II. \*\* Mittelwert der aufgeführten Länder.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study @ IGLU-Germany

Hier wird der deutsche Mittelwert mit dem der anderen Staaten verglichen. Es ist zu erkennen, dass einige Länder, die bei IGLU noch hinter dem deutschen Mittelwert liegen, Deutschland bei PISA weit überholt haben. So liegen die Schülerleistungen von Island bei IGLU 27 Punkte unterhalb des deutschen Mittelwertes, bei PISA hingegen 23 Punkte darüber. Dies zeigt, dass die 15-jährigen aus Island nach der vierten Jahrgangsstufe ihre Lernleistungen erheblich steigern konnten.

Im Rahmen von IGLU sind eine Vielzahl an Faktoren und Rahmenbedingungen des schulischen Lehrens und Lernens (vgl. u.a. Bos 2006, S.27ff.) erhoben worden. Durch die international-vergleichende Perspektive von IGLU lassen sich die Rahmenbedingungen der Lehr- und Lernprozesse zudem in den Kontext anderer europäischer Staaten stellen.

Bezogen auf den Aspekt der finanziellen Ressourcen ergibt sich für Deutschland, unter Berücksichtigung des Umfangs und des Einsatzes der bereit gestellten finanziellen Mittel, folgendes Bild:

- Die Bundesrepublik engagiert sich, gemessen an den tatsächlich erwirtschafteten und eingesetzten Ressourcen, prozentual mit deutlich geringerem finanziellem Engagement im Bildungsbereich als andere, vergleichbare Industrienationen.
- Deutschland investiert relativ gesehen mehr Geld in das an Schule t\u00e4tige
   Personal als andere, vergleichbare Industrienationen ohne damit das
   Gesamtvolumen der Besch\u00e4ftigen \u00fcberdurchschnittlich zu erh\u00f6hen.
- In Deutschland werden "ältere Bildungsteilnehmer" (Avenarius et al.2003) vor jüngeren bevorzugt, d.h., dass deutsche Grundschulen schlechter ausgestattet sind als die anderer, vergleichbarer Industrienationen. Erweitert man die Perspektive auf die Mittelvergabe der innerdeutschen Verteilung (Primarstufe versus Sek I und II) ist festzustellen, dass auch hier die Mittelverteilung zu Ungunsten der Primarstufe ausfällt (vgl. OECD 2003).

Bezogen auf institutionelle Rahmenbedingungen, die immer dann von der Schulvergleichsforschung herangezogen werden, um Leistungsdifferenzen zwischen den untersuchten Ländern zu erklären, ergibt sich für die Bundesrepublik Deutschland folgendes Bild:

- Die Dauer des Schulbesuchs einer gemeinsamen Schulform variiert in den einzelnen europäischen Ländern sehr stark. Auch in Deutschland gibt es keine einheitliche Besuchsdauer der Schulform "Primarstufe".
- Die Klassengröße ist mit 22,5 Schülern im internationalen Vergleich eher niedrig einzuschätzen.

 Die Lehrer-Schüler-Relation entspricht etwa der Klassengröße, d.h., dass im Gegensatz zu Italien oder Schweden, wo oftmals zu zweit in einer Klasse unterrichtet wird, in Deutschland ein Lehrer eine Klasse unterrichtet.

Wenn eine Schulform wie die Grundschule von nahezu allen Kindern besucht wird, (Anmerkung: An dieser Stelle unberücksichtigt bleibt die Problematik der sog. Förderschüler, also der Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf) dann ist davon auszugehen, dass höchst individuelle Kompetenzen bei der Unterrichtsplanung und -durchführung zu berücksichtigen sind.

Bezogen auf den Bereich des Umgangs mit Heterogenität lassen sich auf empirischer Basis folgende Aussagen für den deutschen Grundschulbereich treffen:

- Heterogenität bzgl. der individuellen Lernvoraussetzungen ist in deutschen Schulen der Primarstufe die Regel. Über 30% der deutschen Grundschüler werden fast ausschließlich im Klassenverband unterrichtet, d.h., das diese Kinder wenig individuelle Aufgaben und Unterstützung erhalten.
- Um der schulischen Wirklichkeit "Heterogenität" gerecht zu werden, wählen die meisten Lehrer an Primarstufenschulen nicht unterschiedliche Materialien zur inneren Differenzierung ihrer Unterrichts, sondern geben den Schülern unterschiedlich lange Zeiträume für die Bearbeitung.

Kennzeichen guter Schulen ist u. a. eine gelingende Kultur der berufsbezogenen Kooperation. Dies belegen nicht nur Studien zur Wirksamkeit von Schulen, sondern auch Studien zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz (vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 1997) Für den Bereich der Kooperation der Lehrkräfte lässt sich für Deutschland empirisch belegen:

• Deutsche Lehrer kooperieren deutlich weniger miteinander als Lehrer in anderen vergleichbaren europäischen Ländern.

#### 2.1.2 Reaktionen auf die Ergebnisse von IGLU

Wie schon bei der PISA-Studie lässt sich auch nach IGLU ein breites öffentliches Interesse für die Ergebnisse des Leistungstests feststellen. Journalisten, Erziehungswissenschaftler, Verbände, Gewerkschaften sowie Lehrer und Eltern beschäftigen sich mit den Ergebnissen der Studie. Auf Grund der Anlage der IGLU-Studie als System-Monitoring richten sich die Auswertungen und Ergebnisse in erster Linie an die Verantwortlichen der Schulbürokratie. Daher sollen im Folgenden die Reaktionen der Verantwortlichen auf Länderebene dargestellt werden.

Die Kultusminister vieler Bundesländer äußerten sich nach der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse im Rahmen von Pressemitteilungen. Weitgehende Einigkeit besteht unter den Kultusministern über das relativ gute Abschneiden der Grundschülerinnen und Grundschüler. Als Gründe hierfür werden vor allem der differenzierte Unterricht, die stärkere Förderung und Integration von Kindern mit unterschiedlichen Leistungen, ein Unterricht, der die Selbstständigkeit der Kinder fördert, sowie die Vielfalt der offenen und individualisierten Unterrichtsmethoden an den Grundschulen genannt: "Die Ergebnisse von IGLU belegen, dass es uns an den Grundschulen gelungen ist, mit neuen methodischen Verfahren und didaktischen Ansätzen die Lernfreude der Kinder anzuregen, den sozialen Zusammenhalt zu fördern, die Leistungsmotivation und das Selbstvertrauen der Schulkinder zu stärken."(Pressemitteilung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein).

Besondere Erwähnung finden in den Pressemitteilungen die Gruppen der besonders begabten Kinder sowie die der leistungsschwächeren Schüler. Die im Vergleich zu anderen Staaten weniger stark ausgeprägte Spitzengruppe bewegt beispielsweise die hessische Kultusministerin Wolff zur folgenden Aussage: "Offenbar werden jene Schüler, die mit Vorkenntnissen in die Schule kommen, hierzulande eher in einer "Warteschleife" gehalten und nicht angemessen weiter gefördert. Das gleiche gilt für Schüler, die schneller als die übrigen lernen. Hier besteht Handlungsbedarf." (Pressemitteilung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Hessen).

Stärkere Beachtung als die Gruppe der besonders begabten Kinder findet die der leistungsschwächeren Kinder. Auch wenn die Heterogenität in der Grundschule bei weitem nicht so ausgeprägt ist wie bei den 15-jährigen Schülerinnen und Schülern,

lässt sich doch auch hier schon eine Abhängigkeit der Schulleistungen von der Herkunft der Kinder ausmachen. So sind Kinder aus sozial schwächeren Familien sowie Kinder mit Migrationshintergrund in ihren Bildungschancen benachteiligt. Die Lösungsansätze der Minister zeigen alle in dieselbe Richtung: Eine frühere Sprachförderung sowie eine Stärkung des Bildungsauftrages des Kindergartens werden als Maßnahmen vorgeschlagen. Hessen hat mit so genannten Vorlaufkursen, die Kinder zur Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse vor Beginn ihrer Schulzeit besuchen, diesen Weg schon eingeschlagen. Auch in anderen Bundesländern wurde nach PISA die Zusammenarbeit zwischen Kindergärten und Grundschulen verstärkt.

Ein weiterer Bereich, auf den die Kultusminister ihre Aufmerksamkeit lenken, hängt mit der Förderung einzelner Schüler auf der Grundlage ihrer individuellen Leistungen eng zusammen. Ziel sei es, so der sächsische Staatsminister für Kultur, Mannsfeld: "die Diagnosefähigkeit der Grundschullehrerinnen und -lehrer zu verbessern, damit jeder Schüler optimal gefördert werden kann." (Pressemitteilung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Sachsen). Auch in diesem Bereich besteht weitgehend Einigkeit. Zudem werden Diagnosearbeiten in den vierten Schuljahren als Instrument für die objektivere Empfehlung hinsichtlich der weiterführenden Schulen in den Blick genommen.

Auffallend ist, dass sich nur wenige Kultusminister explizit mit der Bedeutung der IGLU Ergebnisse für die weiterführenden Schulen auseinandersetzen. Obwohl die Grundschulen deutlich besser abschneiden als die Schülerinnen und Schüler der weiterführenden Schulen, wird dieser Punkt weitgehend ausgeblendet. Am deutlichsten wendet sich der niedersächsische Kultusminister Busemann gegen eine solche Debatte: "Man kann PISA nicht mit IGLU austreiben. Statt zu debattieren, ob das Glas halbvoll oder halbleer ist, sollten wir besser überlegen, wie wir das Gefäß Grundschule sinnvoll und effektiv so ausfüllen, dass dort nachhaltige Grundlagen für eine erfolgreichere Arbeit in den weiterführenden Schulformen gelegt werden." Die nordrhein-westfälische Kultusministerin Schäfer hingegen betont: "Daher müssen wir unser Augenmerk noch stärker auf die weiterführenden Schulen lenken."

An dieser Stelle entspringt eine kontroverse Diskussion über die Schulstruktur. Im Mittelpunkt der Diskussion steht die Frage, ob ein integriertes Schulsystem, dass sich an die in der Regel vierjährigen Grundschulzeit anschließt, zu besseren Ergebnissen deutscher Schülerinnen und Schüler im Alter von 15 Jahren führen

würde. Hervorgerufen werden diese Überlegungen durch die drei erstplatzierten Länder Schweden, Niederlande und England, deren Schulsysteme integrativ sind. Gegner einer neuen Schulsystemdebatte wie beispielsweise die Kultusminister von Baden-Würtemberg, Berlin. Sachsen, Hessen Bayern, und Mecklenburg-Vorpommern warnen davor eine solche Debatte erneut zu führen und stellen ihr eine Optimierung des Unterrichts entgegen. Mecklenburg-Vorpommerns Bildungsminister sieht in der Umsetzung einer integrierten Schulstruktur sogar eine Gefahr für die Verbesserung des Unterrichts: "Aus diesem Grund konzentriert sich unsere Arbeit auf verbesserte Unterrichtsinhalte. Diese kommen allerdings nur zum Tragen, wenn die Schulen auch in Zukunft von strukturellen Veränderungen verschont bleiben." Der Bremer Bildungssenator Lemke hingegen sieht sich in seiner "Forderung nach einer Verlängerung der gemeinsamen Schulzeit im Primarbereich" bestätigt. Bildungsministerin Ahnen aus Rheinland-Pfalz fordert eine stärkere Kooperation und Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schularten, um soziale Selektivität abzubauen. Die entscheidende Konsequenz aus den IGLU-Ergebnissen ist nach Ansicht von Ministerin Erdsiek-Rave (Schleswig-Holstein), das gegliederte Schulsystem zu überdenken: "Wir dürfen nicht länger hinnehmen, dass unser Schulsystem so stark ausgrenzt, und Begabungen brach liegen. Alles muss jetzt

Es bleibt also festzuhalten, dass es zwischen den Kultusministern in Deutschland einige Übereinstimmungen in der Interpretation der IGLU-Ergebnisse gibt. Diese liegen in der positiven Bewertung des Unterrichts im Grundschulbereich, in der Forderung nach einer stärkeren Förderung besonders leistungsstarker und – schwacher Schülerinnen und Schüler sowie im Ausbau des vorschulischen Bereichs. Differenzen lassen sich vor allem in der Diskussion um die Schulstruktur ausmachen.

gerichtet sein auf mehr Durchlässigkeit der Schulformen."

#### 2.1.3 Zur Kritik an IGLU

In einer Pressemitteilung des Instituts Arbeit und Technik vom 11.4.2003 (<a href="http://iat-info.iatge.de/aktuell/presse/2003/030411.html">http://iat-info.iatge.de/aktuell/presse/2003/030411.html</a> vom 15.04.2003) werden Zweifel an der Vergleichbarkeit der IGLU-Ergebnisse mit den Ergebnissen der PISA-Studie deutlich. Hauptaspekt der Kritik ist die nicht vorhandene Deckungsgleichheit der teilnehmenden Länder. Darüber hinaus legt das Institut eigene Berechnungen vor, die

belegen sollen, dass die Leistungen der Grundschulkinder in Deutschland deutlich niedriger einzustufen sind.

Folgende Argumente sprechen gegen die Annahmen und Aussagen des Instituts Arbeit und Technik:

- 1. Bos ET AL 2003 weisen auf die Schwierigkeit der Vergleichbarkeit der PISAund IGLU-Ergebnisse hin. Um wissenschaftlich korrekt argumentieren zu können, werden klare Bedingungen genannt, die eine eingeschränkte Vergleichbarkeit ermöglichen (vgl. Bos ET AL 2003, S. 124 ff.). Des Weiteren wird deutlich gemacht, dass Deutschland im Vergleich zu den Ländern, die an PISA teilgenommen haben, mit 539 Punkten zwar nur knapp, aber doch 5 Punkte über dem Mittelwert dieser Länder liegt. Im Vergleich mit dieser Ländergruppe liegen die Leistungen der deutschen Grundschulkinder also nominell über dem Durchschnitt.
- 2. In der Argumentation des IAT sind handwerkliche Fehler und Ungenauigkeiten vorhanden, die dazu führen, dass die Kritikpunkte ihrer Basis entzogen werden. So setzt das Institut Arbeit und Technik bei seinen Berechnungen England mit Großbritannien gleich. An der PISA-Studie hat Großbritannien als Vereinigtes Königreich teilgenommen, in IGLU haben England und Schottland als einzelne Länder teilgenommen, Wales und Nordirland waren nicht dabei. Der Unterschied in den Leseleistungen zwischen England und Schottland weist auf erhebliche Unterschiede zwischen den Teilländern hin (vgl. Bos ET AL 2003, S. 102).
- 3. Auch bei der Berechnung des OECD-Mittelwertes sind dem IAT Fehler unterlaufen. Lettland und die Russische Föderation haben zwar an PISA und an IGLU teilgenommen, sind aber nicht Mitglieder der OECD. Deshalb dürfen sie weder bei PISA noch bei IGLU in die Mittelwertberechnung einfließen. Darüber hinaus hat das IAT Griechenland als OECD-Mitglied und PISA-Teilnehmer bei seinen Berechnungen vergessen.
- 4. Berechnungen des IAT nach erreicht Deutschland einen Wert von 504 Punkten und liegt somit immer noch über dem Durchschnitt. Aussagen, die ein unterdurchschnittliches Abschneiden suggerieren, sind damit schlicht falsch.

## 3. LAU 5 und KESS 4 – Hamburger Schulleistungsstudien im Primarbereich

Mit der Schulleistungsstudie IGLU rückte erstmals nach der PISA-Studie der Primarstufenbereich in das Bewusstsein der breiten bundesrepublikanischen Öffentlichkeit. Zu diesem Zeitpunkt war jedoch die Erkenntnis in der Freien und Hansestadt Hamburg bereits weit verbreitet, dass auch in dieser Schulform zusätzliche Anstrengungen unternommen werden müssen, damit die Leistungen der Grundschüler der Stadt nationalen und internationalen Leistungsvergleichen standhalten können. Denn schon früh hatte die Hamburger Schulbehörde eine Schulleistungsstudie in Auftrag gegeben, um im Rahmen ihrer Beratungsaufgabe auf eine gesicherte Daten- und Informationsgrundlage zurückgreifen zu können.

Auch nach der IGLU-Studie, in der die bereits durch LAU 5 aufgedeckten Defizite bestätigt wurden, hielt die Hamburger Schulbehörde an dem eingeschlagenen Kurs der Schulleistungsmessung fest, denn mit KESS 4 wurde, nur wenige Jahre nach der Ersterhebung von IGLU, der Primarstufenbereich erneut überprüft.

Die Erhebungen und die zentralen Ergebnisse dieser im Umfeld von IGLU durchgeführten Schulleistungsstudien werden im Folgenden skizzenhaft dargestellt.

# 3.1 Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen (LAU 5)

Die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg gab im März 1995 eine wissenschaftliche Untersuchung zu Aspekten der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen in Auftrag. Dafür wurden in 195 Hamburger Schulen in 543 Klassen empirische Untersuchungen zu den Bereichen Sprach- und Leseverständnis, Rechtschreibwissen, Mathematik und Informationsentnahme aus Tabellen, Diagrammen und Karten durchgeführt. Die LAU 5 zu Grunde liegenden Fragestellungen fokussierten Aspekte der Grundschularbeit, beleuchteten die Übergangsprozesse zwischen Grundschule und Sekundarstufe I und erhoben die Situation zu Beginn des Unterrichts an den weiterführenden Schulen.

Ziel von LAU 5 war es, einerseits Information für die Schulbehörde zu erstellen, damit diese zielgerichtete Maßnahmen in Hinblick auf verbesserte Beratung und Unterstützung von Schulen leisten kann, andererseits sollten die (Einzel-)Schulen

Informationen erhalten, damit eine gezielte Weiterentwicklung des Unterrichts gewährleistet werden konnte.

1998 wurde die Untersuchung mit der gleichen Schülerpopulation in Klasse 7 fortgesetzt (LAU 7). Mittlerweile sind bereits die Ergebnisse von LAU 9 und 11 veröffentlicht.

Die wesentlichen Ergebnisse werden im Folgenden kurz skizziert (vgl. hierzu ausführlich Lehmann 1997):

- Am Ende der Grundschulzeit lassen sich erhebliche Unterschiede im Bereich der fachbezogenen Leistungen der Schülerinnen und Schüler feststellen. Dabei kommt es zum Teil zu signifikanten Leistungsunterschieden bzw. zu signifikanten Unterscheidungen bei den erreichten Leistungsständen zwischen den Klassen ein und derselben Schule.
- Die erreichten Leistungen der Schulen divergieren im Stadtgebiet. Die Leistungsunterschiede lassen sich teilweise in Jahreslernzuwächsen beschreiben.
   Damit wechselt eine, was die Lernausgangslage angeht, höchst heterogene Schülerschaft in die Sekundarstufe 1 der weiterführenden Schulen.
- Das erreichte Leistungsniveau einer Schule muss im engen Zusammenhang mit der Stadtregion und dem soziokulturellen Milieu gesehen werden.
- Je höher der Schulabschluss des Vaters und/oder der Mutter ist, desto günstiger verläuft die Lernentwicklung der Kinder, und zwar auch bei gleichen Lernausgangslagen und gleichem allgemeinem Lernpotenzial. Kinder, die aus sozial benachteiligtem Milieu stammen, haben es danach schwerer, erfolgreich zu sein.
- In Gruppen mit besonders hohem oder besonders niedrigem Lernstand Anfang der Sekundarstufe 1 lassen die Schülerinnen und Schüler Anzeichen von Unter- oder Überforderung erkennen.
- Die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler am Ende der Grundschulzeit auf die Gesamtschule, die Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule und die Beobachtungsstufe des Gymnasiums wird oft als ein Selektionsvorgang beschrieben, der in vielen Fällen den späteren Lebensweg determiniert.
- Interessant in diesem Zusammenhang: Fast ein Siebtel (13,6 Prozent) der Schülerinnen und Schüler aus den Haupt- und Realschulen hat am Ende der

Klassenstufe 6 einen allgemeinen Lernstand erreicht, der im typisch gymnasialen Bereich liegt; an Gesamtschulen ist es etwas mehr als ein Fünftel (20,9 Prozent) der Schülerschaft. Umgekehrt haben 11,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler von Gymnasien Fachleistungen nachgewiesen, die unterhalb des typisch gymnasialen Bereichs liegen.

#### 3.2 Die KESS 4-Studie

Im Auftrag der Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg erfolgte im Juni 2003 in allen vierten Klassen der Hamburger Grundschulen eine Vollerhebung zu "Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern". Die unter der Abkürzung KESS 4 bekannt gewordene Schulleistungsstudie wird von Prof. Dr. Wilfried Bos (Universität Hamburg) geleitet und hat die Erhebung der Lernstände und Leistungsverteilungen in den Bereichen Deutsch (Lesen, Rechtschreiben, Texte verfassen), Mathematik, naturbezogenes Lernen und Englisch-Hörverstehen zum Ziel. Darüber hinaus werden Daten zur Situation der Schulen und zu den individuellen Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht und zum Lernen erhoben.

KESS 4 wird von der Hamburger Behörde für Bildung und Sport und dem Hamburger Institut für Lehrerbildung und Schulentwicklung als ein weiterer, notwendiger Baustein in der Messung der Kompetenzen und Fertig- bzw. Fähigkeiten von Grundschülern im Übergang zur Sekundarstufe 1 gesehen, nachdem mit den "Hamburger Untersuchungen zur Lernausgangslage" (LAU 5) von 1996 und der "Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung" (IGLU) von 2001 bereits in den vergangenen Jahren eine solide Datenlage geschaffen wurde.

Durch die Parallelität von KESS 4 und ELEMENT (Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis – Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6) in Berlin unter Leitung von Professor Dr. Dr. Rainer Lehmann besteht darüber hinaus die Möglichkeit des Vergleichs der Datensätze von Hamburg und Berlin, da die Testanlage und das Testinstrumentarium vergleichbar sind.

Geplant ist darüber hinaus, dass KESS 4 nach der ersten Erhebungswelle als Längsschnittsuntersuchung weitergeführt wird, d.h., dass die Schülerinnen und Schüler der jetzigen vierten Klassen erneut in den Klassenstufen 6, 8 und 10 getestet und befragt werden sollen.

### 3.2.1 Die Ergebnisse im Überblick

Folgende Ergebnisse und Befunde ergeben sich aus dem Kompetenztest KESS 4 (vgl. <a href="http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/KESS-4/kurzbericht.pdf">http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/KESS-4/kurzbericht.pdf</a>, 16.07.2005)

- 1. Gegenüber den 1996 getesteten Schülerinnen und Schülern (LAU 5) gibt es bei Hamburger Viertklässlerinnen und Viertklässlern einen Leistungszuwachs im Lesen von etwa einem halben Lernjahr, in Mathematik von sogar etwa einem Lernjahr, d.h., dass sich seit der Leistungserhebung LAU 5 die schulischen Leistungen Hamburger Kinder zur Zeit des Übergangs in die Sekundarstufe deutlich verbessert haben.
- 2. Die Leistungen der Hamburger Schülerinnen und Schüler bewegen sich in allen Testbereichen auf deutlich höherem Niveau als in den vergangenen Leistungsstudien, wobei es zu gravierenden Unterschieden zwischen einzelnen Schulen und Klassen kommt. Konkret bedeutet dies, dass auch unter vergleichbaren Bedingungen unterschiedliche Leistungsniveaus erreicht werden.
- KESS ermittelte für die Hamburger Grundschülerinnen und Grundschüler in den Kompetenzbereichen Mathematik, naturbezogenes Lernen und Lesen bundesdurchschnittliche Werte. Nur im Bereich Rechtschreibung schneiden die Schülerinnen und Schüler leicht unterdurchschnittlich im Vergleich mit anderen Bundesländern ab.
- 4. Der Anteil der Kinder mit erheblichen Lernrückständen im Leseverständnis liegt mit 11,9 % etwas über dem Bundesdurchschnitt. Schülerinnen und Schüler mit überdurchschnittlichen Leistungen liegen mit einem Anteil von 13,3 % knapp 5% unter dem Bundesdurchschnitt.
- KESS bestätigt wie alle anderen Leistungsstudien der vergangenen Jahre die enge Kohärenz von Schulleistung und sozialer Herkunft.

## 3.2.2 Im Fokus: Einzelne Ergebnisse der KESS-Studie

Eine genauere Betrachtung der KESS-Ergebnisse offenbart, dass es gravierende Leistungsgefälle innerhalb des Stadtgebietes gibt. Beispielsweise erreicht die beste Hamburger Grundschulklasse eine Leseleistung von 126,95 Punkten und die Klasse mit der schlechtesten Leseleistung 58,8 Punkte (Landesdurchschnitt = 100 Punkte). Die Differenz zum Spitzenreiter beträgt 68,15 Punkte. Dies entspricht einem

Leistungsunterschied von mehr als vier Schulstufen, wenn man zu Grunde legt, dass knapp 15 Punkte Abweichung dem Lernfortschritt bzw. -rückstand eines Schuljahres entsprechen. Damit erreichen die besten Hamburger Klassen das Leistungsniveau der IGLU-Spitzenländer wie Schweden, die schwächsten Klassen aber nur das Niveau von Argentinien, dem Schlusslicht der IGLU-Untersuchung.

Aber nicht nur innerhalb der Stadt, sondern auch innerhalb einer Schule ergeben sich auffällige Leistungsunterschiede: So erreicht die leistungsstärkste Klasse einer Schule bei der Leseleistung 33,95 Punkte mehr als die leistungsschwächste (85,32 Punkte zu 119,27 Punkte). Das entspricht dem Lernfortschritt von mehr als zwei Schuljahren.

### 3.2.3 Konsequenzen aus KESS

Die zuständige Schulbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg hat sich für den Weg der kontinuierlichen Überprüfung der Schulleistungen durch Schulleistungsstudien in ihrem Zuständigkeitsbereich entschieden. Konsequent beteiligt sich der Stadtstaat an länderübergreifenden Vergleichsstudien und gibt eigene Schulvergleichsstudien in Auftrag.

Mit den Ergebnisberichten aus den Schulleistungsstudien LAU 5, IGLU und KESS 4 verfügt Hamburg über eine fundierte Datenlage im Bereich der Primarstufe, die nicht nur im Rahmen von Systemmonitoring von großer Bedeutung ist. Durch die Anlage der Studien LAU 5 und KESS 4 verfügt nicht nur die administrative Ebene über bisher in diesem Maße unbekanntes Erhebungsmaterial, sondern auch die Einzelschulen und Klassen.

Diese für alle an Schule Beteiligten noch recht neue Situation hat dazu geführt, dass auf Basis der Ergebnisse aus den Schulvergleichsstudien erfolgsversprechende Maßnahmen und Ansätze initiiert und z.T. dauerhaft implementiert wurden.

Auf Grund der Ergebnisse aus KESS 4 müssen die positiven Ansätze verstärkt realisiert und Schwachstellen auf Systemebene und Einzelschulebene behoben werden.

Dafür ist die Umsetzung der folgenden Aspekte von besonderer Wichtigkeit:

 Die Studienergebnisse aus KESS sind von besonderer Bedeutung, weil die Teilnahmequote der Viertklässler bei dieser bundesweit einmaligen Untersuchung bei immerhin 96 Prozent gelegen hat. Somit repräsentieren sie die Leistungen nahezu aller Schülerinnen und Schüler im Übergang zur Sekundarstufe 1 und geben ein fast lückenloses Bild des tatsächlichen Leistungsstandes.

Diesem eindeutigen Bild muss sich neben der bürokratischen Ebene auch die Ebene der Einzelschule stellen, d.h., die Ergebnisse der eigenen Schule müssen zum Thema der an Schule Beteiligten werden.

- 2. Lehrerinnen und Lehrer müssen wissen, wo ihre Schülerinnen und Schüler stehen. Die KESS-Studie gibt Schulen einen Einblick in die Stärken und Schwächen der Schülerinnen bzw. Schüler und Klassen. Auf der Basis dieser Informationen muss zielgerichtet diagnostiziert und gehandelt werden. Nur so kann eine Leistungs- und Qualitätssteigerung an der Einzelschule betrieben werden.
- 3. Die Ressourcen-Ausstattung und die soziale Situation des Stadtteils prägen das Leistungsniveau der Einzelschule. Deshalb müssen gerade in diesen Schulen die Bemühungen um hohe Unterrichts- und Schulqualität verstärkt und ausgebaut werden. Vor diesem Hintergrund gilt es, die eingeführten Förderkonzepte mit dem Ziel weiterzuentwickeln, die unterschiedlichen sozialen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler noch stärker zu berücksichtigen.

## 3.3 Die Rolle von Schulleistungsstudien in ausgewählten europäischen Ländern

Mit der Bekanntgabe der Ergebnisse der TIMS-Studie und dem später folgenden "PISA-Schock" ist die Überzeugung, dass das deutsche Schulsystem internationalen Vergleichen (mühelos) standhalten kann, einer realistischeren Einschätzung gewichen. Deutsche Schülerinnen und Schüler erreichen in vielen Bereichen nachweislich unterdurchschnittliche Leistungen und auch zahlreiche schulbürokratische Rahmenbedingungen des deutschen Schulsystems scheinen nur unzureichend der Leistungsförderung und -steigerung dienlich zu sein. Insofern verwundert es nicht, dass die für (Schul-)Bildung Verantwortlichen ihr Augenmerk auf erfolgreiche Nachbarländer in internationalen Schulvergleichen richten, um "kopierbare" Erfolgsrezepte kennen zu lernen und möglicherweise in ihrem Wirkungsbereich einzuführen.

Neben den skandinavischen Ländern, allen voran Schweden, Norwegen und Finnland, sind dabei die Niederlande ein häufig bereistes Land, da deutsche Schulbürokraten in diesen Ländern innovative Schulsysteme vermuten. Neben der Vielzahl autonomer und freier Schulen beeindruckt deutsche Bildungspolitiker und Schulbürokraten vor allem die

- enge Verzahnung von objektiver Leistungsmessung,
- schulische Entwicklung auf der Ebene der Einzelschule,
- nachweisbare Qualitätsentwicklung und -sicherung und
- die öffentliche Rechenschaftslegung.

Darüber hinaus ist die jährliche Durchführung von Schulleistungsstudien fester Bestandteil der o.g. Bildungswesen, sodass sich die in Deutschland abzeichnende Bewegung hin zu mehr Schulvergleichsstudien am praktischen Beispiel beobachten und nachvollziehen lässt.

Angesichts dieser schulbürokratischen Aktivitäten scheint es deshalb dringend geboten, sich mit dem niederländischen und exemplarisch für die skandinavischen Länder mit dem schwedischen Schulsystem – unter besonderer Berücksichtigung der Verwendung von Schulvergleichsstudien – eingehender zu beschäftigen, um beispielhaft an diesen die Möglichkeiten, aber auch die Risiken zu erörtern.

# 3.3.1 Das Schulsystem der Niederlande unter dem Aspekt von Schulvergleichen

Im niederländischen Schulsystem nehmen Schulvergleichsstudien eine wichtige Rolle ein, da sie ein feststehendes Element im Kontext der Qualitätsentwicklung und -sicherung im Schulbereich sind.

Die Rückmeldungen in den Niederlanden sind verstärkt auf einzelne Schulen und Klassen zugeschnitten. Erklärtes Ziel der Rückmeldungen aus Schulleistungsvergleichen ist es, eine optimale Verzahnung von (konkreter) Schulleistungsforschung, (schulinterner) Evaluation und Schulentwicklung an der Einzelschule zu gewährleisten. Schulvergleiche sind somit zu einem zentralen Element der zahlreichen grundlegenden Reformen der letzten Jahre und Jahrzehnte im niederländischen Schulsystem geworden (VAN DE VEN 2004, S.336ff.).

Die dabei ergriffenen Reformbemühungen erstrecken sich auf alle Teilbereiche und Stufen des Schulsystems. So kam es im Primarstufenbereich zur Zusammenlegung von Kindergarten und Vorschule und im Bereich der Sekundarstufe I zum Ausbau der akademisch ausgerichteten bzw. voruniversitären Schulen (vgl. auch SANDBERGEN 1989). Darüber hinaus stieg die ohnehin schon hohe Zahl der freien Schulen weiter an, sodass die heutige Schullandschaft in den Niederlanden im Vergleich zur BRD von einer deutlich höheren Quote an freien Schulen gekennzeichnet ist (BOTH 2004).

Bereits Mitte der 70er Jahre begann in den Niederladen eine intensive Beschäftigung mit den Fragen der Lernerfolgsmessung. Ab 1977 konkretisierten sich die Überlegungen und mündeten in erste grundlegende, vorbereitende Arbeiten und bereits 1986, nach Abschluss einer Pilotstudie im Primarstufenbereich, wurde das Dutch National Assessment Programm umgesetzt, das der periodischen Lernerfolgsmessung im Primarstufenbereich dienen sollte. Später wurde ein vergleichbares Messinstrument für die Sekundarstufe I erprobt und eingeführt. Die Niederlande gehören damit zu den europäischen Ländern, in denen bereits seit Jahren zentrale Leistungstests als Kontroll- und Unterstützungsinstrument genutzt werden .

In den Niederlanden wird zwischen freiwilligen (Primarstufe) und verpflichtenden (Sekundarstufe) Schulvergleichsstudien unterschieden. Grundschulen können auf rechtlich freiwilliger Basis an Vergleichsstudien teilnehmen. In der Regel beteiligen sich etwa 80% eines Jahrgangs an den jährlichen Tests. Der allgemeine

Messzeitpunkt befindet sich periodisch am Ende der Grundschulzeit, zu dem die Kinder etwa zwölf Jahre alt sind. Die dabei von den Schülerinnen und Schülern erzielten Testergebnisse sind fester Bestandteil der Notengebung.

Das verantwortliche Institut (CITO), welches für die landesweite Durchführung der Schulleistungsstudien zuständig ist, teilt jeder Schule und Klasse die erzielten Werte mit. Darüber hinaus erhält jeder Erziehungsberechtigte die Ergebnisse seines Kindes, die wiederum mit den entsprechenden (Erwartungs-)Werten von den unterschiedlichen weiterführenden Schulen in Relation gesetzt werden können.

Zum Ende der Sekundarstufe I findet eine zentrale Lernstandserhebung statt, die für alle Schulen verpflichtend ist. Die von den Schülerinnen und Schülern erzielten Ergebnisse sind ein wesentlicher Bestandteil (50%) der Endnote, wobei die anderen 50% durch Bewertungen der Lehrkräfte abgedeckt werden (VAN ACKEREN 2005, S.26f.).

Die erreichten Ergebnisse der Schulen werden in Schulzeitungen und der örtlichen Presse veröffentlicht, wobei in größeren Städten wie z.B. in Amsterdam sämtliche Ergebnisse zeitgleich in den Zeitungen nachzulesen sind.

Neben der Durchführung von Schulvergleichen sind die sog. Schulinspektionen fester Bestandteil des niederländischen Schulsystems. Etwa alle fünf Jahre kommen Schulinspektoren in jede Schule und begutachten die Leistungen der Einzelschule in vorgegeben Qualitätsbereichen. Im Rahmen dieser Überprüfungen sind die Schulen zur Offenlegung anerkannter externer Leistungsevaluationen und zur Mitarbeit verpflichtet (z.B. zur Darlegung und Erläuterung der Schulvergleichsdaten). Die Inspektoren bewerten die Ergebnisse der schulischen Entwicklung und unterbreiten der Schulleitung Veränderungsstrategien in den Bereichen, in denen weitere Schulentwicklungspotentiale feststellbar sind. Diese Vorschläge sollen die schulinterne Entwicklung anregen, bereichern und ggf. gezielt Verbesserungen anbahnen. Über jede Inspektion wird ein öffentlich zugänglicher Bericht angefertigt (VAN BRUGGEN 2000).

Liegt eine Schule drei Mal hintereinander eine halbe Standardabweichung unter den Ergebnissen ihrer Vergleichsgruppe, was immerhin bei sechs Prozent der Schulen der Fall ist, dann erfolgt umgehend eine intensive und ausführliche Schulinspektion. Ziel dieser Inspektion ist es zunächst, eine detaillierte Analyse des IST-Zustandes zu erstellen und konkrete Vereinbarungen für die weitere (Zusammen-)Arbeit an der

Schule zu vereinbaren. Perspektivisch lautet das Ziel: Dauerhafte Verbesserung der Schulergebnisse durch die eingeleiteten Maßnahmen und Veränderungen.

### Kritische Anmerkungen zum niederländischen Schulsystem

Die Ergebnisse der niederländischen Schülerinnen und Schüler im Rahmen der IGLU-Studie sind mit einem Mittelwert von 554 (vgl. Bos ET AL 2003, S. 102ff.) im Vergleich zu anderen teilnehmenden Staaten weit überdurchschnittlich. Auch bei einer detaillierten Analyse der Ergebnisse (z.B. bei der prozentualen Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die einzelnen Lesekompetenzstufen) erreichen die niederländischen Kinder sehr gute Ergebnisse (vgl. ders., S. 120ff.).

Die Verantwortlichen des niederländischen Schulsystems sehen sich in ihrer Arbeit und in ihren Bemühungen um einen hohen Leistungsstandard mit entsprechender Qualitätssicherung bestätigt. Als besonderer Vorteil wird dabei die Durchführung jährlicher Schulvergleiche als unerlässliches Steuerungs- und Entwicklungsinstrument angesehen. Ohne auf die im weiteren Verlauf der Arbeit dokumentierten Risiken und Gefahren von Schulvergleichen bereits an dieser Stelle näher einzugehen, lassen sich einzelne Kritikpunkte bereits als reale Schwierigkeiten im niederländischen System wiederfinden:

1. In Deutschland gibt es immer wieder Diskussionen über die Vergleichbarkeit von (Schul-)Abschlüssen und die damit verbundene (objektive) Bewertung durch Lehrerinnen und Lehrer. Der dahinter stehende Wunsch nach vergleichbaren, also an bestimmten Standards orientierten Abschlüssen dient auch in den Niederlanden als Begründung für die Einbeziehung der Testergebnisse bei der individuellen (Schüler-)Bewertung. Damit scheint einer der Hauptkritikpunkte am föderalen Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland von den Niederländern erfolgreich behoben worden zu sein. Der Preis für die Vergleichbarkeit der erreichten Leistungen scheint jedoch der Gestalt zu sein, dass davon auszugehen ist, dass die an Schule Beteiligten spezielle, auf die Test ausgerichtete Übungsphasen durchführen, um möglichst gute Testergebnisse zu erreichen (teaching to the test; vgl. auch VAN BRUGGEN 2000, KLEMM 2001). Dieses Lernen auf den Test hin mutet bundesrepublikanischen Pädagoginnen und Pädagogen zu Recht als moderne Form des Nürnberger Trichters (TILLMANN 2001) an, da die notwendigen ganzheitlichen Lernprozesse (in der Testvorbereitungsphase) bewusst vernachlässigt werden.

- 2. Lehrerinnen und Lehrer, die in dieser Art und Weise arbeiten (müssen), weil der Erfolgsdruck auf sie und die Kinder enorm groß ist, entprofessionalisieren sich selbst, da sie wesentliche Teilbereiche wie Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsthema und Bewertungskompetenzen (teilweise) aus der Hand geben. Die Folge: Lehrerinnen und Lehrer mit dem Wunsch nach methodischer und inhaltlicher Vielfalt verlassen die Institution Schule und fehlen mit ihrer Kompetenz z.B. in Schulentwicklungsprozessen (vgl. BOTH 2004).
  Darüber hinaus kompensieren Lehrerinnen und Lehrer nachweislich mögliche Fehlleistungen ihrer Klasse durch manipulative Verhaltensweisen. Auch nagetive Sanktienen gegenüber Schülerinnen und Sahülere aber auch pegetive Sanktienen gegenüber Schülerinnen und Sahülere aber auch nach zu ehn.
  - Fehlleistungen ihrer Klasse durch manipulative Verhaltensweisen. Auch negative Sanktionen gegenüber Schülerinnen und Schülern, aber auch gegenüber Kolleginnen und Kollegen mit sog. Minderleistungen werden aus niederländischen Schulen berichtet. Statt wirklicher Hilfe und Unterstützung erleben viele an Schule Beteiligte das niederländische System als bedrückend.
- 3. Die Testdurchführung und -gestaltung orientiert sich in den Niederlanden an bestimmten Rahmenbedingungen, die gesetzlich verankert sind. Die konkrete Erstellung der Testmaterialien obliegt jedoch dem federführenden Institut CITO, welches für die Testumsetzung verantwortlich ist.
  - Man stelle sich diese Machtstellung eines Institutes in der föderalen BRD vor eine faktische Entmachtung der Kultusministerien in einem der zentralen Punkte ihres Geltungsbereiches. Ein theoretisch und praktisch unvorstellbarer Zustand, wenn man sich die Arbeit im bildungspolitischen Bereich in den Ländern, in der KMK und zwischen KMK und Bundesregierung der letzten Jahre vergegenwärtigt.
- 4. Niemand im Bildungssektor kann sich ernsthaft dafür aussprechen, dass die Ergebnisse der einzelnen Schulen in Zeitungen und/oder im Internet veröffentlicht werden. Die Folgen dieses "rankings" erleben die Niederländer in den großen Städten, wo Eltern versuchen, ihre Kinder auf die (angeblich) beste Schule zu schicken. Eine Tendenz, die vor allem in deutschen Ballungszentren massive soziale Ungleichheit verstärken oder hervorrufen würde.

# 3.3.2 Das Schulsystem in Schweden unter dem Aspekt von Schulvergleichen

Schweden hat wie die Niederlande frühzeitig mit dem Umbau seines Schulsystems begonnen. Bereits in den 70er Jahren wurden intensiv Fragen zur Schulentwicklung und Dezentralisierung diskutiert, anschließend rückten in den 80er Jahren Fragen zur Organisationsentwicklung von Schulen und deren Wettbewerbsfähigkeit in den Mittelpunkt des Interesses. Nicht nur, aber auch unter dem Gesichtspunkt knapper werdender Haushaltsmittel, begann eine intensive Diskussion Möglichkeiten, Chancen und Vorteile des bisherigen Systems im Vergleich zur Umsetzung neuer Konzepte (vgl. WERLER 2004, S.461f.). Ziel dieser neuen Ansätze war es, eine höhere Effektivität der Finanz- und Personalmittelverwendung sowie der Arbeitsläufe in der Schule und für die Schule zu erreichen. Darüber hinaus sollte der Schulbereich dezentralisiert werden, d.h., dass die Verantwortung für den Bereich Schule in die Hände der Kommunen gelegt wird und die zentralistischen Strukturen aufgelöst werden (siehe auch EKHOLM 1997, S.597ff.) Damit verbunden war auch die Auflösung der obersten Schulaufsicht. Neben den vor allem finanziell motivierten Aspekten sollten aber auch die Demokratisierung von Schule und die Modernisierung der Unterrichtsinhalte, -methoden und -organisation mit der großen Reform des Schulsystems forciert werden.

"Auf dem Hintergrund dieser Finanz- und Steuerungsprobleme beschloss im Herbst 1988 das Parlament, dass die Schule in Zukunft von einer Entwicklung der Regelsteuerung hin zur Steuerung durch Ziele geprägt sein sollte. Der Staat sollte die übergreifende Verantwortung für die Schule haben und generelle, landesweit gültige Ziele für die Schule festlegen (Richtlinien und Lehrpläne). Sie sollen für alle Schulen gelten und eine gleichwertige Ausbildung im ganzen Lande garantieren. Die Gemeinden dagegen sollen die Verantwortung für die Organisation und die Arbeit in den Schulen tragen" (EIKENBUSCH 1995, S.10).

Die Durchführung landesweiter Tests und Evaluationen ist im schwedischen Bildungssystem nicht erst seit der Debatte um eine neue Steuerung ein Thema. Vielmehr lassen sich erste Ansätze bereits in den 60er Jahren finden, die sich sehr stark an angelsächsische Testverfahren anlehnen oder aus der Aktionsforschung stammen. Seit den 90er Jahren, mit der Wende von der relativen zur lernzielorientierten Leistungsbewertung, haben sich die Organisation und die Durchführung der Tests grundlegend verändert (siehe auch BLOSSING 2002, S.45ff.).

Das Verhältnis der Schweden zu Schulleistungstests ist mit dem der Niederländer vergleichbar. Zudem gibt es in Schweden eine lange Tradition, umfangreiches Material über öffentliche Angelegenheiten zu sammeln und der Öffentlichkeit (zur Entscheidungsfindung) zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus gilt die Evaluation von schulischen Kontexten als vordringliche Notwendigkeit, die in der Regel positiv besetzt ist, obwohl von Fall zu Fall höchst unterschiedliche Herangehensweisen gewählt werden (vgl. hierzu auch WATSCHINGER 2005, S.113f.).

Die Nationale Behörde für das Bildungswesen hat mit ihrer Gründung zu Beginn der 90er Jahre vier grundlegende Formen der Bestandsaufnahme, Evaluation und Analyse vorgelegt:

- 1. Fortlaufende landesweite Bestandsaufnahmen des Schulbereichs Im Rahmen dieser Untersuchungen werden Daten über Schülerzahlen, Klassen, Kurswahlen, Mitteleinsatz und die Ergebnisse der weiterführenden Schulen ermittelt. Zweimal im Jahr erhalten die Gemeinden einen Bericht mit den entsprechenden Vergleichszahlen und einmal im Jahr eine spezielle Auswahl von Daten, die mit der eigenen Gemeinde in bestimmten Items vergleichbar sind.
- In einer weiteren (repräsentativen) Erhebung, die alle drei Jahre durchgeführt wird, werden Meinungen und Einstellungen von an Schule Beteiligten gesammelt und ausgewertet.
- 3. Neben den beiden o.g. Untersuchungen wird alle drei Jahre zu bestimmten Teilbereichen oder -inhalten des Systems Schule eine Datenerhebung vorgenommen. In Interviews und Dokument-Studien werden Informationen zu bestimmten Fragen des Systems Schule dargestellt und erörtert. Diese Berichte dienen auch der Kommunikation zwischen Regierung, Parlament, der Nationalen Behörde und den Kommunen.
- 4. Auch die vierte Form der landesweiten Erhebung, das sog. "landesweite Testund Prüfprogramm" liegt seit 1994 in der Verantwortung der Nationalen Behörde. Dabei werden folgende Vergleichsstudien erhoben:
  - a) Freiwillige diagnostische Tests in der 2. und 7. Jahrgangsstufe in Mathematik und Schwedisch bzw. in Mathematik, Schwedisch und Englisch
  - b) Sog. Fachtests in der 5. und 9. Jahrgangsstufe in Schwedisch, Englisch und Mathematik. Dabei sind die Tests in Schwedisch für alle Schulen

obligatorisch, die in Mathematik und Englisch nur in öffentlichen Schulen. Die in Jahrgangsstufe neun ermittelten Ergebnisse werden gesammelt und veröffentlicht.

c) In der Sekundarstufe II werden freiwillige Kurstests für die Fächer Englisch, Mathematik und Schwedisch angeboten (vgl. auch EIKENBUSCH & LAGERGREN 2004, S. 29f.)

Die Testmaterialien werden von zehn Forschungsinstituten erstellt und umfassen neben den o.g. Vergleichsmaterialien auch Materialien für Schüler-, Eltern-, und Lehrerbefragungen. Darüber hinaus werden zahlreiche Medien und Unterstützungshilfen für den gesamten Bereich der Evaluation zusammengetragen und veröffentlicht.

Neben der Durchführung der Tests wird über jede Schule ein Gutachten erstellt, an deren Er- und Ausarbeitung Wissenschaftler, Schulleitung, Schulamtsleitung und Vertreter der Wirtschaft beteiligt sind (vgl. auch EIKENBUSCH 1995, S.20ff., BLOSSING 2002, S.47).

### Kritische Anmerkungen zum schwedischen Schulsystem

Die Schülerinnen und Schüler des schwedischen Schulsystems erreichen im Rahmen der IGLU-Studie mit einem Mittelwert von 561 ein überragendes Ergebnis und sind die "Sieger" der Vergleichsstudie. Mit England und den Niederlanden heben sie sich in ihren Leistungen deutlich von anderen Ländern ab (vgl. Bos 2003, S.102ff.).

Dies wird u.a. als ein Indiz für die hervorragende Arbeit im und am schwedischen Schulsystem innerhalb der letzten Jahre und Jahrzehnte bewertet, sodass auch die Arbeit der Nationalen Behörde durchaus positiv bewertet werden könnte. Dennoch gibt es massive Kritik an der Arbeit der Behörde, wobei besonders die landesweiten Tests im Zentrum der Kritik stehen.

Dabei werden folgende Kritikpunkte in Bezug auf das schwedische Schulsystem vorgetragen:

 Mit der Schaffung der neuen Behörde und der Umsetzung der landesweiten Tests wurden viele notwendige Rahmenbedingungen nicht ausreichend bedacht bzw. in ihrer Wirkung unterschätzt. Lehrerinnen und Lehrer, die als zen-

- trale Schnittstelle im Lehr- und Lernprozess angesehen werden, wurden vor der Einführung nur unzureichend oder gar nicht über die Absichten, Folgen und die Mitwirkungsbedingungen von Schulvergleichsstudien in Fortbildungsveranstaltungen informiert.
- 2. Gerade zu Beginn der ersten Leistungsstudien wurde intensiv über die Stichprobenauswahl diskutiert. Darüber hinaus warfen Kritiker der Nationalen Behörde vor, dass die Bemühungen um eine angemessene öffentliche Darstellung und die Schwierigkeiten beim Vergleich der Schulen unzureichend in der Öffentlichkeit thematisiert wurden.
- Gerade von wissenschaftlicher Seite wird scharf kritisiert, dass die bewusst vorgenommene Vermischung von Einzel- und Gruppenaufgaben höchst problematisch ist, obwohl gerade diese Mischung die Akzeptanz bei den an Schule Beteiligten deutlich erhöht hat.
- 4. Kritisch wird nach wie vor die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Schnittstellen im Schulsystem bewertet. Die gegenseitige Unterstützung und der damit verbundene Austausch über die tatsächlichen Bedürfnisse im Rahmen positiver Schulentwicklung von Einzelschule, Schulrat und Nationaler Behörde verlaufen in vielen Fällen noch nicht zufriedenstellend.
- 5. Bisher scheint es noch nicht in ausreichendem Maße gelungen, die Ergebnisse aus den Schulleistungsstudien als hilfreiches Instrument an den Einzelschulen zu etablieren, da es keine gesicherten Erkenntnisse über den Umgang mit den Daten aus den Studien an den verschiedenen Schnittstellen im System gibt.

EIKENBUSCH (1995, S.28f.) kommt deshalb zu folgender Einschätzung des schwedischen Schulsystems unter besonderer Berücksichtigung von Schulleistungsstudien:

"(…) Landesweite Evaluationen und Bestandsaufnahmen [sind] ein umfangreiches, kostenintensives und hochkomplexes Unternehmen, wenn sie erfolgreich sein sollen. Es gibt große Probleme bei der Konstruktion der Instrumente, bei der Wahl der Verfahren, bei der Auswahl der Stichprobe. Eine qualifizierte Gestaltung und Begleitung des Datenerhebungs- und Rückkopplungsprozesses ist von ausschlaggebender Bedeutung für den Erfolg solcher Erhebungen. Dennoch können auch bei hoher Qualität des Verfahrens und der Durchführung positive Wirkungen und Veränderungsanstöße gegenüber der Bildungspolitik und der Öffentlichkeit nur

beschränkt erreicht werden. Dies hängt auch damit zusammen, dass die Leistungsfähigkeit, der mögliche Interpretationsrahmen und die (beschränkte) Tragweite der Bestandsaufnahme nicht immer vermittelbar sind. Positive Wirkungen und Veränderungsanstöße für die einzelne an der Bestandsaufnahme beteiligte Schule sind nur dann auf Dauer erreichbar, wenn bei solchen externen Evaluationen in der Schule bereits Verfahren interner Evaluation beherrscht und produktiv genutzt werden."

Schulleistungsstudien können damit für die Einzelschule also vor allem nur dann einen Sinn haben, wenn neben einer grundsätzlichen Akzeptanz und anerkannten (Mess-)Kompetenz nur klar definierte, für die Schule von herausragender Bedeutung, Teilbereiche schulischen Lehrens und Lernens untersucht werden. Ansonsten liegt die positive Wirkung von Schulleistungsstudien eher im sekundären Bereich: Die (politisch) Verantwortlichen eines Schulsystems werden gezwungen, sich über Qualitätsentwicklung und -sicherung zu verständigen und ggf. gemeinsam Formen sinnvoller Erhebungen zu entwickeln. Damit gewinnt der Bereich der (schulischen) **Evaluation** an Bedeutung und rückt in den Mittelpunkt von Schulentwicklungsprozessen auf allen Ebenen.

## 4. "Vom Wiegen wird die Sau nicht fetter!?" – Möglichkeiten und Grenzen von Schulleistungsstudien

Deutschland hat nach Veröffentlichung der TIMSS-Ergebnisse, der ersten öffentlich wahrgenommenen Schulleistungsstudie, einen regelrechten bildungspolitischen Schock erlitten, da grundlegende pädagogische, bildungspolitische und allgemeine Annahmen über das deutsche Schulsystem in ihren Grundfesten erschüttert wurden. So wies TIMSS u.a. nach, dass die Leistungsunterscheide innerhalb der gleichen Schulart in identischen Unterrichtsfächern (hier: Mathematik, Physik, Chemie und Biologie) größere Differenzen aufweisen als bisher angenommen. Auch die vermutbaren Leistungsunterschiede zwischen unterschiedlichen Bundesländern und innerhalb verschiedener, aber vergleichbarer Schulformen erschreckten zusätzlich die föderale (Schul-)Bildungspolitik. Zu aller Überraschung bescheinigte TIMSS dann nicht nur Schülerinnen und Schülern mit Durchschnittswerten, dass sie im internationalen Vergleich bestenfalls im Mittelfeld liegen, sondern auch den sog. besten 5% der jeweiligen Jahrgangspopulation (vgl. hierzu BAUMERT/LEHMANN ET AL 1997).

TIMSS hat im Gegensatz zur "Litracy reading study" das geschafft, was nach TILLMANN (2001) für den Erfolg einer Schulleistungsstudie maßgeblich ist: Öffentlichkeit und öffentliches Interesse herzustellen. "Kurz: Studien, deren Ergebnisse als Aussagen über ein Schulsystem angelegt sind, entfalten vor allem dann Wirkung, wenn sie eine öffentliche Diskussion anregen. Sie sind dann ein wichtiger, ein wirksamer Beitrag zur Schulentwicklung, wenn sie auf diese Weise nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern auch in der Lehrerschaft Bewegung erzeugen" (TILLMANN 2001, S.12). BAUMERT/BOS/LEHMANN (2000, S.17) sprechen in diesem Zusammenhang von einer "Neustrukturierung der öffentlichen und professionellen Aufmerksamkeit".

Nach TIMSS, aber vor allem im Rahmen der PISA-Veröffentlichungen, entwickelte sich ein intensiver Diskurs über den Sinn und Nutzen von Schulleistungsstudien. In zahlreichen Veröffentlichungen (als Beispiele von der Groeben/Tillmann 2000, Demmer 2000, Klemm 2000, Both 2004) stellen Kritiker mögliche Gefahren und vorhandene Kritikpunkte an Schulvergleichsstudien heruas. Auf eine detaillierte Beschreibung verzichtend, sollen im Folgenden die wesentlichen Kritikpunkte und Befürchtungen dargestellt werden:

- Schulleistungsstudien wie TIMSS, PISA und IGLU vernachlässigen den im schulischen Kontext notwendigen p\u00e4dagogischen Leistungsbegriff und betonen einen verwertungsorientierten Leistungsansatz.
- Quantitative Vergleichstests nötigen die an Schule Beteiligen zu falscher Prioritätensetzung, da durch die Vereinheitlichung der Überprüfung schulspezifische bzw. örtliche Besonderheiten und Merkmale nicht erfasst werden können.
- Eine Folge von Schulleistungsstudien ist demnach, dass deren Ergebnisse in der Regel zu Reaktionen auf der Systemebene führen, welche in sog. Top-Down-Verfahren alle Schulen gleichermaßen tangieren, sodass notwendige Vielfalt und individuelle Entwicklung zerstört werden und ein Gleichschritt aller Schulen erzwungen wird.
- Schulleistungsstudien führen zu mehr Druck auf die an Schule Beteiligten, sodass mehr (Schul-)Versager produziert werden.
- Kritiker befürchten, dass sich Schulleistungsvergleiche vom sinnvollen Instrument des system monitorings zum Wegbereiter alljährlicher Schulleistungstests inklusive eines Schulrankings entwickeln könnten.
- Das Problem der Informationsfülle: Allein die ermittelte Datenmenge von TIMSS, PISA und IGLU hat einen Umfang angenommen, der vermuten lässt, dass er in Gänze nur noch von wenigen Spezialisten überschaut werden kann. Neben einer drohenden Unübersichtlichkeit sinken die Chancen der einzelnen Studien als politische und schulbürokratische Entscheidungsgrundlage überhaupt wahrgenommen zu werden.
- Die im Rahmen von Schulleistungsstudien zusammengetragenen riesigen Datenmengen k\u00f6nnen dar\u00fcber hinaus den realistischen Blick auf das System Schule verstellen und illusion\u00e4re Vorstellungen produzieren.
- Die Veröffentlichungen der Ergebnisse führen zu einer Monopolstellung der ausführenden Institute und eröffnen Möglichkeiten zur Instrumentalisierung durch die politisch Handelnden bzw. Verantwortlichen.
- Durch den großen Druck seitens der Öffentlichkeit (Presse, Schulaufsicht, Eltern, etc.) und den drohenden Konsequenzen auf Grund schwacher Testergebnisse orientiert sich unterrichtliches Handeln nur noch am Testdesign ("teaching to the test").

- Lehrer entwickeln eine negative Haltung gegenüber Kindern / Jugendlichen, die niedrige Testergebnisse "produzieren"
- Schulleistungsvergleiche ermöglichen nur einen sehr begrenzten punktuellen Einblick in den momentanen Ist-Stand der Institution Schule. Sie geben zwar detaillierte Beschreibungen für Teilbereiche und die vorhandenen Probleme bzw. Fehlentwicklungen, aber Möglichkeiten der Entwicklung oder Darstellungen von Veränderungsstrategien bleiben abstrakt und unklar.

Eine vom Einzelargument losgelöste Sichtweise auf die Argumentation der Kritiker von Schulleistungsvergleichen verdeutlicht, dass ein Großteil der kritischen Einwände in der Regel dadurch gekennzeichnet sind, dass es zu einer Kontrastierung zwischen vergleichender Leistungsmessung und messbarer Stoffvermittlung und -aneignung einerseits und reformorientierter, innovativer, an den tatsächlichen (oder vermeintlichen) Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientierter Pädagogik anderseits kommt. Die Vertreter dieses Ansatzes lehnen Leistungen, Leistungsanforderungen und Leistungsmessungen ab, weil sie ihrer Meinung nach kinderfeindliche, antireformpädagogische und ökonomisch motivierte Kontrollmechanismen zur Disziplinierung von Schule, Lehrkräften und Schülern sind. "Leistungen und ihre methodisch zuverlässige Erfassung werden entweder offen als konservative Relikte einer veralteten Pädagogik abgelehnt, oder es werden Leistungsmessungen gefordert, die weder Leistungen enthalten noch Messungen darstellen" (Weinert 2001, S.18).

Befürworter der vergleichenden Schulforschung betonen hingegen, dass Leistung die Manifestierung eines menschlichen Grundbedürfnisses, eine Möglichkeit der individuellen Selbstverwirklichung durch Erfahrung eigener Selbstwirksamkeit sei.

Um die Kritik am Leistungsbegriff wissend, entwickelte die OECD eine Konzeption der Kompetenzen, die den nicht klar fassbaren Leistungsbegriff ersetzt und zu einem leitenden Postulat für die von ihr initiierten Schulleistungsvergleiche macht.

Demnach sind Kompetenzen kognitiv erlernbare oder vorgehaltene Fertig- und Fähigkeiten des Individuums, welche bei bestimmten An- und Herausforderungen genutzt und zur Problemerfassung und -lösung verwendet werden (können). Um sich in einer verändernden Umwelt variabel und vielseitig zeigen zu können, müssen die o.g. Fertig- und Fähigkeiten mit sozialen, volitionalen und motivationalen zu einer Einheit verbunden werden. Die Konzeption der Kompetenzen besteht demnach aus

fachlichen (z.B. mathematischen), fachübergreifenden (z.B. Problemlösungsstrategien) und Handlungskompetenzen (z.B. Verantwortungsbewusstsein).

Für die Auseinandersetzung von Kritikern und Befürwortern von Schulleistungsstudien folgt aus dem Kompetenzmodell:

- Mit dem Paradigmenwechsel hin zu einer Kompetenzkonzeption wird deutlicher, dass die Zielsetzung von Schulvergleichsstudien das Wahrnehmen, Erkennen und Darstellen von Ausschnitten des Gesamtsystems Schule bzw. von Teilaspekten der (schul-)pädagogischen Realität ist. Die Verantwortlichen von Schulleistungsstudien begründen ihre Fokussierung auf die von ihnen gewählten methodischen bzw. pädagogischen Entscheidungen und schaffen damit die notwendige Transparenz, um sich einer möglichen methodischen oder pädagogischen Auseinandersetzung zu stellen.
- Schulleistungsstudien messen fachliche Leistungen bzw. Kompetenzen. Dass die fachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten nicht als einzige, aber dennoch als wichtige Zielperspektive von Schule angesehen werden, betonen alle verantwortlichen Schulvergleichsforscher (vgl. u.a. TILLMANN 2001, S.7f).
- Mittels qualitativer Methoden bilden Schulleistungsvergleiche komplexe Lehrund Lernprozesse in der Schule ab (vgl. hierzu auch KLAUER 2001, S.103ff.).
   Schulleistungsstudien stellen und erfüllen hohe Ansprüche sowohl an die pädagogisch-diagnostische Methodik als auch an die Begründung der
  Messinhalte. Alle aktuellen Schulvergleichsstudien entsprechen höchsten
  Gütekriterien, die bei inhaltlich identischer Leistungsmessung durch Lehrkräfte
  niemals erreichbar wären.
- Im Rahmen von PISA und IGLU als Beispiele für internationale und LAU als Beispiel für nationale Schulleistungsstudien "werden umfänglich die familiären Bedingungen der Schüler(innen) und die Arbeitsbedingungen der Schulen erhoben. Die Leistungsergebnisse werden dann in Relation zu diesen Bedingungen interpretiert und bewertet. Das bedeutet: Eine Schule aus einem "schwierigen" Stadtteil wird genauso im Rahmen ihrer Möglichkeiten gesehen wie das "feine" Gymnasium in bester Vorortlage" (VON DER GROEBEN/TILLMANN 2000, S.8).
- Die Anlage der Studien zielt auf Steuerungswissen für die politisch

Handelnden und die Schulbürokratie. Konkret bedeutet dies, dass die Studien nicht nur eine (Ausschnitts-)Beschreibung des momentanen Ist-Zustandes vornehmen, sondern auch Ansatzpunkte für schulbürokratisches und/oder politisches Handeln aufzeigen können, um so einen aktiven Beitrag zur Qualitätssicherung von Schule zu leisten. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass das Beschreiben des Zustandes die eine Sache ist, die daraus andere. Zielen abgeleiteten Interpretationen eine nämlich Schulvergleichsstudien tatsächlich nur auf die politisch-bürokratische Ebene, dann werden sie zu einem "Wissensinput" unter vielen. Politisch Handelnde stehen jedoch in der permanten Auseinandersetzung mit einer Vielzahl an Quellen, die sie mit Informationen versorgen, sodass die Informationsexklusivität von Schulvergleichsstudien unterzugehen droht. Darüber hinaus wäre es naiv zu glauben, dass die Ergebnisse einer Studie von den Verantwortlichen wirklich immer gewollt wären. Manchmal, so scheint die rückblickende Betrachtung der vergangenen Jahrzehnte zu bestätigen, sind Studien schon dann als Informationsinput erfolgreich, wenn sie überhaupt durchgeführt werden. Die Ergebnisse sind demnach zweitrangig, vielmehr zählt die Aktion, also die Durchführung der Studie (vgl. hierzu auch TILLMANN 1991).

Für die Evaluation des Schulsystems und der Einzelschule kann die Schulleistungsstudie Teilnahme an einer eine gewinnbringende Unternehmung sein, da die ermittelten Daten Sichtweisen eröffnen, die durch andere Formen der Evaluation nicht erreicht werden können. Die Ergebnisse einer Schulleistungsstudie sind aber auch dann nur ein Teil der schulinternen Evaluation. MEIER ET AL 2000 plädieren für eine Evaluation verschiedener Quellen. Neben der Orientierung an schulintern entwickelten Standards erfolgt eine Testdurchführung auf lokaler Ebene, die Teil einer systematischen internen Evaluation ist. Ziel ist eine "Performance-Evaluation" (authentische Evaluation), die durch regelmäßige externe Überprüfungen seitens der Schulbehörden ergänzt wird. Der Charakter der von außen kommenden Überprüfung steht dabei ganz im Zeichen der Beratung und nicht der (negativen) Sanktionierung.

Wohl nicht zuletzt auf Grund des konsequenten Umsetzens des Kompetenzmodells ist aktuell die Akzeptanz von Schulleistungsstudien bei Eltern und Lehrern entsprechend hoch. Laut 3. IFS-Lehrerbefragung befürwortet eine deutliche Mehrheit die regelmäßige Überprüfung der Schülerleistungen aller Schulen im Bundesgebiet mittels Schulvergleichsstudien. 58% der Lehrkräfte und sogar 78% der Eltern sind für regelmäßige Tests und nur 24% der Lehrer bzw. 7% der Eltern lehnen Schulvergleichsstudien ab (KANDERS & RÖSNER 2006, S.23). Ähnliche Zustimmungswerte hat PEEK 2004 im Rahmen der QuaSUM erhoben.

Die bisherigen Ausführungen haben verdeutlicht, dass nach einer Zeit der intensiven Auseinandersetzung zwischen Kritikern und Befürworter von Schulvergleichsstudien mittlerweile Schulvergleichsforschung und ihre Instrumentarien in der Mitte der an Schule Beteiligten angekommen ist. Unbeantwortete ist jedoch die Frage, welche Chancen und Risiken für Schulentwicklung nach Schulleistungsstudien festzustellen sind. Dieser Frage soll im Weiteren nachgegangen werden.

Mit LAU 5 wurde erstmals im Zusammenhang mit einer auf ein Bundesland hin ausgerichteten Leistungsstudie ein Verfahren gewählt, das nicht nur systembezogene Aussagen über das Kompetenzniveau von Schülern und über die erreichten Leistungsständen Zusammenhänge von mit schulischen außerschulischen Bedingungen in einem wissenschaftlichen Bericht bereitstellte, sondern auch den beteiligten Schulen ihre Daten zur weiteren Schulevaluation anbot (später folgten QuaSUM (vgl. LEHMANN ET AL.2000) und andere siehe auch DITTON & MERZ 2000, DITTON, ARNOLDT & BORNEMANN 2002).

Von besonderem Interesse ist daher, wie die Schulen mit den Rückmeldungen aus LAU, umgegangen sind und welche Auswirkungen dieser Umgang auf mögliche Schulentwicklungsprozesse hatte?

Zunächst gilt es einmal festzuhalten. dass der Schritt standardisierte Schulleistungstests für die Evaluation der pädagogischen Arbeit einzusetzen, noch vor wenigen Jahren undenkbar gewesen wäre (NIETZSCHMANN & VIELUF 2006, S. 34). Heute werden die Daten als selbstverständliche Möglichkeit Informationsgewinnung, auch im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung gesehen. Die in diesem Punkt weit fortgeschrittene Freie und Hansestadt Hamburg dienen beispielsweise die aus LAU gewonnenen Daten für datengestützte Schulentwicklungsprozesse. Im Rahmen des Hamburger Schulversuchs der "Selbstverantworteten Schule" nutzen dabei die Schulen das Wissen über die (fachbezogene) Kompetenzverteilung ihrer Schüler und die Erkenntnisse aus den Ergebnissen des Elternfragebogens, um anhand sog. Kompetenzprofile adäquate Förderkonzepte für entsprechende Lerngruppen zu konzipieren.

Mittels der zweijährigen Überprüfung durch LAU erhalten die Schulen periodische Rückmeldungen zur Wirksamkeit der von ihnen entwickelten pädagogischen Konzepte. Ergänzt durch interne Evaluationsmaßnahmen (z.B. Eltern- und Schülerfragebogen) liegt den an Schule Beteiligten eine differenzierte Rückmeldung über das Leistungs- und Kompetenzniveau ihrer Schüler vor.

Unterstützung erfahren die Schulen durch das Landesinstitut in Hamburg, welches u.a. bei der Verarbeitung und Verwertung der gewonnenen Daten hilft (vgl. VIELUF 2006).

Werden Schulleistungsstudien; wie in Hamburg Bestandteil von Schul- und Unterrichtsentwicklung, so ergeben sich daraus für die an Schule Beteiligten neue Chancen der Nutzbarmachung dieses externen Evaluationsinstruments:

- Vergleichsstudien geben Lehrern exakte Informationen über Leistungsstände von Schülern;
- Das in den Studien verwandte Material kann von den an Schule Beteiligten als Diagnoseinstrumentarium im Rahmen interner Evaluationsprozesse genutzt werden;
- Durch die Orientierung der Schulvergleichsstudien an allgemein gültigen Standards, können sie bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung unterrichtlicher Planung und Durchführung hilfreich sein;
- Durch ihre Vorbildfunktion k\u00f6nnten Aufgabenstellungen Anregung geben, die bisherige Aufgabenqualit\u00e4t der unterrichtlichen Prozesse zu ver\u00e4ndern bzw. umfassend zu evaluieren;
- Schulleistungsstudien und die Rückmeldung der Ergebnisse bieten die Gelegenheit für professionell – kommunikativen Austausch unter den an Schule Beteiligten (vgl. auch Heymann 2005, S. 8).

Die in der LAU fest integriete Rückmeldung an die teilnehmenden Schulen ist mittlerweile ein fester Bestandteil aller größeren Schulvergleichsstudien. Keine in den

letzten Jahren veröffentlichte Schulleistungsstudie verzichtete darauf, die beteiligten Schulen mittels unterschiedlicher Rückmeldungsformen über die Ergebnisse der Studie zu informieren (vgl. WATERMANN & STANAT 2004, S.40).

Diese Rückmeldungen und der daraus zu ziehende Nutzen nehmen in der Literatur einen immer breiteren Raum ein, da sie immer häufiger als Bestandteil von schulund unterrichtsnahen Modellen der Qualitätssicherung und -entwicklung gesehen werden. PEEK 2004 sieht in vergleichend angelegten Schulleistungsstudien ein Potential, welches neben der Weiterentwicklung von Lehrplänen und anderen Rahmenvorschriften, von Maßnahmen der so genannten "sekundären Lehrplanung" wie Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien oder von Maßnahmen der zentralen Lehrerfortbildung auch zur Weiterentwicklung von Standards für die Schulprogrammarbeit sowie im Rahmen von Selbstevaluationen der Einzelschulen genutzt werden können (PEEK 2004, S.83).

Nachfragen und Kommentare der Lehrkräfte zeigen jedoch, dass die Form der Rückmeldungen und damit auch der unmittelbare Nutzen in der Einzelschule noch weiterzuentwickeln ist (vgl. Schwippert 2004). Zu wenig ist noch bekannt über den konkreten Umgang von Schulen mit den Rückmeldungen aus Schulleistungsstudien. Und das, was in der Wissenschaft als gesichert gilt, deutet eher auf ein großes, noch intensiv zu bearbeitenden Handlungsfeldes hin (vgl. Schwarz & Steffen 2003, Peek 2004).

Einschlägige Veröffentlichungen verweisen auf die geringen Berührungsängste bei den an Schule Beteiligten, wenn es um die Beschäftigung mit Schulvergleichsstudien geht. Zum Teil wird sogar auf die positiven Nebeneffekte verwiesen, wenn z.B. darüber berichtet wird, dass die leistungsorientierten Schüler die Schulleistungsstudien als eigene Standortbestimmung nutzen (NIETZSCHMANN, R. & VIELUF 2006).

Deutlich wird aber auch, dass Schulleistungsstudien noch nicht wirklich als Teil von Schul- und Unterrichtsentwicklung angesehen werden. Rolff 2002 (S.85) spricht Juxtapositionsverhältnis von Datenrückmeldung und Nutzung. Es treffen zwei Welten aufeinander: Die Diskrepanz zwischen Datenwert und der Botschaft, die er transportieren will. Dies hat zur Folge, dass die Leistungsrückmeldungen nur in wenigen Schulen Anlass zu einer Beschäftigung mit Unterrichtsentwicklung gegeben haben; eine systematische dateninduzierte Unterrichtsentwicklung hat kaum bis gar

nicht stattgefunden (VON DER GATHEN 2006, S.15f.; in diesem Zusammenhang eine Zahl aus QuaSUM: Nur 16-20% der Mathematiklehrkräfte geben Konsequenzen aus der Beschäftigung mit den Rückmeldungen aus QuaSUM an (Peek 2004, S.105)).

Die Gründe für die geringe Auswirkung durch Schulleistungsstudien auf Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess sind u.U. durch folgende Aspekte begründet (vgl. u.a. von der Gathen 2006):

- Die persönliche Einstellung der an Schule Beteiligten gegenüber Schulleistungsstudien bzw. Schul- und Unterrichtsentwicklung
- Dem Gefühl des geringen Involments (Testgestaltung, Ausführung, Kompetenzniveau erfolgen ohne Einbezug der an Schule Beteiligten)
- Gefühl des falschen Niveaus der abgefragten und getesteten Kompetenzen
- Mangelnde Transparenz in Bezug auf das verwendete Test- und Aufgabendesign. Lehrkräfte wünschen sich eine wesentlich größere Transparenz und Aufklärung über die konkrete inhaltliche Testgestaltung anhand von Beispielaufgaben
- Der Zeitraum zwischen Testdurchführung und Rückmeldung wird von vielen an Schule Beteiligten als zu lang empfunden
- Das Rückmeldungsdesign in Bezug auf die Länge der Rückmeldung (adressatenorientiertes Handlungswissen)
- Die in deutschen Schulen unterrepräsentierte fachbezogene Kommunikation.
   Eine intensive Auseinandersetzung erfolgt nur in den Kollegien, wo bereits eine Kultur der offenen Kommunikation gepflegt wird. Dort sind Ansätze einer dateninduzierten Unterrichtsentwicklung zu erkennen. Häufig bedarf es jedoch auch dort der Hilfe und Unterstützung.
- Die vorhandene Erwartungshaltung der individualisierten Rückmeldung der Lehrkräfte (wie bei Schülern)

Der Hauptgrund für die fehlende Bereitschaft zur Auseinandersetzung liegt möglicherweise aber in der mangelnden Identifikation mit den Leistungsstudien. Die erhobenen Daten stammen nicht aus einer schuleigenen Fragestellung. Schulleistungsstudien erlangen dann eine hohe Akzeptanz bei den an Schule Beteiligten, wenn mit diesem Instrument ein Beitrag zur ehrlichen und angemessenen Bilanzierung von Schülerleistungen auf der Grundlage transparenter

und fairer Vergleiche geleistet wird. Auf dieser Basis können Schulleistungsvergleiche zu einer ergebnisorientierten Unterrichtsentwicklung genutzt werden (vgl. Burkard & Peek 2004).

Ditton (2000, S.75) plädiert deshalb für Evaluationen, die Stärken und Schwächen im Einzelnen aufzeigen können und die Differenzierung einzelner Klassen anstreben. Dadurch könnte es gelingen, mittels sog. Klassenprofile, die Erfolge oder Misserfolge einzelner Klasse besser darstellen zu können. Das Ergebnis einer Evaluation sollte dann sein, das praktisch verwertbare Einzelinformationen zu effektiven und realisierbaren Verfahren der Verbesserung des Unterrichts eingesetzt werden und außerdem Anregungen dazu gegeben werden, wie auf schulischer Ebene und im schulischen Kontext ein effektiverer Unterricht gewährleistet und dauerhaft abgesichert werden kann (vgl. hierzu auch TERHAT 2002).

Ähnlich wie DITTON argumentiert auch Peek 2004 (S. 84), der dafür ausspricht, interne Evaluationsmaßnahmen von Schulen in den Kontext externer Referenzdaten zu stellen. Dem liegt die Auffassung zu Grunde, dass interne Evaluation zur Bilanzierung der gegebenen Situation bzw. der erreichten Ergebnisse und zur Klärung ihrer Maßstäbe der Außensicht bedürfen und ein so gedachtes Schulmonitoring eine geeignete Grundlage für Schul- und Unterrichtsentwicklung bereitstellen kann. Die Kombination von interner und externer Evaluation ist somit der Kern eines auf die Bedingungen erweiterter Selbstständigkeit von Einzelschulen zugeschnittenen Qualitätsmanagementsystems zur Sicherung und Entwicklung der Unterrichtsqualität (siehe hier zu auch Helmke 2003).

In diesem Zusammenhang scheint es wichtig, die Fähigkeit des Evaluierens und den Umgang mit Qualitätsentwicklungssystemen bereits in der Ausbildung zu fördern (vgl. hierzu u.a. Pädagogik 07-08/2005). Darüber hinaus wäre ein ständiges (Fortbildungs-)Angebot zur Erweiterung von Wissen und Kompetenzen – individuell und auch als Organisation- weiterzuentwickeln und die Anstrengungen in Ausbildung von Beratern und Moderatoren für Schulentwicklungsberatung zu investieren. Wünschenswert, wenn nicht sogar dringend erforderlich, scheint auch, ein neuerliches Vertrauen in die Professionalität von Lehrern. Die professionelle Urteilsfähigkeit von Lehrern muss genutzt und unterstützt werden, indem sie aktiv in die einzelnen Prozessphasen von Schulleistungsstudien mit eingebunden werden. Dies würde wiederum voraussetzen, dass sich Lehrer offen und innovationsbereit zeigen (siehe auch BETHGE 2003, S. 185f., BIERMANN 2007).

Wurden Schulleistungsstudien in den o.g. Ausführungen immer im Kontext konkreter Schul- und Unterrichtsentwicklung und den dran Beteiligten beleuchtet, soll im Folgenden die Perspektive auf die zurzeit vorherrschende Sichtweise Qualitätssteuerung insgesamt aufgezeigt werden, da im Geleit der Schulleitungsstudien eine neue Form der Qualitätssteuerung im schulischen Zusammenhang festzustellen ist. Dabei fokussieren sich die Ausführungen auf die sog. Standardentwicklung und die zunehmende "Verselbstständigung von Schule", da sich daran maßgebliche aktuelle Einflüsse auf die Schulund Unterrichtsentwicklung darstellen lassen.

Die zurzeit praktizierte Steuerung der Qualität an Schulen lässt sich eindeutig auf die großflächig angelegten Schulleistungsstudien der letzten Jahre zurückführen. Vor diesem Hintergrund ist die Entscheidung der KMK am 14.12.03 zu sehen, als dort bundesweit gültige und damit nationale Bildungsstandards beschlossen wurden (vgl. Bonsen, Büchter & Peek 2006, S.125).

Die verabschiedeten Standards sollen die Qualität des Unterrichts sichern und der Weiterentwicklung dienen. Die nun vorliegenden gültigen Standards sind zentral entwickelt worden und werden zentral von den Landesregierungen administriert. Bildungsstandards im Sinne der KMK beschreiben damit erwartbare Lernergebnisse und Kompetenzen. Somit greifen sie allgemein verbindliche Bildungsziele auf und benennen konkrete Kompetenzen, welche von den Kindern und Jugendlichen zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn erbracht werden müssen.

Die aktuell gültigen Bildungsstandards

- sind ein Weg der Qualitätssicherung,
- bedürfen der regelmäßigen Überprüfung,
- beziehen sich auf erwartbare Kompetenzen und Lernergebnisse,
- beschreiben Kompetenzen,
- berücksichtigen allgemeine Bildungsziele,
- konzentrieren sich auf Kernbereiche einzelner Fächer (z.B. Deutsch oder Mathematik),
- fokussieren den Inhalt und nicht den Weg der Vermittlung,
- zielen auf schulische und berufliche (Aus-)Bildung und sollen somit das Lernen nach der Schule vorbereiten helfen,
- sind Regelstandards und keine Mindeststandards,

- basieren auf gültigen Kompetenzmodellen der Fächer und
- lassen sich durch Aufgabenbeispiele veranschaulichen (vgl. u.a. ROLFF 2004, S.48ff.).

Das Qualitätsverständnis des Teststandard-Modells ist betont fachspezifisch. Deutsch-, Mathematk- und Englischkompetenzen sowie daran angrenzende Wissensbereiche definieren, was unter Qualität verstanden wird. Andere Qualitätsdimensionen sind deutlich unterrepräsentiert (siehe gerade dazu Hentig 2003).

#### Grundsätzlich bleibt festzuhalten:

Die Steuerung der Standards läuft zentral und hat weit reichende Folgen für die Schullandschaft im Allgemeinen und die Einzelschule im Speziellen. Durch den Länder länderübergreifenden Konsens müssen die einzelnen zahlreiche administrative Akte vollziehen, u.a. die Lehrpläne auf die Standards abzustimmen. Da die Standards nicht schulformspezifisch, sondern schulformübergreifend formuliert sind, kompensieren einzelne Bundesländer damit verbundene Schwierigkeiten durch schulformspezifische Kernlehrpläne (NRW. Baden-Württemberg). Die konkrete Umsetzung der Standards in der Schule bleibt weitestgehend unberücksichtigt. Es bleibt bei Ausführungen, die die Umsetzung in Klima selbstständigen Lernens und moderner Unterrichtsgestaltung einem beschreiben.

Zum Zwecke der Standardimplementierung und -sicherung wurden und werden gesetzliche Grundlagen von Schule massiv verändert und durch zahlreiche Erlasse und Verordnungen begleitet. Mit der Einführung der Standards wurden somit alte Mechanismen der "Top-Down-Kultur" reaktiviert, um das politisch formulierte Ziel der Standardsicherung durch alle Schulen augenscheinlich zu gewährleisten. Aber damit nicht genug. Weitere Gefahren drohen:

- Pädagogischer Reduktionismus (Rolff 2004, S.51)
- Die Testkonstruktion erschwert das Erfassen von Aspekten, die aus einer Leistung eine Kompetenz machen, d.h., Teilbereiche schulischer Kompetenzbildung (z.B. Ästhetik) lässt sich nicht abbilden

- Die aktuellen Bildungsstandards suggerieren ein stufiges Lernen mit einer klar definierten Reihenfolge, welches einer sachlogischen Folge gehorcht. Eine in der Wissenschaft nicht unumstrittene Sichtweise auf den Prozess des Lernens.
- Das Problem der Unverständlichkeit, Intransparenz und des fehlenden Involvements; nicht nur bezogen auf die Lehrer
- Auf Grund der gestellten Ansprüche droht eine Monopolisierung in den Bereichen der Aufgabenentwicklung und Auswertung der Erhebungen
- Immense Entwicklungskosten für die einzelnen Testdesigns
- "Teaching to the test" in Lehr- und Lernprozessen
- Die Normierung der Tests erfolgt über Politik und orientiert sich nicht an den tatsächlichen Gegebenheiten
- Ausleseentscheidungen könnten an die Überprüfungen geknüpft werden
- Fehlende Handlungsalternativen für schwache Schüler und Schulen (vgl hierzu auch Brügelmann 2004, v.d.Groeben 2002, Priebe 2003, Schratz 2003, v.d.Groeben 2005).

Der Blick in führende Bildungsländer in Europas zeigt, dass erfolgreiche Schul- und Unterrichtsentwicklung in dezentralen Strukturen stattfindet. Diese Selbstständigkeit wird von den an Schule Beteiligten geschätzt, da es Möglichkeiten der freien Gestaltung (z.B. in Form eines speziellen, der Schülerschaft angepasstes Förderprogramm) gibt.

Die Idee der "autonomen" Schule ist bereits Bestandteil der bundesrepublikanischen Schullandschaft (in NRW ist die Selbstständigkeit der Schulen bereits Kern des Schulgesetzes). Neben NRW sind vergleichbare Umsetzungen auch in Schleswig Holstein, Bremen und in anderen Ländern erkennbar. Andere Länder zielen zumindest auf mehr Autonomie ihrer Schulen.

Evaluationsagenturen und Regionale Zentren können Schulentwicklungsprozesse unterstützen (vgl. hierzu die Ausführungen zu Schweden und den Niederlanden). Externe Evaluation setzt allerdings einen Orientierungsrahmen voraus, damit alle Beteiligten sich darüber einigen können, was Evaluationsgegenstand sein soll und welche Kompetenzen vorausgesetzt werden. Ohne ausgebautes Entwicklungssystem wie z.B. in den Niederlanden ist kein Erfolg zu erwarten.

Das Zusammenspiel von Unterstützungssystem und Schule ist entscheidend, auch

wenn die Arbeit von der Einzelschule selbst zu leisten ist.

Wie das Zusammenspiel von Schule und Unterstützungssystem erfolgt, ist ganz wesentlich mit geprägt und bestimmt durch die Besonderheiten dezentraler Schulentwicklungsprozesse. Diese sind keine Anpassungs-, sondern lokale und regionale Gestaltungs-, Umstrukturierung- und Transferprozesse (vgl. hierzu PROJEKTLEITUNG "SELBSTSTÄNDIGE SCHULE 2004).

Es ist ein Fehler anzunehmen, dass Input- und Prozesssteuerung ausschließlich durch Outputsteuerung zu ersetzen ist (vgl.hierzu u.a. KLIEME ET AL 2003, KLIEME 2004, HAMEYER 2004, EKHOLM 2004, ROLFF 2004).

Wie das staatliche Bedürfnis nach Qualitätssicherung auf der einen Seite und die Notwendigkeit der an regionalen Bedingungen orientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung gestaltet werden kann, zeigt der Blick nach Schweden.

Dort wird die Kommunalisierung von Bildung verbunden mit einer staatlich stark beeinflussten Lehreraus- bzw. –weiterbildung. Darüber hinaus werden landesweite Tests in Verbindung mit einem umfangreichen Berichtswesen umgesetzt, um mittels gezielter Unterstützung und Beratung bei auftretenden Schwierigkeiten intervenieren zu können. Forciert werden weitere Versuche in Richtung Dezentralisierung (u.a. ein Versuch in 79 Gemeinden, wo Schulen von der verbindlichen Stundentafel befreit sind). Die diesem Versuch zu Grunde liegende Perspektive ist, dass der Staat Ziele für Fächer und Bewertung vorgibt ohne aber inhaltliche Vorschriften zu machen.

Darüber hinaus wird das Ziel der weiteren Demokratisierung durch Stärkung der Schüler als gleichberechtigte Schulbeteiligte massiv vorangetrieben (vgl. EKHOLM 2004).

Eine der Lehren aus der Veränderung des schwedischen Schulsystems ist, dass ein dezentralisiertes Schulsystem eine große Offenheit erfordert, damit die Steuerung wirkungsvoll erfolgen kann. Damit ein stark dezentralisiertes Schulsystem überhaupt gesteuert werden kann, ist es erforderlich, dass die Ergebnisse der Arbeit in der Schule offen gelegt und diskutiert werden. In einem mehr dezentralisierten System erfolgt die Steuerung also eigentlich über die Verbesserung der Arbeit.

Die Folge in Schweden: Die in Schweden durchgeführten Veränderungen haben dazu geführt, dass man viel mehr über die Ergebnisse der Arbeit in der Schule erfährt als jemals zuvor.

Seit nunmehr als zehn Jahren lebt Schweden mit seinem neuen Steuerungssystem

für Schulen. Es kostete mindestens 15 Jahre schrittweise Vorbereitung und Entwicklung, um diese Veränderungen durchzuführen. In den nächsten zehn Jahren wird man eine ganze Reihe an Nachbesserungen und Justierungen durchführen müssen. Nimmt man diese Zeitabschnitte zusammen, dann zeigt sich, dass lange, ausdauernde und geduldige Anstrengungen und Bemühungen notwendig sind.

Auch das ist eine Lehre aus der Schulentwicklung in Schweden.

Bis dahin sollten uns Beispiele aus Schulen zum Nachdenken auffordern, die ihre Standards entgegen der herrschenden (politischen) Meinung eigenständig entwickeln (u.a. HINZ 2005, VON DER GROEBEN 2005A).

Sollen Schulvergleichsstudien also mehr sein als ein Steuerungsinstrument der administrativen Ebene, müssen sie Teil eines auf Output-, Input- und Prozesssteuerung basierenden Systems sein (vgl. Bos/ Schwippert 2005). Geht dieser Prozess einher mit veränderten Sichtweisen auf allen Ebenen im schulischen Bildungsbereich, ist das Denken von Schul- und Unterrichtsentwicklung auf Basis von Schulleistungsstudien denkbar.

Denkbare Veränderungen auf unterschiedlichsten Ebenen könnten sein:

- Mehr Ressourcen in Bildungsbereich und Aufstockung personaler Ressourcen (Schweden-Italien als Vorbild; Bayern)
- Ressourcen gleichmäßiger verteilen
- Inputsteuerung und die Prozesssteuerung wird ergänzt durch Elemente der Outputsteuerung (Bos 2006)
- Auf der Ebene von Einzelschule: Änderung der Stundentafel, um besonders herausragenden problematischen Aspekten gerecht zu werden (siehe LAU 5 bezogen auf die Lesekompetenz)
- Möglichkeiten der Zusatzausbildung für Lehrer zum besseren Umgang mit besonders schwachen Lesern schaffen in Form von Projekten und Programmen wie PLUS (Projekt Lesen und Schreiben für alle)
- Heterogenität wahrnehmen und adäquat damit umgehen lernen
- Kooperation der an Schule Beteiligten erhöhen
- Nutzen von Schulleistungsstudien zur Schul- und Unterrichtsentwicklung wie an der Laborschule Bielefeld (STANAT, P. & WATERMANN, R. 2005)

• ...

## 5. Über den Zusammenhang von Schulleistungsstudien und Schulentwicklung

Schulleistungsstudien Die bisherigen Ausführungen zu und positiven Schulentwicklungsprozessen haben deutlich gemacht, dass in den letzten Jahren Veränderungen im deutschen Schulsystem angestoßen worden sind, die sich bereits in vielen Bereichen manifestieren. Dies wird neben veränderten Sichtweisen in Bezug auf Schulaufsicht, Schulautonomie und Dienstrecht, vor allem am Umgang mit externer Evaluation (von Einzelschulen) mittels Schulleistungsstudien deutlich. Der mit der empirischen Wende einhergehende paradigmatische Wechsel von der Inputzur Outputsteuerung führt automatisch zu einer wachsenden Bedeutsamkeit der empirischen Kontrolle durch Schulvergleichsstudien. Dies liegt zum einen sicherlich an der nachgewiesenen Zweckmäßigkeit des Instrumentariums, da durch diese Verfahren Möglichkeiten eröffnet werden, den Einsatz der eingebrachten Ressourcen stärker am Wirkungsgrad überprüfen zu können, zum anderen scheinen aber auch die anfänglichen Verunsicherungen, Missverständnisse und (bewussten) Fehlinterpretationen im Umgang mit (einzelnen) Ergebnissen aus Schulvergleichen der Vergangenheit anzugehören. Zudem wurde der Glaube daran, dass Schulleistungsstudien das Instrument der Evaluation der Leistungen einer Schule seien, zugunsten der Auffassung aufgegeben, Schulleistungsstudien als einen wichtigen und notwendigen – Bestandteil schulischer Evaluation zu sehen.

Um sich der Kontingenz von Schulentwicklung und Leistungsstudien nähern zu können, bedarf es jedoch der genaueren Betrachtung der gemeinsamen Schnittstellen.

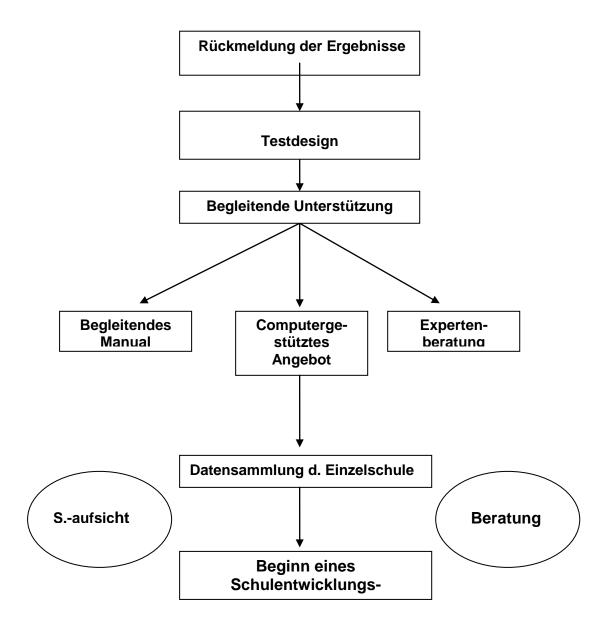
Die bisherigen Ausführungen haben dies insoweit verdeutlicht, als dass auf die hohen wissenschaftlichen Standards bei der Konzeption und Durchführung schulischer Leistungsvergleiche hingewiesen wurde. Damit Schulleistungsstudien als adäquate Messinstrumentarien in der (Schul-)Öffentlichkeit überhaupt wahrgenommen und anerkannt werden, müssen sie nach POPHAM (2003, S. 48f.; vgl. auch WEISS 1998, S. 267) mindestens folgende Anforderungen erfüllen:

 Die Schulleistungsstudie muss für die an Schule Beteiligten relevante Fähigbzw. Fertigkeiten und Kenntnisse überprüfen.

- Die Schulleistungsstudie muss bei der Überprüfung die tatsächlich durch schulisches Handeln beeinflussbaren Fertig- bzw. Fähigkeiten und Kenntnisse in den Mittelpunkt der Untersuchung stellen.
- Damit die an Schule Beteiligten Schulleistungsstudien als f\u00f6rdernd erleben k\u00f6nnen, bedarf es einer genauen Beschreibung der tats\u00e4chlichen (Mess-)Inhalte und Formen. Nur wenn diese notwendige Transparenz gew\u00e4hrleistet ist, haben vor allem Lehrerinnen und Lehrer die M\u00f6glichkeit, die Vermittlung in Form und Inhalt zu optimieren.
- Die Durchführung, Aufbereitung und Reflexion der Schulleistungsstudie muss der Gestalt sein, dass die an Schule Beteiligten erfahren, dass der Nutzen in einem angemessenen Verhältnis zum Zeit bzw. Energieaufwand steht.

Gelingt die Erfüllung der o. g. Anforderungen, besteht die berechtigte Hoffnung, dass Schulleistungsvergleiche Eingang finden in den öffentlichen Diskurs und dass damit die auch Wahrscheinlichkeit steigt, dass Studien Bestandteil Auseinandersetzung der an Schule Beteiligten werden. Ob diese Transferleistung dauerhaft und positiv das Handeln in Schule verändert, hängt vor allem davon ab, "ob Informationen über den Zustand des Systems in Strategien zu seiner Verbesserung einfließen bzw. hierfür nutzbar gemacht werden können. Denn Letzteres ist das eigentliche Motiv, welches hinter Vergleichsuntersuchungen und Steuerungsbemühungen steht. Das alleinige Rückmelden von Ergebnissen, auch von vergleichenden Ergebnissen bzw. Leistungsresultaten, ist an sich noch nicht weiterführend im Blick auf die zu erreichende Qualitätsverbesserung" (TERHART 2001, S.91f.; vgl. auch KOHLER & SCHRADER 2004). Konkret bedeutet dies: Soll die Kontingenz von Schulleistungsstudien und Schulentwicklung nachhaltig positiv auf das System Schule/die Einzelschule/das Kollegium/die einzelne Lehrkraft wirken, dann müssen die Rückmeldungsformen aus Schulvergleichsstudien den an Schule Beteiligten notwendige Handlungsfelder aufzeigen, die sie bei der Planung und Gestaltung mittel- bzw. langfristiger Entscheidungsprozesse berücksichtigen (können) (vgl. auch Bonsen & von der Gathen 2004) . Aus diesem Grund erscheint uns folgende Aufbereitung der Ergebnisrückmeldung aus Schulleistungsstudien zielführend und nachhaltig:

### Modell eines begleitenden Unterstützungssystems nach Schulleistungsstudien



### 1) Rückmeldung der Ergebnisse:

Am Anfang aller Rückmeldungen stehen grundlegende Fragen zur Art und Weise der Rückmeldung:

Wer ist unser Adressatenkreis? Müssen möglicherweise unterschiedliche
 Adressaten mit unterschiedlichen Informationen und Hintergründen versorgt

werden? Welche Fertig- und Fähigkeiten kann ich bei welchem Adressatenkreis voraussetzen? Welche Erwartungshaltungen haben die verschiedenen Adressaten?

- Wann soll die Rückmeldung erfolgen? Sollen unterschiedliche Adressatenkreise zu verschiedenen Zeitpunkten informiert werden?
- Wie soll die Rückmeldung gestaltet sein? Verbal oder schriftlich?
   Fernmündlich, in Regionalkonferenzen, im persönlichen Gespräch? In einem Fließtext, in Tabellenform oder in einem Mindmap? Oder müssen verschiedene Formen der Rückmeldung miteinander kombiniert werden?
- Will ich eine große Gruppe erreichen oder möchte ich die Rückmeldung auf eine Einzelschule/Klasse/Person zuschneiden?

In dieser ersten Phase werden grundsätzliche Rahmenbedingungen geklärt, die unmittelbare Auswirkungen auf die inhaltliche Ausgestaltung der Rückmeldung haben. Deshalb ist während der Rückmeldungsplanung die enge Kooperation zwischen Informationsgeber und Informationsnehmer wichtig, damit mögliche Schwierigkeiten, Irritationen, Missverständnisse und Stolpersteine im Vorfeld der konkreten Rückmeldungsphase minimiert oder beseitigt werden können: "Erst wenn die Befunde in ihrer Reichweite und Begrenztheit verstanden sowie in die laufende Unterrichts- bzw. Schulwirklichkeit eingebunden werden, dürfen Konsequenzen in der pädagogischen Arbeit in den Schulen erwartet werden" (SCHWIPPERT 2004, S.64).

Ziel der Arbeit innerhalb dieser Rückmeldungsphase ist es, dass die für den Adressaten bestimmten Daten relevant und von aktueller Bedeutung sind, d.h., dass beispielsweise Lehrkräfte mittels der Rückmeldung bisher wenig oder gar nicht berücksichtigte Felder der (eigenen) schulischen Arbeit wahrnehmen und erkennen können (vgl. auch Helmke & Schrader 2001).

### 2) Testdesign:

An dieser Stelle sollen die zu Grunde gelegten wissenschaftlichen Standards in verständlicher Form unter Berücksichtigung der eigenen Fachlichkeit dokumentiert und aufbereitet werden. Dazu zählen u. a. valide/reliable und aktuelle Daten, aber auch Variablen, Tendenzen und Interdependenzen. Nur mittels der Darstellung der zu Grunde gelegten fachkundigen Planung, der Erhebung und Auswertung der Daten

kann die Gefahr späterer Fehlinterpretationen sowie der Ziehung falscher Schlüsse begegnet werden.

Bei der Zusammenstellung des Testdesigns sollten darüber hinaus nach Möglichkeit folgende Daten für die Einzelschule bereitgestellt werden:

### Demografische Daten oder Kontextdaten

Unter demografischen Daten versteht man genauere Informationen über die Zusammensetzung der Schülerschaft und des Kollegiums, aber auch über praktizierte Lehr- und Lernmethoden.

### • (Selbst- und Fremd) Einschätzungen unterschiedlicher Gruppen

Selbst- und Fremdeinschätzungen eröffnen Blickwinkel aus verschiedenen Perspektiven und Rollenverständnissen heraus. Durch diese differenzierten Rückmeldungen lassen sich Motivationen, Einstellungen und Haltungen der (am Prozess) Beteiligten besser hervorheben.

### Prozessdaten

Prozessdaten verdeutlichen bisherige Herangehensweisen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen. Beispiele hierfür sind Schulprogrammarbeit, Evaluationsvorgehen, Feedbackkultur etc.

### Leistungsdaten

Leistungsdaten sind die konkret im Rahmen einer Schulleistungsstudie erbrachten bzw. gezeigten Leistungen der Schülerinnen und Schüler.

(nach Bernhardt 2003, S.26ff.)

### 3) Begleitende Hilfen

Die letzten großen Schulvergleichsstudien versuchten bei der Rückmeldung der Ergebnisse den zu erwartenden Kenntnisstand der interessierten Öffentlichkeit und der an Schule Beteiligten zu berücksichtigen. Trotz z.B. frühzeitiger Rückkopplung mit Lehrkräften vor Ort und zahlreicher Begleitpublikationen im Internet und/oder in herkömmlichen Printmedien gelang es jedoch nur ansatzweise, Fehlinterpretationen und Falschauslegungen zu verhindern. Auf allen diskursiven Ebenen, selbst bei einer großen Zahl an teilnehmenden Schulen, ließ sich meist nur ein gesundes Halbwissen in Bezug auf die Schulleistungsstudie feststellen. Sicherlich lässt sich gerade bei TIMSS, PISA und IGLU das ein oder andere mit der Unerfahrenheit im Umgang mit Schulleistungsstudien erklären. Dennoch zeigen auch diese materiell

relativ gut ausgestatteten Studien, wie wichtig schon bei der Planung die Berücksichtigung umfangreicher begleitender Hilfen ist. Aus diesem Grund plädieren wir für ein begleitendes Unterstützungsprogramm, welches mit einem eigenen Budget bei der Planung einer Schulleistungsstudie zu berücksichtigen ist. Mittels dieser Planungsstruktur wäre gewährleistet, dass die Adressaten der Rückmeldung und Unterstützungssysteme seitens der Studienverantwortlichen Hilfen zurückgreifen können. Dabei sind verschiedene Formen der Unterstützung denkbar: "Eine Möglichkeit besteht darin, wie in IGLU die Befunde in den Rückmeldungen so zu präsentieren, dass sie ohne spezifische Methodenkenntnis verständlich sind. [...] Alternativ werden die Adressaten der Rückmeldungen durch geschultes Personal (Moderatoren) bei der Interpretation der Ergebnisse unterstützt" (Schwippert 2004, S.78). Neben den umfangreichen Dokumentationen der Studien in Printform und in überschaubareren Kurzfassungen können begleitende Manuale, (interaktive) Internetangebote, (Telefon-)Beratungszeiten, Regionalkonferenzen, Expertenvorträge in einer Stadt oder einem Bezirk, Videos oder weitere Angebotsformen das Unterstützungssystem abrunden bzw. ergänzen. Wichtig ist dabei, die unterschiedlichen Informationswege innerhalb bestimmter Netzwerke zu nutzen. Was spricht dagegen, dass die Verantwortlichen einer Studie auf den Email-Verteiler eines Kultusministeriums zurückgreifen, um möglichst Adressaten bezogen über Sachzusammenhänge Inhalte. bestimmte oder Interpretationsansätze informieren?

Neben dem gewährleisteten Adressatenbezug wäre damit auch eine deutliche Kostenminimierung möglich, ohne dass Datenschutzbelange verletzt würden.

Der Erfolg dieser Art der Datenrückmeldung hängt jedoch nicht nur von den vorbereitenden und tatsächlich realisierten Maßnahmen der Studienverantwortlichen ab, sondern auch von den an Schule Beteiligten. Neben einer grundsätzlichen Bereitschaft zur Mitarbeit an Schulleistungsstudien und der Wahrnehmung der daraus resultierenden Ergebnisse, bedarf es auch der schulinternen Verwaltung und Verarbeitung der gewonnenen Daten und Informationen (z.B. durch Studienbeauftragte, verbindliche Netzwerkarbeit, klare schulinterne Informationswege etc.). Dies bedeutet gerade in der Anfangszeit ein Mehr an Anstrengung und Zeit, was sich jedoch mittel- und langfristig für alle an Schule Beteiligten rechnet.

### 4) Datensammlung der Einzelschule

Die Ausführungen bisherigen haben verdeutlicht. dass nicht alle Schulleistungsstudien gleichermaßen sinnvoll die Bereiche Systemmonitoring und Diagnostik der Einzelschule bedienen. Aus diesem Grund bedarf es neuerer Formen der Datenverwaltung und -nutzung, um das Potential von Schulvergleichsstudien im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen nachhaltiger nutzen zu können. In Anlehnung an das "data-warehousing" (BERHARDT 2003, RUDNER/BOSTON 2003) sollten deutsche Schulen damit beginnen, schulinterne Datenbanken zu initiieren und für Schulentwicklungsprozesse zu nutzen. Auf Basis einer anwendungsfreundlichen und einfachen Bedienungsoberfläche könnten Schulleitungen, Steuergruppen oder ganze Kollegien auf für sie relevante Daten des sog. "data-warehouse" zurückgreifen. Im Sinne optimierter, datenbasierter Entscheidungsfindungen sollten die internen Datenbanken neben allgemeinen Informationen und Leistungsdaten auch Zugriffsmöglichkeiten auf Prozessdaten, demografische Daten und Fremd- und Selbsteinschätzungsdaten eröffnen.

In Kapitel II, 2.3 erörtern wir kritisch den in der Literatur vertretenen Ansatz der direkten Übertragung des Begriffes der lernenden Organisation auf die lernende Schule. Die Frage, ob eine Organisation wirklich lernen kann oder ob letztendlich nicht doch ausschließlich ihre Mitglieder lernen, kann nicht abschließend geklärt werden. Deutlich wird jedoch, dass wir die "lernende Schule" als Metapher für eine Schule nutzen, die sich ihre Weiterentwicklung im Team zum Ziel gesetzt hat und die Schulentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe versteht. Lernende Schulen sehen deshalb auch in der Auseinandersetzung mit anderen (wissenschaftlichen) Herangehensweisen und Erkenntnissen mehr Chancen als Risiken. Aus diesem Blickwinkel betrachtet bietet der Aufbau und die Nutzung einer schulinternen Datenbank – analog zu den in der Wirtschaft weit verbreiteten Effektivitäts- und Effizienzanalysen – einen datengestützten Weg zur lernenden Organisation. Dabei hängen der Nutzen und damit letztlich auch der Erfolg von der Zuverlässigkeit und Benutzerfreundlichkeit der Datenbanken ab. Die zu erwartenden Investitionskosten werden sich nach RUDNER und BOSTON (2003, S.65) schnell reamortisieren: "The real payoff will come, however, when we use data to make decisions about improving education. We can then tie outcome measures more precisely to school efforts rather way will enable us to improve programms that need help and develop those that work well."

### 5) Schulaufsicht und Beratung

In gleichem Maße wie sich das System Schule und die damit verbundene Sichtweise verändern, so verändern sich auch die Rollen und Handlungsformen der an Schule Beteiligten. Im Rahmen dieser Neuakzentuierungen obliegt der Schulaufsicht die Unterstützung und Begleitung der Qualitätsentwicklung und -sicherung an den Schulen, wobei die Initiierung, Leitung und Organisation einer einzelnen prozesshaften Schulentwicklung zuvorderst im Verantwortungsbereich der jeweiligen Kollegien und Schulleitungen liegt. Auf Grund des Wissens um "blinde Flecken" und die gesetzlich festgeschriebene Verantwortung für das Schulwesen bedarf es neben der internen Qualitätssicherung auch der Impulsgebung, Unterstützung, Überprüfung und Gewährleistung durch eine (externe) Schulaufsicht. Entsprechend dem Gedanken der größeren Wirksamkeit selbstgesteuerter und Schulentwicklungsprozesse gegenüber externen (Kurzzeit-)Interventionen seitens der Schulaufsicht stehen vor allem beratende und unterstützende Maßnahmen im Mittelpunkt des Handelns.

Der in diesem Zusammenhang auftretende, z.T. ideologisch geführte Streit um den zu Grunde gelegten Beratungsbegriff kann unseres Erachtens weitestgehend vernachlässigt werden, da durch zunehmende funktionale Differenzierung innerhalb der Schulaufsichtbehörden (z.B. durch Angebote nichthierarchischer Beratung, Fortbildungsbudgets etc.) neue Formen des Miteinanders ermöglicht werden. Darüber hinaus können externe Schulentwicklungsberater in den Schulentwicklungsprozess eingebunden werden, die die Beratung – auch seitens der Schulaufsicht – mit organisieren und moderieren können.

Unabhängig von der Ausgestaltung der Beratung ist jedoch, dass die neue Sichtweise auf Schule nur dauerhaft und nachhaltig positiv gestaltet werden kann, wenn die an Schule Beteiligten sich gemeinsam der Verantwortung stellen und gemeinsam an der Qualitätssicherung arbeiten.

### 6) Beginn eines Schulentwicklungsprozesses

Aufbauend auf einem solchen Rückmeldungssystem sowie mit der Unterstützung durch die Schulaufsicht und/oder eine externe Beratung, initiiert die Einzelschule einen Schulentwicklungsprozess auf Basis der schul(form-)spezifischen Ergebnisse der entsprechenden Schulleistungsstudie (vgl. dazu eine ausführliche Darstellung in Kapitel IV).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Wissen über Leistungsergebnisse und -voraussetzungen innerhalb des Systems Schule durch Schulleistungsstudien wächst. Durch die unterschiedlichen Formen und (Untersuchungs-)Aspekte bzw. Ziele der Schulvergleiche erhalten wir differenzierte Informationen, ohne bisher wirklich genau zu wissen, wie wir mit den ungeheuren Datenmengen umgehen sollen. Dies erzeugt bei den an Schule Beteiligten teilweise diffuse Ängste und Vorbehalte, die bei Lehrerinnen und Lehrern auch durch ein zum Teil tradiertes Selbstbild ("Mein Unterricht war gut, ist gut und bleibt gut!") begründet sind. Diese, nur in wenigen Einzelfällen nachvollziehbare Haltung, darf nicht den weiteren Umgang mit Schulleistungsstudien im Rahmen positiver Schulentwicklungsprozesse bestimmen. Vielmehr müssen sich die an Schule Beteiligten der empirischen Outputkontrolle stellen und mögliche Fehleinschätzungen korrigieren. Dieser Prozess wird perspektivisch einen großen Bereich der Veränderungen auf der Systemebene Schule einnehmen. Die Folgen für die Einzelschule sind absehbar: Massiver werdende Nachfragen von innen und außen nach förderlichen oder eher hinderlichen Faktoren im Rahmen der Qualitätsentwicklung der Einzelschule.

Um sich dieser neuen Herausforderung im Schulentwicklungsprozess stellen zu können, bedarf es der Unterstützung von außen. Gerade Schulen mit Problemen bei der eigenständigen Entwicklung benötigen konstruktive Begleitung, weil "schlechte" Schulen nicht einfach geschlossen und "schlechte" Lehrkräfte nicht vom Dienst suspendiert werden können. Schulen und Lehrkräfte mit Entwicklungsbedarf brauchen realistische Ziele, damit mittels Eigeninitiative, Unterstützung sowie Selbstund Fremdkontrolle (Schulaufsicht) die Qualitätsverbesserung zum Wohle der Schülerinnen und Schüler forciert werden kann. Die in Schule häufig propagierte und eingeforderte Haltung des lebenslangen Lernens darf nicht auf die Schülerschaft begrenzt bleiben. Vielmehr bedarf es einer allgemeinen gesellschaftlichen Anstrengung, damit das deutsche Schulsystem in Gänze, aber auch an der Einzelschule signifikant besser wird.

# IV. Schule im Entwicklungsprozess: Innovations- und Veränderungsstrategien in Schule

"Es ist höchste Zeit, dass jeder gesellschaftlich engagierte, an der Gestaltung der Zukunft interessierte Mensch seine schöpferischen Vorstellungen in den politischen Prozess einbringen kann. Das soll und darf ihm kein *Vordenker* und schon gar nicht ein politischer abnehmen." (R. JUNGK 1978)

Vor 30 Jahren, als ein Gros der gegenwärtig an Schule tätigen Lehrerinnen und Lehrer in den Beruf einstiegen, setzte die Gesellschaft große Hoffnungen in die Institution Schule: Mit ihrer Hilfe sollte mehr soziale Gerechtigkeit geschaffen, die Beseitigung eklatanter gesellschaftlicher Missverhältnisse vorangetrieben und ein neues Demokratieverständnis initiiert und gefestigt werden, mit dem Ziel, dass neue Wertvorstellungen und Uberzeugungen in der Gesellschaft implementiert werden. In der festen Überzeugung des Gelingens investierte der Staat in Gebäude, Curricula und Menschen, in die Erprobung neuer Schulformen (z.B. in die Gesamtschule) und in die Bereitstellung neuer Medien (z.B. in Sprachlabors). Die dahinter stehende Erwartungshaltung war klar: Der Staat, vertreten durch seine politische und bürokratische Klasse bzw. Elite, war Finanzgeber und Innovationsinstanz zugleich, d.h., der Staat hatte dafür Sorge zu tragen, dass die Institution Schule flexibel, kreativ und angemessen ausgestattet sich den ständia wandelnden (gesellschaftlichen) An- und Herausforderungen stellen kann.

30 Jahre später ist diese euphorische Erwartungshaltung, bedingt durch zahlreiche Enttäuschungen und Fehlschläge, durch enger werdende finanzielle Spielräume in öffentlichen Haushalten und durch parteipolitisch motivierte und ideologisch geführte Auseinandersetzungen nahezu vollständig verflogen. Diskussionen über die Institution Schule finden vornehmlich unter finanzpolitischen Aspekten statt, die frühere Idee bzw. Vorstellung, dass der Staat zentrale Lenkungs- und Innovationsgewalt hat, hat sich genauso verflüchtigt wie die Hoffnung, mit Bildungs- und Schulpolitik gesellschaftliche Missstände zu beheben.

Diese veränderte Wahrnehmung der Institution Schule konnte nicht ohne Folge für die Institution und ihre Beteiligten bleiben.

Zunehmend wurden Verantwortungs- und Zuständigkeitsbereiche und damit einhergehend Handlungs- und Entscheidungskompetenzen auf untere

Entscheidungsebenen delegiert, sodass sich neue Möglichkeiten und Chancen, aber auch Risiken und Gefahren auf der Ebene der Einzelschule wiederfinden.

Angesichts dieser massiven Veränderungen, einer stetig zunehmenden gesellschaftlichen Komplexität und erhöhter Veränderungsraten innerhalb und außerhalb des Systems und der Institution Schule kann immer seltener ein Rückgriff auf bisherige Steuerungs- und Unterstützungsmechanismen innerhalb (und außerhalb) des Systems Schule erfolgen.

Die Folge: Die unteren Ebenen des Systems Schule müssen zusehends Kompetenzen entwickeln, erarbeiten und festigen, die ihnen Möglichkeiten eröffnen, adäquat auf neue Situationen zu reagieren bzw. im neuen Kontext zu agieren. Für die Einzelschule bedeutet dies, dass die Fähigkeit zur Selbstorganisation gefördert werden muss und dass die an Schule Beteiligten stärker als bisher in Handlungsspielräume und Verantwortungsbereiche eingebunden werden.

Neben dem stärker werdenden externen Druck wächst an vielen Schulen auch der (interne) Wunsch nach Veränderungen durch die an Schule Beteiligten. Ausgangspunkt für den Wunsch nach Veränderung kann eine Idee, eine Vorstellung, ein Faktum oder eine Notwendigkeit sein. Die Initiation kann durch eine einzelne Person, durch Eltern- oder SV-Vertretung, durch eine Gruppe interessierter Lehrerinnen und Lehrer, durch die Schulleitung oder durch die Schulaufsicht erfolgen. Zahlreiche und vielfältige Szenarien sind denkbar und in der Schulrealität auch tatsächliche Auslöser für einen beginnenden Veränderungsprozess.

Nach Schratz et all 2000 (S.17ff.) lassen sich fünf auslösende Impulse für Schulentwicklungsprozesse ausmachen:

- An der Schule gibt es aktuelle p\u00e4dagogische Herausforderungen oder Problemstellungen (z.B. wachsende Gewalt unter Sch\u00fclerinnen und Sch\u00fclern, unbefriedigende R\u00fcckmeldungen aus Schulleistungsstudien, ...), welche der dringenden L\u00fcsung bed\u00fcrfen.
- Durch Impulse und Anregungen von außen (z.B. durch Fortbildungsveranstaltungen oder durch Gespräche mit der Schulaufsichtsbehörde) gerät in Schule etwas in Bewegung.
- 3. Durch einschneidende personelle Veränderungen wie z.B. einem Schulleitungswechsel wird das bisherige Handeln kritischer beleuchtet bzw. hinterfragt und führt zu einem folgenreichen Reflexionsprozess.

- 4. Durch nicht vom Kollegium beeinflussbare Veränderungen der äußeren Rahmenbedingungen (z.B. Veränderungen in der Ausbildung oder veränderte Lehrpläne) müssen bisherige Strukturen überdacht und der neuen Situation angepasst werden.
- 5. Durch den unermüdlichen Einsatz von Teilen des Kollegiums werden scheinbare "Nischenprodukte- und -handlungsweisen" in einer Art Schneeballsystem ins Gesamtkollegium getragen, in dem nach und nach über die zu Grunde liegenden pädagogischen Grundsätze diskutiert und beraten wird.

Allen gemeinsam ist, dass die Situation an der Schule als verbesserungs- bzw. reformbedürftig eingeschätzt wird. Pointiert formuliert bedeutet dies, dass die Frage der Qualität neu aufgeworfen und durch Ideen und Vorschläge konstruktiv-kritisch hinterfragt und angeregt wird. Doch wodurch wird die Qualität der Institution Schule überhaupt deutlich? Gibt es verbindliche Qualitätskriterien, die die gute von der schlechten (Einzel-)Schule unterscheidet?

Auf diese in der Pädagogik immer wieder gestellte Frage gibt es nicht die eine Antwort, sondern nur einen auf die Beantwortung hinweisenden Erklärungsansatz. Ein Blick auf die schultheoretischen Diskussionen und Publikationen der letzten Jahre offenbart, dass seit etwa Mitte der 80er Jahre, zunächst zaghaft, später massiver, eine Vision einer "guten Schule" oder "autonomen Schule" entworfen wurde, die die einzelne Schule in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellt. Dabei zielen die Instrumente der Schulentwicklung wie Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung primär auf die Entwicklung und den Kompetenzaus- bzw. aufbau innerhalb der Einzelschule (vgl. hierzu u.a. DALIN/ROLFF 1990, ROLFF 1991 und 1993).

Betrachtet man den ursächlichen Zusammenhang dieses Sichtweisenwechsels genauer, so stellt man fest, dass zwei Ursachen als Grundlage für die Veränderung in Frage kommen. Zum einen hat eine breit angelegte internationale Forschung erkennen lassen. dass die Qualität der Schule primär Entwicklungsbedingungen und der Unterstützung der einzelnen Schule abhängt, womit Versuche, die auf die Reform des Schulsystems im Ganzen gezielt haben, in den Hintergrund gedrängt wurden. Zum anderen ist Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule kompetent und zielführend durchzuführen, damit die notwendige Qualitätssicherung gewährleistet wird.

Ziel einer innerschulischen Entwicklungsarbeit muss es daher sein, dass möglichst alle an der Institution Schule Beteiligten in den Prozess eingebunden werden und zu erwartende Konflikte nicht beiseite geschoben oder gar geleugnet, sondern in konstruktiv-kritischen Auseinandersetzungen in den Mittelpunkt gestellt werden. "Ein Kollegium, das anhand solcher Verfahren Interessensgegensätze erfolgreich bearbeitet hat, löst nicht nur eine akute Schwierigkeit, sondern gewinnt neue Kompetenzen für die Gestaltung des Entwicklungsprozesses" (HORSTER 1998, S. 54). Bevor wir uns jedoch dem konkreten Handwerkszeug für die Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen an Einzelschulen annähern, steht zunächst einmal die Auseinandersetzung mit den Merkmalen einer guten Schule im Vordergrund. Anschließend werden die motivationalen Aspekte der an Schule Beteiligten näher betrachtet, um im Folgenden den Beginn der Schulentwicklungsprozesse in den Blick zu nehmen.

### 1. Schulentwicklung als Qualitätssicherung und -entwicklung - oder: Was ist eine gute Schule und wie entwickelt sie sich?

Seit Ende der 80er Jahre der und endgültigen Renaissance der Schulleistungsstudien in den 90er Jahren in Deutschland taucht das Schlagwort von der "guten Schule" (SCHRATZ 2003, S. 25, spricht sogar von "erfolgreichen Schulen") erstaunlich oft in diversen Diskussionsbeträgen auf. Auffällig ist dabei, dass sich in vielen Aussagen der pädagogische Pessimismus der beginnenden 70er Jahre wieder findet, der in weiten Teilen auf der überholten Erkenntnis beruht, dass wesentliche Faktoren wie das familiäre Umfeld nur schwer bis gar nicht zeitnah veränderbar sind und dass relativ leicht veränderbare Lehr- und Lernbedingungen wie Klassengröße, Lehrerarbeitszeit und -entlohnung nur geringen Einfluss auf die schulische Lernsituation haben (vgl. hierzu u.a. Coleman et all 1966 und Jencks et ALL 1972; auch PURKEY/SMITH 1991). Eine aus dieser Sichtweise resultierende Folge war und ist die "selbstbewusstere Formulierung eliteorientierter Konzeptionen über den Zusammenhang von Intelligenz, Bildung und Sozialstatus" (SPECHT 1994, S. 21f). Erst mit der englischen Untersuchung '15.000 Stunden' von MICHAEL RUTTER ET ALL (1979) minimierte sich zumindest im wissenschaftlichen Kontext der "pädagogische Pessimismus", da nachgewiesen werden konnte, dass deutliche Unterschiede im schulischen Ethos der Einzelschule auch unterschiedliche Auswirkungen auf die Schülerschaft (z.B. auf das Lehr- und Lernverhalten) haben. Basierend auf dieser Veränderungsoption finden sich zahlreiche Arbeiten, mit variierendem Duktus und unterschiedlicher Gewichtung zu Kriterien und Merkmalen von guten Schulen (vgl. Aurin 1991, Specht 1994, Atrichter et all 1994, Sammons/Hillman/Mortimore 1994, Altrichter 2001, Schratz 2003). Danach sind gute Schulen vor allem durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

# 1. Gute Schulen erwarten entsprechende Leistungen von ihren Schülern und bieten individuelle Förderungsmöglichkeiten

Gute Schulen bieten ausreichenden und guten Unterricht unter Berücksichtigung des individuellen Forderns und Förderns. Darüber hinaus bietet die Schule angemessene intellektuelle Anforderungen und entsprechende (didaktische) Hilfestellungen bei der Lösungsfindung der (schulischen) Aufgaben. Im Gegenzug erwartet die Schule von den Schülern entsprechende Leistungen und höchsten individuellen Einsatz (vgl. Austin/Holowenzak 1991, S. 50f; Aurin 1991, S. 69 und 81).

2. Gute Schulen sorgen für transparente und demokratische Regeln des Miteinanders

Gute Schulen schaffen es, in einem offenen, fairen und demokratischen Prozess, ein allgemeingültiges Reglement des Miteinanders zu initiieren und umzusetzen. Dabei zwangsläufig auftretende Spannungen werden gemeinsam und kooperativ gelöst.

3. Gute Schulen schaffen ein Klima der Nähe und des Miteinander der an Schule Beteiligten

Schulen, die ausschließlich auf die Einhaltung (gemeinsam) vereinbarter Regelungen und die Umsetzung des Leistungsprinzips setzen, vernachlässigen mindestens einen wesentlichen Punkt des gemeinsamen Lernens und Lehrens. Schüler brauchen das Gefühl der Akzeptanz, der Empathie und Wertschätzung. Dies erfahren sie u.a. durch Lehrer, die sich für die Interessen und Belange der Schüler einsetzen, die engagiert (außer-)unterrichtliche Situationen gestalten und die als Gesprächpartner greifbar sind (vgl. u.a. Aurin 1991, S. 80).

4. Gute Schulen stellen (selbst-)verantwortliches Handeln von Schülern in einen Gesamtkontext

Schüler sind ein (der) wesentliche(r) Teil der Institution Schule. Gute Schulen ermöglichen das eigenständige und selbstverantwortliche Handeln in formellen und informellen Strukturen. Dabei beschränkt sich die dadurch erworbene Kompetenz nicht auf isolierte und zusammenhanglos erscheinende Unterrichtseinheiten, sondern zielt auf ganzheitliche und fächerübergreifende Lehr- und Lernbereiche.

5. Gute Schulen sichern ein kollegiales Miteinander und schaffen einen grundlegenden pädagogischen Konsens

Gute Schulen sind dadurch gekennzeichnet, dass der Zusammenhalt und das kooperative Miteinander so ausgeprägt sind, dass gemeinsames Arbeiten und Innovieren möglich ist. D.h., die Kollegien an guten Schulen verfügen über transparente, offene, aber auch verbindliche Arbeitsstrukturen und -weisen. Neben den gemeinsamen pädagogischen und unterrichtlichen Vereinbarungen besteht für den Einzelnen ausreichend Freiraum für individuelle Ansätze und Verfahrensweisen (vgl. Hurrelmann1991).

### 6. Gute Schulen weisen eine stabile Schüler- und Lehrerschaft auf

An guten Schulen unterliegen die Lehr- und Lerngruppen einer gewollten Stabilität, d.h. die Schüler bleiben möglichst lange in einer Lerngruppe. Daneben kennzeichnet eine gute Schule, dass das Kollegium nur der natürlichen Fluktuation unterliegt und insgesamt eine Altersheterogenität im Gesamtkollegium festzustellen ist.

### 7. Gute Schulen haben kompetente Schulleitungen

Gute Schulen werden von zielbewussten, kommunikations- und konsensorientierten Schulleitungen geführt (vgl. auch Scheerens/Boskers 1997; weiterführend auch Lankes, Bos et. all 2003). Gute Schulleitungen sind dann vorhanden,

- wenn sie erkennen, dass sie sich als Leitungen in den Prozessen auch weiterentwickeln (müssen).
- wenn sie mit Nachdruck den Anspruch von Schülerinnen und Schülern auf Gewährleistung guter Unterrichts- und Erziehungsarbeit zur Geltung bringen.
- wenn sie dafür Sorge tragen, dass Kooperations- und Entscheidungsstrukturen transparent und verlässlich sind, sich aus p\u00e4dagogischen Erfordernissen ergeben und auf diese bezogen bleiben.
- wenn sie die Personalentwicklungsqualität von Schulentwicklung erkennen und gezielt nutzen.
- wenn es ihnen gelingt, Führungs- und Integrationsleistungen zu verbinden.

### 8. Gute Schulen weisen sich durch ein vielfältiges Schulleben aus

Gute Schulen gewährleisten nicht nur guten Unterricht, sondern bemühen sich auch durch verschiedenste Formen der Öffnung um interessante und gewinnbringende Ein- und Ausblicke. Konkret bedeutet dies u.a., dass an diesen Schulen regelmäßig Schulfeste, Projektwochen, Tage der offenen Tür, etc. durchgeführt werden. Darüber hinaus kommen interne und externe "Experten" zu Wort und gestalten Unterricht. Weiterhin werden unterschiedlichste Kooperationsformen mit außerschulischen Partnern aufgebaut und gepflegt.

### 9. Gute Schulen fördern und pflegen (schulinterne) Fortbildung

Gute Schulen verfügen über einen für alle an Schule Beteiligten transparent gestalteten Fortbildungsplan. Neben den sehr konkreten und auf die individuellen Bedürfnisse abgestimmten Fortbildungen gibt es kollegiumsinterne Fortbildungen und Multiplikatorenfortbildungen, d.h., dass sich einzelne Kollegen zu bestimmten Themen und/oder Inhalten fortbilden lassen und anschließend das erworbene Wissen in unterschiedlichsten methodisch-didaktischen Formen an weitere oder alle Kollegiumsmitglieder weitergeben (vgl. OECD-Studie 1989, Purkey/Smith1991, S.25). Die Auswahl der Themenschwerpunkte orientiert sich im Optimalfall an dem sich immer stärker herauskristallisierenden Profil der Einzelschule.

### 10. Gute Schulen legen Wert auf intensive Elternarbeit

Gute Schulen sind offen und transparent in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten. Dabei erstreckt sich das partnerschaftliche Miteinander nicht nur auf die Ebene des einzelnen Schülers, sondern auch auf die Zusammenarbeit auf der (erweiterten) allgemeinen Schulebene. Eltern erhalten die Möglichkeit, eigene Ideen und Konzepte, die der Verbesserung der speziellen Schulsituation dienen, auf formellen und informellen Wegen umzusetzen. Gleichzeitig erwarten gute Schulen von den Erziehungsberechtigten ein Mindestmaß an Unterstützung, damit die gemeinsamen pädagogischen Anstrengungen und Bemühungen adäguat umgesetzt werden können.

### 11. Gute Schulen erhalten Unterstützung und Beratung durch Schulaufsicht

Gute Schulen werden in ihrem Bemühen, eine Verbesserung und Steigerung der Qualität von Unterricht und Schulleben zu erreichen, von der zuständigen Schulaufsicht gefördert und gefordert. Das zuständige Schulamt unterstützt u.a. durch die Bereitstellung materieller und inhaltlicher Ressourcen – z.B. im Bereich der Evaluation von Schulentwicklungsprozessen. Gleichzeitig fordert Schulaufsicht die notwendige Transparenz des pädagogischen Handelns und der damit verbundenen Profilbildung ein, indem sie z.B. aktiv an Zeitplänen und Evaluationsmaßnahmen mitwirkt.

Sind in der Literatur die Merkmale guter Schulen umfangreich und umfassend beschrieben, fehlen jedoch häufig eindeutige Aussagen zu der Frage, ob gute Schulen auch qualitativ hochwertige Schulen sind. Die in der Diskussion häufig synonym verwendeten Begrifflichkeiten der guten, der erfolgreichen und der qualitativ hochwertigen Schule beschreiben auf der semantischen Ebene jedoch unterschiedliche Aspekte bei der Betrachtung von Schule.

Betrachtet man die Literatur der Schulforschung unter der Fragestellung, was eigentlich unter Qualität und Qualitätssicherung zu verstehen ist, so gelangt man relativ schnell zu der Feststellung, dass sich der Begriff der Qualität "als eine Art Zauberwort [erweist], das zwar fleißig verwendet wird, aber selten genau definiert wird. Meistens wird nicht gesagt, was Qualität denn [überhaupt] ist" (BURKHARD 2000, S.53; vgl. auch FEND 1998). Dies ist zunächst nicht weiter verwunderlich, wenn DITTON (1999, S.2) mit seiner Einschätzung Recht hat, dass die Hauptschwierigkeiten in den aktuellen Debatten darin begründet liegen,

- 1. dass keineswegs Konsens darüber besteht, was genau unter Qualität zu verstehen ist.
- 2. dass zur Vereinbarkeit und Stabilität von divergierenden Indikatoren für Qualität nur vereinzelte und keineswegs übereinstimmende Ergebnisse vorliegen,
- dass über die langfristigen Wirkungen des Schulbesuchs kaum etwas bekannt ist,
- 4. dass insgesamt unklar ist, auf welcher Ebene [...] mit welchen Verfahren [...] anhand welcher Bewertungsmaßstäbe und Erwartungen [...] reliable und valide Aussagen über die schulische Qualität oder Grade der Zielerreichungen getroffen werden können."

Da es scheinbar keinen allgemeingültigen Konsens über die Definition des Qualitätsbegriffs im Rahmen pädagogischer Schulentwicklung gibt, kann möglicherweise die Instrumentarien genauere Betrachtung der zur Qualitätssicherung eine Hilfe darstellen, obwohl auch dies nach Aussage von DITTON mehr als schwierig zu sein scheint.

Eine momentan in Fachkreisen und der Öffentlichkeit sehr stark wahrgenommene Qualitätskontrolle sind die empirischen Studien wie PISA oder IGLU. Obwohl diese immer nur einen Teil der Schulwirklichkeit widerspiegeln und untersuchen, sind auf der Basis von nachprüfbaren Zahlen, Daten und Annahmen, Interpretations- und Argumentationshilfen vorhanden, die positive wie negative Entwicklungen im System

Schule aufzeigen. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass nur Schulleistungsstudien wie beispielsweise LAU konkrete Rückschlüsse auf Einzelschulen zulassen oder dass – wie in dieser Arbeit – die Testinstrumentarien einer internationalen Studie in ihrer Anwendung so modifiziert werden, dass sie eindeutige Rückmeldungen für die Einzelschule ermöglichen.

Dieses erst in jüngster Vergangenheit verstärkt ins Blickfeld der deutschsprachigen Öffentlichkeit geratene Arbeitsfeld der Schulforschung ist jedoch bereits seit Beginn der 80er Jahre ein intensiv bearbeitetes. Ausgehend von den ersten Übersetzungen angloamerikanischer Studien in Deutschland (vgl. als erste RUTTER ET. ALL 1980), die sich in besonderer Art und Weise der Frage der Effektivität von Schule widmeten, entwickelte sich in den darauf folgenden Jahren ein wahrer Boom an Studien, die sich diesem Thema verschrieben.

Aus dieser Quantität an Studien ergab sich, trotz sehr verschiedener Ausgangslagen und Herangehensweisen, ein klares Bild einer effektiven Schule:

- Die Funktionsstellen im Schulleitungsbereich waren mit Personen besetzt, welche sich durch breite Führungsqualitäten auszeichneten.
- Insgesamt wurde an effektiven Schulen ein besonders hohes Maß an Aufmerksamkeit auf den Unterricht gerichtet, wobei in erster Linie die Vermittlung der Kulturtechniken im Vordergrund steht.
- Die Schülerinnen und Schüler finden klare Rahmenbedingungen für das schulische Lernen vor, mit dem Ziel, das Prinzip "Fördern statt Auslesen" zu verwirklichen.
- Die an effektiven Schulen Unterrichtende entwickeln ein hohes Anforderungsniveau an alle Schülerinnen bzw. Schüler und kontrollieren die Lernfortschritte regelmäßig.

(vgl. auch Dalin/Rolff/Buchen 1996, S.130f)

Dennoch bleibt die Frage zunächst unbeantwortet, ob die Merkmale einer effektiven Schule auch die Merkmale einer guten, qualitativ hochwertigen Schule widerspiegeln.

Dies ist bei näherer Betrachtung und Auswertung der Ergebnisse der Effektivitätsforschung zunächst einmal eindeutig zu verneinen. Zum einen liegt dies darin begründet, dass die einer Schulleistungsstudie zu Grunde liegenden (Auswertungs-)Kriterien nicht von allen am Prozess Beteiligten gleichermaßen geteilt

und gewichtet werden und zum anderen kann man "von empirischen Studien keine definitiven Antworten über die "Qualität von Schulen" erwarten. "Wie gut sind gute Schulen?" ist keine empirische Frage. Empirie ist ihrem Wesen nach deskriptiv, die Frage nach der "Qualität von Schulen" normativ" (DALIN/ROLFF/BUCHEN 1996, S.131). Dies bedeutet, dass die gewünschten Qualitätsmaßstäbe möglicherweise aus dem schul- und bildungstheoretischen Wissenschaftsbereich, aber definitiv nicht aus den Datenvergleichen oder den Analysen der (erweiterten) empirischen Sozialforschung gewonnen werden können.

Um sich aus diesem Dilemma zu befreien, begannen am Ende der 80er Jahre Versuche, die Ziele von Schule in so genannten Bildungsidealen zu manifestieren. Dieser nur teilweise das Problem lösende Ansatz (vgl. hierzu u.a. Dalin/Rolff/Buchen 1996) ermöglicht jedoch die Erkenntnis, dass die Ziele einer guten Schule nicht durch außen, also beispielsweise durch die Schulaufsicht oder das Ministerium vorgegeben werden können, sondern nur auf dem tragfähigen Fundament möglichst aller an einer Einzelschule Beteiligten entwickelt und umgesetzt werden können.

Wenn also den Beteiligten vor Ort die zentrale Rolle im Rahmen der Qualitätssicherung in Schulentwicklungsprozessen zukommt, dann benötigen die an diesem Prozess beteiligten Lehrerinnen bzw. Lehrer, die Schülerinnen bzw. Schüler und die Erziehungsberechtigten eine entsprechende Haltung und Hilfsmittel, in personeller und sächlicher Form, damit sie den an sie gestellten Ansprüchen einer umfassenden und seriösen Qualitätsentwicklung und -sicherung gerecht werden können. Dies bedeutet konkret, dass

- alle am Schulleben Beteiligten, gemeinsam und systematisch, in gleichberechtigten und demokratischen Rahmenbedingungen über den an ihrer Schule zu Grunde liegenden "Qualitätsbegriff" diskutieren und bestimmen.
- die gemeinsame Auseinandersetzung in einem festen und für alle verbindlichen Rahmen stattfindet, sodass die gemeinsam erarbeiteten Qualitätsvorstellungen eine echte Chance auf Umsetzung erfahren können.
- alle an diesem Prozess Beteiligten die Erlasse, Verordnungen und Gesetze, interpretationswürdigen Vorgaben und Rahmenbedingungen in konkrete und für alle nachvollziehbare Zielformulierungen an der eigenen Schule einbringen.

- 4. sich alle Beteiligten bewusst werden, dass die von ihnen mitgestaltete Institution sich ein Stück weit als Dienstleistungsanbieter verstehen muss. Dies bedeutet, dass das Fragen nach dem Einsatz menschlicher und materieller Ressourcen auch zum neuen Erscheinungsbild der Schule gehört.
- 5. die initiierte und geleistete Arbeit für interne und externe Überprüfungen transparent gestaltet werden muss, weil die Informationen aus der Überprüfung zur Grundlage für neuerliche Veränderungsprozesse werden und zu positiven oder negativen Sanktionen führen können und müssen.

(vgl. hierzu auch SCHRATZ ET ALL 2000, S.9f.)

Der oben beschrieben Ansatz der größeren Eigenverantwortung wird in der Literatur verstärkt unter den Begriffen der Qualitätsevaluation und -entwicklung geführt. Nach POSCH und ALTRICHTER (1997, S.1) werden darunter "alle Initiativen von Einzelpersonen oder Institutionen verstanden, die darauf zielen,

- die Qualit\u00e4t eines Produktes oder einer Dienstleistung sowie
- die Prozesse und Voraussetzungen, die in dieses Produkt oder diese Dienstleistung eingehen, festzustellen und zu bewerten, sowie
- die Ergebnisse dieses Vorgangs für eine Weiterentwicklung der Qualität des Produktes oder der Dienstleistung zu nutzen."

DITTON (1999) hat dazu einen exemplarischen Überblick über die Forschungsergebnisse zur Schul- und Unterrichtsqualität vorgelegt, in dem er mit Hilfe ausgewählter Faktoren zum einen Unterricht (Qualität, Motivation, Angemessenheit und Unterrichtszeit) und zum anderen Schule (Schulkultur, Kooperation/Koordination, Schulmanagement und Personalentwicklung) differenzierter beschreibt. Die Gefahr bzw. das mögliche Missverständnis, welches in dieser oder in anderen Auflistungen liegt, ist die Annahme, man könne mittels solcher Kriterienlisten eine Art "Schul-Check" durchführen und aus der anschließenden quantitativen Erhebung einen Rückschluss auf die Qualität der Schule ziehen. Dem kann jedoch nicht so sein, "denn die Tatsache, dass in einer Schule ein Merkmal aus einer Liste von Qualitätsfaktoren vorhanden ist oder nicht, gibt allein noch keine Auskunft darüber, ob die Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule als gut bezeichnet werden kann. Schulischer Arbeit kann kein eindimensionales Verständnis von Schule zu Grunde gelegt werden. Guter Unterricht oder gute Schule lassen sich auch nicht als Summe isolierter Einzelfaktoren auffassen. Vielmehr stehen die unterschiedlichen Elemente in einem höchst

komplexen Zusammenhang. Will man Unterricht und Schule als System weiterentwickeln, muss man eine ausbalancierte Weiterentwicklung mehrerer Merkmalsbündel anstreben. Leitziele für guten Unterricht und für gute Schule müssen sich an einem umfassenden und komplexen Verständnis von Schulqualität orientieren, das sich sowohl auf die Ergebnisse der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern als auch auf die gegebenen innerschulischen Strukturen und Arbeitsprozesse bezieht" (Burkard/Eikenbusch 2000, S.56 f).

Was also muss geschehen, damit die Erkenntnisse der Schulforschung zur Frage der guten Schule auch in die Praxis umgesetzt werden können?

In den bisher dokumentierten Ausführungen wurde darauf verwiesen, dass der Klärungsprozess über die Qualität der Schule unbedingt an der Einzelschule selbst zu verorten ist. Nach Purkey und Smith 1991 ist die komplexe Entwicklung der Organisation Schule aber nur über verschiedene Zugänge möglich, d.h., dass der gewünschte Erfolg nur über miteinander verzahnte, parallele und konsekutive Interventionsmaßnahmen erreicht werden kann. Dazu zählt beispielsweise, dass Schulentwicklungsprozesse aus der Institution Schule kommen und möglichst von allen an Schule Beteiligten getragen werden müssen.

Die in der Vergangenheit von außen herangetragenen Versuche haben sich in sofern als unwirksam herausgestellt, als dass sie von den unmittelbar betroffenen Akteuren häufig als bürokratischer Akt von außen betrachtet und "verschmäht" wurden, da der Bezug zu den konkreten (Rahmen-)Bedingungen vor Ort nur teilweise oder gar nicht herstellbar war (vgl. auch GERBER 1991, S. 10). Stattdessen müssen Schulen im Entwicklungsprozess interne und externe Vernetzung betreiben. Interne Vernetzung heißt in diesem Fall die rechtzeitige Einbeziehung aller am Prozess Beteiligten, denn Organisationsentwicklung in Schulentwicklungsprozessen bedeutet neben der inhaltlichen Neupositionierung auch die Veränderung der Haltung der Prozessbeteiligten. Externe Vernetzung bedeutet, sich mit anderen im Prozess Befindlichen (z.B. mit anderen Schulen), mit Schulaufsicht, Universitäten, Beratungsstellen, etc. in Verbindung zu setzen und ggf. kooperative Strukturen anzubahnen und umzusetzen (KLENK 2002, S.61ff.). Ziel ist eine für die Organisation Schule noch ungewohnte und damit sicherlich fremde Form des Wissensmanagements, nämlich die gezielte Informationsbeschaffung und -weitergabe zu organisationsverändernden Teilaspekten und bereichen.

Neben der notwendigen Vernetzung gilt es gerade in Schulentwicklungsprozessen, die aufkommenden widersprüchlichen Ideen und Ansätze der am Prozess Beteiligten zu würdigen und konstruktiv in den Prozess einfließen zu lassen, d.h. abweichende Meinungen zu akzeptieren und in einer sinnvollen Balance positiv entfalten zu lassen. Erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse gewährleisten eine sich gegenseitig förderliche Atmosphäre einer Bindung aller an eine gemeinsame Arbeitsgrundlage mit einer konkreten Zieldefinition einerseits. Anderseits werden bewusst Freiräume geschaffen, die durch die individuellen Stärken der am Prozess Beteiligten ausgestaltet werden können. Es bedarf der kritischen Diskussion und der immer wieder zu hinterfragenden Positionen, um kritische (Einzel-)Entwicklungen im Sinne des Gesamtprozesses voranzutreiben. Dabei gilt es jedoch, das eigentliche Ziel nicht aus den Augen zu verlieren und in vorher bestimmten bzw. klar definierten Umgangsformen eine endlose und unfruchtbare Diskussion zu verhindern.

Erfolgreiche Schulentwicklung braucht Zeit. Damit der eigentliche Prozess sich von den möglicherweise idealisierten und z.T. unrealistischen Zielvorstellungen der Orientierungsphase zu Beginn, über die Informations- und Klärungsphase, die Erarbeitungsphase, die Projektmanagementphase hin zur abschließenden Evaluation entwickeln kann (vgl. BAUER 2002). Konkretisierte Schulentwicklungsprozesse basieren auf bewusst gewählten Prioritäten, die sich an realistischen Erwartungen und Zielen orientieren. Dabei ist es wünschenswert, aber nicht absolut zwingend erforderlich, dass alle am Prozess Beteiligten die gemeinsamen Ziele gutheißen.

"Es gibt sicherlich viele Gründe, weshalb in Schulen Veränderungen so schwer zu realisieren sind. Ein Grund aber ist offensichtlich. Soll eine Neuerung eingeführt werden, z.B. Projektunterricht, wird das Einverständnis aller vorausgesetzt. Weil diese idealistische Annahme nicht zu realisieren ist, unterbleibt der Veränderungsversuch. Dieser verhängnisvolle Zirkel beruht auf der Annahme, Menschen würden ihr Verhalten aus Einsicht ändern. Die allermeisten Menschen (…) tun das nicht. Es braucht die positive Erfahrung. Diese wiederum muss gewagt werden. So gesehen bringt das Tun die Einstellung" (OSSWALD 1991, S.323).

Über die notwendige Zahl der Befürworter gibt es in der Literatur unterschiedliche Ansichten: Schlegel 2002 (S.19), basierend auf Fengler 1999 spricht von "alle". Emminger 2002 spricht wie Osswald 1991 von "möglichst vielen/alle" (S.70) und Storath 2002 (S.47) spricht von "mindestens 70%". Deutlich wird bei allen Autoren, dass die Befürworter eine deutliche Mehrheit haben sollen. Als Faustregel sollte, wie

bei allen anderen grundlegenden demokratischen Entscheidungen, eine sichere 2/3-Mehrheit gelten.

Abschließend kann demnach festgehalten werden:

'Schulische Qualitätssicherung' scheint derzeit innerhalb und außerhalb des wissenschaftlichen Diskurses zu einem modischen und z.T. inhaltsleeren Schlagwort zu werden. Sich autonom entwickelnde Schulen müssen ein Interesse an einer Selbstvergewisserung haben und Wege der Qualitätskontrolle suchen und finden. Entwicklungsvorhaben basieren auf einem Versprechen sich selbst und der Umwelt gegenüber (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1994). Insofern werden sich entwickelnde Schulen von Fall zu Fall vergewissern müssen, ob die verschiedenen eingeleiteten Entwicklungsmaßnahmen tatsächlich den eigenen Ansprüchen 'Versprechungen' an Schüler, Eltern und Umgebung gerecht geworden sind oder ob Umorientierungen, Modifikationen oder eine Neuüberlegung des sind. Das Entscheidende Entwicklungsvorhabens notwendia in diesem Zusammenhang ist nicht, wie und mit welchen Methoden vorgegangen wird, sondern dass sich die Schule regelmäßig Rechenschaft darüber ablegt, eingeschlagene Weg tatsächlich gewünschten Ziel führt oder zum Kurskorrekturen vorzunehmen sind. In erfolgreichen Schulentwicklungsprozessen kommt es darauf an, praktikable und mit der Lehrerarbeit zu vereinbarende Strategien und Methoden für diese 'Selbstvergewisserung der Schule' zu entwickeln, denn: Entwicklung braucht Reflexion, aber Reflexion darf die Entwicklung (und damit auch die praktische Verwirklichung der Bildungsaufgabe) nicht – schon allein durch zeitliche Beanspruchung – verdrängen (vgl. ALTRICHTER/POSCH 1994).

### 2. Motivation für Schulentwicklungsprozesse

Die Motivationen, sich intensiv mit Schulentwicklungsprozessen auseinander zu setzen, sind so unterschiedlich wie die Beteiligten selbst. Schreckt anfänglich möglicherweise viele Beteiligte die Aussicht auf (Mehr-)Arbeit in Form von höheren zeitlichen Anforderungen, neuen methodischen Ansätzen, die Beschäftigung mit sich selbst im Kontext einer Organisation und die Arbeit in klar strukturierten Rahmenbedingungen, welche unter Umständen von einem Außenstehenden unterstützt werden müssen ab, so überwiegen bei näherer Betrachtung die damit verbundenen Vorteile und Verbesserungen des Arbeits- und Lehr- bzw. Lernklimas .

Diese hohe Hürde zu überspringen und die Chancen und Möglichkeiten im Rahmen eines positiven Schulentwicklungsprozesses zu erkennen, kann an folgenden (denkbaren) Motivationen liegen:

### Bezogen auf die Ebene der Schülerinnen und Schüler

Schüler Schülerinnen und werden während oder mit Abschluss des Schulentwicklungsprozesses erfahren, dass positive Veränderungen mit der systematischen Aufbereitung bzw. Bündelung der schulinternen Ressourcen möglich sind, da die im Prozess bearbeiteten Aspekte mit großer Wahrscheinlichkeit unmittelbare Veränderungen im Lehren und Lernen, im Lebensraum Klasse bzw. Schule bedingen. Als aktiv Handelnde erleben sie eine demokratische Schule, an gleichberechtigt beteiligt werden, deren Ausgestaltung sie demokratische Umgangsformen verinnerlichen und gezielt anwenden lernen. Ausgerüstet mit diesen Kompetenzen können (begrenzte) Konflikte unter Berücksichtigung klarer Regeln ausgetragen und neue Formen der Beziehung mit Lehrern gefunden und gestaltet werden. Das damit einhergehende (gesteigerte) Selbstwertgefühl erhöht das Maß der Akzeptanz und schafft eine verlässliche Verbindlichkeit mit dem Schulentwicklungsprozess, was letztlich zu einer stärkeren Identifizierung mit der Schule führt.

### Bezogen auf die Ebene der Eltern

Für die Eltern und Erziehungsberechtigten bieten sich ebensolche Möglichkeiten, da auch sie als aktiv Beteiligte in den Verlauf und die Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses eingebunden werden. Dieses Gefühl des "Ernstgenommen-Werdens" und des "Besser-informiert-seins" schafft ein (neues) Gemeinschaftsgefühl. Die Identifikation mit der Schule wächst, zumal die veröffentlichten Ergebnisse die Möglichkeit für neue Gesprächsanlässe bieten. Darüber hinaus bietet diese Form auch die Möglichkeit der Rechenschaftsablegung, wodurch den Erziehungsberechtigten die Möglichkeit der positiven bzw. negativen Kritik eingeräumt wird. Auch die in Schule nicht selten vernachlässigten Elternmitwirkungsgremien erhalten ein stärkeres Gewicht und werden aus ihrem oftmals schon lange anhaltenden "Dornröschenschlaf" erweckt.

Neben den o.g. positiven Auswirkungen von Schulentwicklungsprozessen für die Erziehungsberechtigten, deren Kinder bereits an der Schule sind, kommt für die

Eltern potenzieller Schüler ein weiterer Vorteil hinzu: Sie können die (qualitative) Arbeit und inhaltlichen bzw. strukturellen Schwerpunktsetzungen der einzelnen Schulen besser beurteilen, sodass sie sich bewusster für eine Schule entscheiden können.

### Bezogen auf die Ebene der Lehrerinnen und Lehrer

Lehrerinnen und Lehrer können ihre Motivation vor allem aus einem Umstand schöpfen: Der bisherige Zustand kostet den Einzelnen so viel Kraft und Energie, dass die Sinnhaftigkeit des (pädagogischen) Handelns mehr und mehr in Frage gestellt wird. Mögliche Folgen können massive Unmutsäußerungen, kollegiumsinterne "Selbstzerfleischungsprozesse", ein pädagogischer Stillstand oder die "innere Kündigung" bzw. "Burn-out-Erscheinungen" sein.

Positive Schulentwicklungsprozesse bieten durch klare und allgemeingültige Regeln bzw. Vereinbarungen ein klar strukturiertes pädagogisches Handlungsfeld, welches gleichberechtigt von allen Beteiligten bearbeitet und verändert, aber auch kritisiert werden kann. Durch die individuelle Beteiligung am Ganzen können persönliche Überforderungen vermieden und konstruktives Arbeiten gewährleistet werden. Durch den demokratischen Umgang im laufenden Entwicklungsprozess wächst die Kultur des sich "Miteinander-auseinander-Setzens", d.h. über die im Prozess erworbenen Fähigkeiten des (konstruktiven) Feedbacks und der sich öffnenden Sichtweise über die eigenen Grenzen hinaus entsteht ein neues Miteinander, was zu einer deutlichen Verbesserung der Beziehungsebenen führt.

Mit der Veröffentlichung des Erreichten oder des in Arbeit Befindlichen gelingt eine selbstbewusstere Darstellung des Geleisteten (und des Berufsstandes) nach außen. Damit erfolgt eine Kompensation gegenüber den (wachsenden) Ansprüchen von Außenstehenden, welche in erster Linie durch Erziehungsberechtigte, Schulaufsicht oder andere Teilen des öffentlichen Lebens an die Lehrerinnen und Lehrer herangetragen werden. Darüber hinaus kommt es, wie bei allen anderen Beteiligten auch, zu einer stärkeren Identifikation mit der eigenen Schule.

### Bezogen auf die Ebene der Schulleitung

Die Mitglieder der Schulleitung, als Teil des Kollegiums, erfahren ähnlich positive Veränderungen wie die anderen Lehrerinnen und Lehrer. Dennoch muss bei Mitgliedern der Schulleitungen die bisherige Rollendefinition mit berücksichtigt werden. Entgegen anders lautenden Hoffnungen, dass Schulleitungen als pares inter pares arbeiten und wirken würden, nehmen sie dennoch eine exponierte Stellung ein. Aus diesem Grund kommen neue Aufgaben auf sie zu oder alte werden neu Als entscheidender definiert. ein Koordinator. der für positive Prozessrahmenbedingungen verantwortlich ist, als Motivator, Regelhüter und offizieller Verkünder des (erfolgreichen) Schulentwicklungsprozesses fallen neue Tätigkeitsfelder an, die alte überflüssig werden lassen oder zumindest in den Hintergrund drängen. Aufgaben können in einem demokratisch geführten und klar strukturierten Prozess besser delegiert werden, ohne dass die Schulleitung gleich "Schlimmeres" befürchten muss. Darüber hinaus führt das entspanntere Arbeiten zu generellen Veränderungen der Kommunikationsstruktur innerhalb des Kollegiums, sodass auch z.B. dienstrechtliche Auseinandersetzungen klarer und strukturierter geführt werden können. Außerdem wächst mit dem Ansehen der Schule auch das Ansehen der Schulleitung, da sie an wesentlicher Stelle mitwirkt und damit zu einem wesentlichen Träger des Schulentwicklungsprozesses wird.

### Bezogen auf Schulaufsicht

Ob sich die Motivation von Schulaufsicht notwendigerweise anschließen muss oder nicht, ließe sich sicherlich ausführlicher diskutieren. Nach QUESS (Schulentwicklung und Schulaufsicht – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule) sind wir jedoch der Auffassung, dass an dieser Stelle unbedingt die Motivation der Schulaufsicht zu berücksichtigen ist. Hat doch Schulaufsicht in den von uns angestrebten Schulentwicklungsprozessen vor allem eine unterstützende Funktion, d.h. sie wird aktiv, wenn die Situation an der Einzelschule dies erforderlich macht. Dann tritt sie jedoch nicht als dominant handelnde und bestimmende "Person" in Erscheinung, sondern unterstützt bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen (z.B. durch Genehmigung von notwendigen Fortbildungen, Hilfestellungen bei der Evaluation, etc.). Schulaufsicht wirkt durch ihr Handeln motivierend und interessiert als "aktivierbarer Zuschauer von außen" auf Schulentwicklungsprozesse ein. Da weitsichtige Schulaufsichtsbeamte neue Formen der Zusammenarbeit sicherlich begrüßen, muss an dieser Stelle auch nach der dahinter liegenden Motivation gefragt werden.

Wenn nämlich Schulaufsicht zu einem Netzwerkknotenpunkt innerhalb zahlreicher Schulentwicklungsprozesse wird, dann kann das Ziel der zuständigen Schulaufsicht

nur sein, dass möglichst viele Einzelschulen positive Schulentwicklungsprozesse durchführen und evaluieren. Neben der damit zu erwartenden Qualitätssteigerung im Zuständigkeitsbereich insgesamt wächst auch das Wissen über mögliche Wege und Methoden, sodass die Beratungskompetenz der Schulaufsicht wächst. Mit der zielgerichteten Einbindung von Schulaufsicht in unterschiedliche Wirkungszusammenhänge könnte so etwas entstehen, was in der nordrheinwestfälischen Bildungspolitik im Zusammenhang mit der Selbstständigen Schule als Bildungslandschaft bezeichnet wird.

Generell gilt jedoch gerade in Bezug auf die Funktion von Schulaufsicht in Schulentwicklungsprozessen, dass der o.g. Paradigmenwechsel Folgendes bedeutet:

Weg von der Sichtweise, dass Schulaufsicht den Schulen die Aufgaben durch Schulund Dienstordnungen, pädagogisch-didaktische Standards, Anweisungen und gleiche Rahmenbedingungen vorgibt. Positive Schulentwicklungsprozesse führen zu der Einsicht und Erfahrung, dass sich die einzelne Schule auf der Grundlage ihrer ganz spezifischen Situation den gegebenen Herausforderungen in Form von eigenen Perspektiven wie auch Handlungsansätzen und -formen stellt. Dies geschieht auf der Basis eines selbstbestimmten und demokratisch gefassten Beschlusses, der gleichzeitig eine nach außen und innen dokumentierte Selbstverpflichtung darstellt. Schulaufsicht unterstützt diesen Prozess durch Hilfe bzw. Hilfsangebote bei der Ist-Standsanalyse, der Zieldefinition, der Formulierung individueller pädagogischer Standards und bei der Evaluation des Schulentwicklungsprozesses.

War das Ziel der Schulaufsicht in früheren Schulentwicklungsprozessen, an allen Schulen die gleiche Qualität zu erreichen, so versteht Schulaufsicht unter Schulentwicklungsprozessen nach dem Paradigmenwechsel den spezifischen bzw. individuellen Zuwachs an Qualität an der Einzelschule (vgl. auch WITMANN 1998 UND ROSENBUSCH 1999).

### 3. Der Beginn von Schulentwicklungsprozessen

Welche motivationalen Auslöser oder personellen Konstellationen zum Wunsch nach Veränderung und damit zu (systematischen und systemischen) Schulentwicklungsprozessen führen können, wurde bereits in den vorangegangenen Ausführungen beschrieben. Dennoch zeigt die Praxis, dass das Bedürfnis und die Veränderungsfähigkeit von Schulen im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses und gerade zu Beginn des selbigen häufig unklar sind. Geforderte oder gewünschte Veränderungen bleiben zunächst an der Oberfläche, obwohl das eigentliche Problem auf einer viel tiefer liegenden Ebene zu suchen und zu finden ist.

An anderen Schulen ist trotz eines auslösenden Anlasses nicht genau erkennbar, ob Schulentwicklungsprozesse überhaupt schon angefangen haben oder nicht. Darüber hinaus lässt sich das Phänomen beobachten, dass auf einer pädagogischen Konferenz Ergebnisse erarbeitet und beschlossen werden, aber im Folgenden völlig unberücksichtigt und folgenlos bleiben. "Wenn aus Anfängen [oder aus einem Beginn, Anmerk. der Autoren] Prozesse werden sollen, gehört eine gewisse Selbstbindung und Verpflichtung dazu. [...] Damit Anfänge aufhören, Anfänge zu sein, müssen sie in Kontinuitäten überführt werden. Diese Kontinuitäten zu schaffen ist schwierig" (ROLFF 2001, S.10).

Manchmal führt der Anfang eines Schulentwicklungsprozesses deshalb zunächst über scheinbar marginale Veränderungen (z.B. Konferenzgestaltungen) oder Teilbereichsveränderungen (z.B. nur in bestimmten Jahrgangsstufen). Erst später erwächst an der Schule der Mut, ein von der Mehrheit als Problem erkanntes Feld in Angriff zu nehmen. Wichtig nicht nur in dieser Phase ist es, den Veränderungen und der Auseinandersetzung mit den Problemlösungen ausreichend Zeit einzuräumen, damit aus Planlosigkeit planvolles und bewusstes Handeln wird: "Es kann überall angefangen werden. Aber jede Entwicklung, auch jede Qualitätsentwicklung zielt auf das Ganze der Schule, ist nicht nur ein Projekt. Ein Anfang mit lauter großartigen Vorhaben kann nicht gelingen. Ich muss mir nicht nur etwas vornehmen, sondern bereits am Start den Zielpunkt ins Auge fassen und eine Pragmatik der Zielerreichung entwickeln. Ein Anfang gelingt nur, wenn er das ganze Kollegium erreicht, auf welchem Wege auch immer (DERS., S.10f.).

#### 3.1 Idealtypische Schritte auf dem langen Weg der Schulentwicklung

Ein erster Schritt, das Kollegium zu erreichen, ist die ausführliche und bedarfsgerechte Information der Kolleginnen und Kollegen. Ein geeigneter Ort ist dafür sicherlich die Gesamtkonferenz des Kollegiums. Im Rahmen dieser Information kann das Kollegium weiteren Informationsbedarf signalisieren und in Form eines Konferenzbeschlusses dokumentieren. Die daraus erwachsene Informationsveranstaltung kann durch eine kollegiumsinterne Gruppe (unter Einschluss der Schulleitung) und/oder unter Zuhilfenahme einer externen Begleitung erfolgen. Die aus externer Begleitung entstehende Kontraktbildung oder Betreuungsvereinbarung führt im Regelfall dazu, dass für den Schulentwicklungsprozess eine Steuergruppe gebildet wird. (Auf die konkrete Aufgabe, die personelle Zusammensetzung und die Funktion im weiteren Verlauf des Prozesses wird zu einem späteren Zeitpunkt der Arbeit eingegangen.)

Nach der Erstellung einer Ist-Standsanalyse folgt die Soll-Zustandsbeschreibung. Mit Hilfe und Unterstützung von außen oder in selbstständiger Auseinandersetzung erfolgen eine vorläufige Prioritätensetzung und ein klares (Projekt-)Management. Nach der 2/3-Zustimmung des Gesamtkollegiums wird der konkretisierte Handlungsund Zeitplan umgesetzt. Die am Ende des ersten Schulentwicklungsprozesses stehende Evaluation bildet die Grundlage für den Beginn des zweiten Schulentwicklungsprozesses (vgl. auch Rolff 2001, Emminger 2002). Die in diesem kurz skizzierten Ablauf genannten Aspekte und Strukturelemente werden im weiteren Verlauf erneut aufgegriffen und explizit erläutert.

Um Schulentwicklungsprozesse erfolgreich initiieren und umsetzen zu können, bedarf es der intensiven Auseinandersetzung mit den vielschichtigen und zum Teil auch konträr zueinander stehenden strukturellen und vor allem personellen Beziehungsgeflechten. Schulentwicklungsprozesse, die die innere Struktur der Einzelschule berühren und verändern sollen, sind ganzheitliche Entwicklungsprozesse, d.h., dass neben den in erster Linie Aktiven, den Lehrkräften und der Schulleitung (womit die aktive und notwendige Beteiligung von Schülerinnen und Schülern und Erziehungsberechtigten nicht vernachlässigt werden soll), auch die Gruppen- und Prozessdynamik, die inhaltliche Zieldefinition und die tatsächlichen Rahmenbedingungen zu klären bzw. zu prüfen sind.

### Klärung vorhandener Rahmenbedingungen an der Einzelschule

Mit Hilfe ausgewählter und öffnender Fragen bzw. Aussagen, die in ihrer Gesamtheit keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sollen die einzelnen Teilbereiche und deren Wirksamkeit auf den Gesamtprozess der Schulentwicklung verdeutlicht werden (vgl. auch Storath 2002).

#### Bezogen auf die Rahmenbedingungen:

Unter den zu prüfenden Rahmenbedingungen sind in erster Linie solche Faktoren zu verstehen, die die grundsätzliche Initiierung bzw. Durchführung von Schulentwicklungsprozessen tangieren. Fragen, die es im Vorfeld zu klären gilt, sind z.B.:

- Fragen, die den zeitlichen Beginn von Schulentwicklungsprozessen betreffen.
- Fragen, die den zeitlichen Gesamtrahmen betreffen.
- Fragen, die den Ort des gemeinsamen Arbeitens und Wirkens betreffen.
- Fragen, die die konkrete Unterstützung seitens der Schulaufsicht betreffen.
- Fragen, die die vorhandenen (personellen, materiellen, etc.) Ressourcen betreffen.

#### Bezogen auf die Hauptakteure Lehrkräfte und Schulleitung:

- Sind bei den Hauptakteuren Vorerfahrungen in Bezug auf (organisatorische) Entwicklungsprozesse vorhanden? Wenn ja, sind diese positiv oder negativ?
- Sind bei den Hauptakteuren versteckte oder offene Kompetenzen vorhanden?
- Sind bei den Hauptakteuren die Bedürfnislage und der Wille zur Veränderung vorhanden?
- Ist bei den Hauptakteuren ausreichend persönliche Bedeutsamkeit vorhanden? Sind die Ziele und Inhalte wirklich die gewünschten und/oder als problematisch empfundenen Bereiche?
- Sind bei den Hauptakteuren ausreichend motivationale Aspekte (z.B. in Form aktiver Teilnahme) vorhanden? Werden motivationale Aspekte hinreichend beachtet (z.B. durch transparente Formen der Mitbestimmung oder emotionale Entlastungsangebote)?

Bezogen auf die Schulleitung an der Einzelschule

Verfügt die Schulleitung an der Einzelschule neben den o.g. Punkten über

- demokratische, kollegiale und kooperative Führungsqualitäten?
- Klarheit und Transparenz, was die eigenen Wünsche, Vorstellungen und Ideen angeht? Kann sie dies auch nach innen und außen vermitteln?
- die Fähigkeit, Schulentwicklungsprozesse anzuregen und zu steuern, aber auch Aufgaben zu delegieren?
- die Akzeptanz und die Wertschätzung des Kollegiums, damit eine aktive Beteiligung des Kollegiums ermöglich wird?

Neben der Betrachtung der personellen Ebene (Ressourcen) bedarf es vor dem Beginn von Schulentwicklungsprozessen der genauen Analyse der daraus resultierenden Beziehungsebenen. Denn eines dürfte auch für den noch nicht in der Thematik Stehenden deutlich sein: Ein völlig zerstrittenes Kollegium, in dem es keinerlei Gesprächskultur gibt, in dem jeder gegen jeden kämpft und sich anschließend in den als Rückzugsbereich empfundenen Klassenraum begibt, kann keine inhaltlichen Auseinandersetzungen im Sinne eines positiven Schulentwicklungsprozesses führen, ohne dass ein Abgleiten auf die rein emotionale und möglicherweise auch persönlich verletzende Ebene zu befürchten steht.

Daraus folgt der notwendige Blick auf das soziale Gefüge des Kollegiums:

- Wie verhält es sich mit der Kommunikationsstruktur innerhalb des Kollegiums?
   Werden bei Auseinandersetzungen akzeptierende und wertschätzende (Ich-)
   Botschaften gesendet? Werden Probleme oder Ärgernisse offen und direkt angesprochen?
- Gibt es innerhalb des Kollegiums eine (extreme) Grüppchenbildung?
- Gibt es ein Wir-Gefühl, eine Identifikation mit der Schule und dem Kollegium?
- Ist die Stimmung eher positiv oder negativ?
- Gibt es eine faire und/oder offene Konkurrenzsituation?

Ermöglicht die gemeinsame Prüfung der o.g. Teilbereiche die Durchführung einer pädagogischen Schulentwicklung, so bedarf es der Klärung der gemeinsamen inhaltlichen Ziele. Dabei ist darauf zu achten, dass diese sich an den wirklichen und notwendigen Veränderungsbedarfen der Einzelschule orientieren und nicht in allgemeine und übergreifende schulische Kontexte reichende Absichtserklärungen münden. Die mehrheitlich bestimmten Ziele, welche laut ROLFF, BUHREN und LINDAU-

LANK 1998 in der Regel aus den drei Bereichen Personal-, Unterrichts- oder Organisationsentwicklung stammen, sollten realistisch und erreichbar sein. Sie sollten eine zeitnahe Umsetzung ermöglichen und nachweisbare und überprüfbare Veränderungen bewirken (vgl. auch Schlegel 2002).

Um dies zu erreichen, bedarf es einer klar strukturierten Zielsetzung und einer konsequenten Umsetzung des Weges dorthin. Dies bedeutet nicht, dass alle Prozessschritte auch so umgesetzt werden müssen, wie sie in einer frühen Planungsphase gemeinsam beschlossen wurden. Denn nichts ist im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses so sicher wie die Gewissheit, dass einzelne Schritte neu gedacht und geplant werden müssen. Ein Freibrief für Chaos und Unverbindlichkeit ist dies jedoch mitnichten. Der Schulentwicklungsprozess sollte:

- eine erkennbare und durchgehende **Strukturierung** aufweisen.
- eine erkennbare und durchgehende **Steuerung** aufweisen.
- eine erkennbare und durchgehende **Transparenz** aufweisen.
- eine erkennbare und durchgehende **methodische Ausrichtung** aufweisen.
- eine erkennbare und durchgehende Identifikationsmöglichkeit der aktiv Handelnden ermöglichen.
- eine erkennbare und durchgehende **Ergebnissicherung** ermöglichen.

Nach Schlegel (2002, S.19; vgl. auch Rolff 2002, S.12ff.), basierend auf Fengler 1999, zeichnen sich selbstgesteuerte Entwicklungsprozesse danach dadurch aus, "dass sie

- betriebsumfassend sind, also (möglichst; Anmerk. der Autoren) alle Mitglieder einschließen,
- > mit den Bedürfnissen der Beteiligten und der Organisation vereinbar sind,
- selbstregulierend und an innere Angelegenheiten angepasst sind,
- planmäßig und strukturiert sind,
- gemeinsame Lernprozesse aller Beteiligter darstellen,
- eine ständige Anpassung an eine sich wandelnde Umwelt ermöglichen,
- langfristig angelegt sind,

- > eine Veränderung von Einstellungen und Werten beinhalten,
- > einen sozialen und kulturellen Wandel darstellen,
- > die Leistungsfähigkeit der Organisation verbessern."

# 4. Konsekutive Methoden und Verfahren am Beispiel einer Schulentwicklungsstruktur

Oftmals münden hoffnungsvolle Ansätze in Chaos oder Belanglosigkeit. Die Folgen sind verheerend: Demotivation und (persönliche) Verletzungen der Initiatoren oder anderer Beteiligter treten auf und die Möglichkeit, Veränderungsprozesse an der Schule zu initiieren, ist erst einmal vertan. Der Grund hierfür ist häufig nicht mangelndes Engagement auf Seiten der an der Institution Schule Beteiligten, sondern dass "das Kollegium nicht hinreichend die Notwendigkeit bedenkt, neue Denkanstöße auch zu institutionalisieren: d.h. sie in Zielvereinbarungen zu konkretisieren, eine entsprechende Projektplanung zu entwerfen, Personen mit ihrer Durchführung zu betrauen und Kriterien zu definieren, an denen sich eine erfolgreiche Realisierung bemessen lässt" (HORSTER 1998, S.63).

Bevor eine Idee, ein Vorschlag oder eine Initiative zum Kern eines Schulentwicklungsprozesses werden kann, ist es deshalb notwendig über sinnvolle Formen einer Institutionalisierung des Ansatzes zur Qualitätsverbesserung und sicherung der Schule nachzudenken, um nicht durch frühzeitige Misserfolge nachhaltig abgeschreckt zu werden.

Ein eine welche die Konzept bzw. Haltung, Institutionalisierung von Schulentwicklungsprozessen unterstützt und fördert, ist der Ansatz des entwicklungsorientierten Managements.

### 4.1 Entwicklungsorientiertes Management

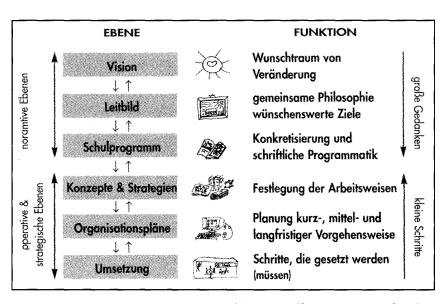
"Entwicklungsorientiertes Management hat die Aufgabe, die Fähigkeit der Schule zur Selbstorganisation zu fördern und den in Schule tätigen Personen die notwendigen Handlungsspielräume zu eröffnen" (HORSTER 1998, S.54, vgl. BESSOTH 2006).

Die zu Grunde liegende Haltung besagt, dass das Denken und Umsetzen eines neuen Verständnisses von Schulleitung auf der Basis konstruktivistischer Annahmen (vgl. hierzu auch KLIMECKI/PROBST/EBERL 1991) und dem daraus resultierenden Verständnis (sozialer) Welt maßgeblich die Institutionalisierung von Schulprozessen fördert und fordert. Konkret bedeutet dies, dass jeder an Schule Beteiligte eine andere Sicht auf ein und denselben Gegenstand, in diesem Fall den möglichen Auslöser für einen Schulentwicklungsprozess, haben kann. Soll eine durch initiierende Kräfte innerhalb des Kollegiums begonnene Schulentwicklung erfolgreich sein, so müssen die unterschiedlichen Sichtweisen transparent und für alle

zugänglich gemacht werden. Nur so kann der Prozess zwischen den Polen der Systemidentität und Flexibilisierung einerseits und des organisatorischen Lernens und der Heterarchie (fluktuierende Hierarchien) andererseits innerhalb der Interaktionsspielräume von Handelnden entstehen und zum Antrieb der Entwicklung werden.

Zentrales entwicklungsorientierten Element des Managements. dass der Schulentwicklungsprozess institutionalisiert und schulintern begleitet wird. Sinnvoll erscheint daher die Einrichtung einer sog. Steuergruppe, die das Prozessmanagement übernimmt. ihr sollten Kollegium "In das in seinen unterschiedlichen Gruppierungen und die Schulleitung vertreten sein, um die Gesamtheit der Interessen und Blickrichtungen auf die schulische Arbeit repräsentieren und in den Entwicklungsprozess einbringen zu können." (HORSTER 1998, S.54).

Wie die konkrete Umsetzung eines entwicklungsorientierten Managements aussehen kann, verdeutlichen HAMEYER und SCHRATZ (1998, S.106ff.) anhand detaillierter Analyse- und Gestaltungsschritte. In einer vereinfachten Darstellung ergeben sich daraus folgende Phasen eines Schulentwicklungsprozesses (ohne Evaluation).



(HAMEYER/SCHRATZ 1998, S.88)

#### 4.1.1 Von der Vision zur Aktion

Der Notwendigkeit oder dem Wunsch nach Veränderung folgt in der Regel die Suche nach Verbündeten. In der Beschreibung strukturierter Schulentwicklungsprozesse findet man deshalb häufig den Begriff der (informellen) Initiativgruppe (vgl. HORSTER 1998).

Innerhalb einer Initiativgruppe werden die Motive und Ziele jedes einzelnen Gruppenmitgliedes zu Beginn der Arbeit geklärt. Das verbindende Element ist der Wunsch nach Veränderung, wobei der Weg und das Ziel stark divergieren können. Der Erfolg oder Misserfolg einer Initiativgruppe misst sich daran, ob am Ende die gemeinsame Festlegung auf ein Thema gelingt oder nicht gelingt.

Die Zusammensetzung der Initiativgruppe erfolgt in der Praxis nach drei Mustern:

- 1. Sie besteht ausschließlich aus Lehrerinnen und Lehrern des Kollegiums, d.h., es erfolgt eine bewusste Aussparung der Schulleitung.
- 2. Es erfolgt eine bewusste Einbindung der Schulleitung in die Vorfeldarbeit.
- 3. Die Initiativgruppe besteht nur aus Schulleitungsmitgliedern.

Da Schulentwicklungsprozesse längere Zeiträume umfassen, müssen auch für Initiativgruppen personelle Erweiterungen/Wechsel eingeplant werden. Wichtig ist, dass für die neuen Mitglieder Möglichkeiten eröffnet werden, vorhandene Strukturen und inhaltliche Festlegungen auch grundlegend zu modifizieren, damit die eigenen Zielvorstellungen und Sachbeiträge im Gesamtanliegen wieder zu finden sind.

Der Eintritt neuer Mitglieder kann im Extremfall dazu führen, dass die bisherige Arbeit völlig vom Kopf auf die Füße gestellt wird. Dies bedeutet keine Sonderrechte für neue Mitglieder, sondern ein ständiges Ringen um die beste aller Möglichkeiten, mit der sich alle Gruppenmitglieder identifizieren können.

Die Aufgabe der Initiativgruppe ist klar umrissen: Ist eine gemeinsame (Arbeits-) Basis gefunden, gilt es, vor der Beschreitung des formalen Weges (Antrag auf der Gesamtkonferenz), das Gesamtkollegium über das geplante Vorhaben zu informieren. Neben der notwendigen Transparenz macht die Vorabinformation mögliche Vorbehalte, ablehnende Reaktionen, aber auch Fragen deutlich. Ziel ist es, mittels unterschiedlicher methodischer Herangehensweise bereits im Vorfeld eine möglichst breite Basis für das Anliegen der Initiativgruppe zu gewinnen. Gelingt dies, werden langwierige und meist unproduktive Diskussionen auf der Gesamtkonferenz vermieden.

Ziel des Antrages der Initiativgruppe sollte nicht die endgültige Verabschiedung des Anliegens sein. Vielmehr sollte Ziel der Vorstellung auf der Gesamtkonferenz sein, dass diese die Initiativgruppe mit der Planung und Durchführung einer pädagogischen Konferenz beauftragt.

In dieser kann dann, unter größtmöglicher Beteiligung des Gesamtkollegiums, das Thema inhaltlich ausführlich und angemessen diskutiert werden.

## 4.1.2 Die Pädagogische Konferenz

Die Pädagogische Konferenz bietet der Initiativgruppe die Gelegenheit, das Gesamtkollegium für ihre Ideen und Vorschläge im Rahmen positiver Schulentwicklung zu überzeugen. Entsprechend gut sollte die Vorbereitung und Durchführung der Konferenz geplant sein. Neben planerischen, organisatorischen, inhaltlichen und personelle Fragen dürfen dabei die eigentlichen Zielvorstellungen nicht aus dem Fokus geraten.

Aus diesem Grund sollten die Grobziele von Anfang an klar benannt werden, die unabhängig von anderen (Sach-)Zusammenhängen lauten:

 Darstellung der gegenwärtigen Situation (Ist-Stand) und der in der Initiativgruppe diskutierten Thematik. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Zieltransparenz, damit die Kolleginnen und Kollegen wissen, wohin die Reise gehen soll. 2. Kommt es zu einer breiten Zustimmung seitens des Gesamtkollegiums, sollte, um die Fortführung des institutionellen Schulentwicklungsprozesses zu gewährleisten, am Ende der pädagogischen Konferenz die Bildung bzw. Ernennung einer sog. Steuergruppe erfolgen, damit diese Gruppe eine detaillierte Projektplanung initiieren und entwickeln kann. Darüber hinaus obliegt ihr die Koordination des Gesamtprojektes.

Die Ziele und Wege einer pädagogischen Konferenz lassen sich im Einzelnen nur skizzenhaft darstellen, da die Gegebenheiten und Rahmenbedingungen in jedem Kollegium unterschiedlich sind (vgl. auch Schlamp 2002, S.103ff.). Dennoch lassen sich strukturelle Vorgehensweisen und Zieldefinitionen in allgemeinerem Zusammenhang darstellen.

Grundlage einer jeden pädagogischen Konferenz sollte die konsekutive Anlass-Ziel-Klärung sein. Ausgehend von der Initiativgruppe ist bei der Planung einer intensiven Auseinandersetzung folgendes zu berücksichtigen:

Die Mitglieder der Initiativgruppe sind im Gegensatz zum Rest des Kollegiums in der Thematik verhaftet und haben verschiedene Wege und Lösungsansätze diskutiert. Je nach Zusammensetzung der Gruppe gab es schon kontroverse Diskussionen, mehr oder weniger geglückte Kompromisse und letztendlich die Einigung auf eine gemeinsame Herangehensweise mit einer ganz bestimmten Zielsetzung.

Dieser Prozess bedarf einer angemessenen Darstellung im Gesamtkollegium, da die nicht in der Initiativgruppe anwesenden Kolleginnen und Kollegen nur über rudimentäre Kenntnisse und die Genese der Problem- und Zielklärung der Vorbereitungsgruppe verfügen können. Ziel der ersten Phase einer pädagogischen Konferenz muss es also sein, das Restkollegium über den Stand der vorbereitenden Gespräche zu informieren, ohne dass dabei der Eindruck vermittelt wird, dass die Ergebnisse und die damit verbundenen Vorgehensweisen schon beschlossen und unverrückbar seien. Vielmehr dient die Anfangsphase einer pädagogischen Konferenz der Nachvollziehbarkeit der kommunikativen und inhaltlichen Prozesse, welche kennzeichnend für die Initiativgruppe waren.

Ein methodischer Bestandteil der Pädagogischen Konferenz sollte in jedem Fall die Arbeit in Kleingruppen sein. Wichtig erscheint dabei, dass die in Kleingruppen (welche ähnlich wie die Initiativgruppe mit möglichst vielen unterschiedlichen Positionsträgern besetzt sein sollte) erarbeiteten Ergebnisse in der Art und Weise

gewürdigt und ausgewertet werden, dass die damit verbundene Arbeit nicht als sinnlos erachtet wird. Darüber hinaus wird der Auswertung eine wichtige Aufgabe zuteil: Sie bildet die Grundlage für die Modifizierung der bisherigen Vorschläge und mündet in ein vom gesamten Kollegium verabschiedetes Problem-Ziel-Schema.

Die Aufgabe der Initiativgruppenmitglieder besteht in dieser Anfangsphase darin, dass sie die Kleingruppen begleiten (z.B. als Moderatoren oder für Gruppen als Ansprechpartner zur Verfügung stehen).

Meist entscheidet sich in dieser Phase der Pädagogischen Konferenz, ob ein über die Initiierung hinaus reichender Schulentwicklungsprozess angestoßen werden kann oder nicht. Deshalb sei an dieser Stelle auf zwei in der Praxis erfolgreich angewendete methodische Hinführungen verwiesen.

#### In Anlehnung an die Traumschule zeichnen

In Kleingruppen sollen die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam ein Bild von den ihrer Meinung nach notwendigen Aspekten visualisieren. Im anschließenden Plenum werden die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert. Eine der (meditativen) Gegebenheit angemessene musikalische Untermalung kann für die Entstehung förderlich sein.

#### Sätze für Leitbilder formulieren

Grundlage einer gemeinsamen Vision sind überschaubar formulierte Leitsätze. Sie helfen bei der Definition der gemeinsamen Ziele und erleichtern die Konsensbildung. Gemeinsame Leitsätze bleiben stärker haften, wenn sie eine durchgehende sprachliche Struktur aufweisen.

z.B. Als Schule (Kollegium) wollen wir gemeinsam ...

Uns ist wichtig, dass ....

Wir sind uns einig, dass ....

(vgl. Hameyer/Schratz 1998, S. 94; Neider 2002, S.135ff.)

Weitere methodische Herangehensweisen lassen sich u.a. finden beim LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 2000, KLIPPERT 1994 & 1995. Nachdem die Klärung der Ausgangslage und die damit verbundene Zielvereinbarung vom Gesamtkollegium erfolgreich abgeschlossen wurden, gilt es nun, die gewählte Vorgehensweise auf ihre Machbarkeit hin zu überprüfen. Bei einer negativen

Beurteilung bietet sich vielleicht die gezielte Veränderung an, ohne dabei jedoch das Gesamtkonzept zu kippen. Ziel muss es sein, ein überschaubares und in absehbarer Zeit tragendes Projekt zu verabschieden.

Nachdem das Kollegium ein gemeinsames Problem-Ziel-Schema erarbeitet hat, ist der erste Schritt hin zu einem positiven Schulentwicklungsprozess getan.

Aber: Die eigentliche Arbeit beginnt erst jetzt!

Viele Kollegien unterschätzen die Dynamik und die Schwierigkeiten bei der Übertragung der Problem-Ziel-Analyse in einem langen, sich nur schrittweise vollziehenden Prozess, überschätzen aber häufig die (Aus-)Wirkungen von Einzelvorhaben, kollegiumsinternen Initiativen und implementierten Projekten. Hinzu kommen die verschiedenen Haltungen innerhalb des Kollegiums, welche gekennzeichnet sein können von Stress, Überforderung bis hin zum Burn-out-Gefühl, aber auch von der Einstellung, dass die sich abzeichnende Schulentwicklung lieb gewonnene und (scheinbar) gut funktionierende Routine gefährdet oder zerstört. Ziel muss es daher sein, dass "in den konkreten Prozessen vor Ort mit der trügerischen Gewissheit unverrückbarer Abläufe und Prinzipien Schluss gemacht (...) wird, damit es zu einem neuen Anfang kommt: Ein Anfang von Schule als selbst-lernender Organisation" (ROLFF 2001, S.11).

Für diesen Anfang bedarf es einer entsprechenden Struktur, einer Basis, von der aus die Qualitätssicherung in Form von Schulentwicklung gestartet werden kann. Aus diesem Grund werden in vielen Schulentwicklungsprozessen sog. Planungs-, Konzept-, Spur-, Koordinierungs-, Schulentwicklungs- oder Steuergruppen gegründet, welche im Folgenden nur noch Steuergruppen genannt werden, da ihre Hauptaufgabe darin zu sehen ist, dass sie den begonnenen Prozess in seiner Vielschichtigkeit auf bestimmte Punkte hin koordiniert und steuert, wodurch sie einen anderen Charakter hat als mögliche andere Projektgruppen (vgl. auch ROLFF 2001).

Wie bei jedem anderen (Groß-)Vorhaben sollte auch nach einer Pädagogischen Konferenz eine Phase der Reflexion erfolgen.

Die Initiativgruppe ist mit ihrem Vorhaben ein gutes Stück vorangekommen. Die weitere Arbeit liegt nun im Kollegium und in den Händen der Steuergruppe, sodass die Initiativgruppe in ihrer bisherigen Struktur überfällig wird. In der Regel sind (einige) Mitglieder der Initiativgruppe in der Steuergruppe, sodass sie weiterhin maßgeblich den Schulentwicklungsprozess mitgestalten.

# 5. Die Steuergruppe – zentrales Element schulischer Entwicklungsprozesse

Nach Horster 1998 basiert die Arbeit der Steuergruppe auf vier grundlegenden Prinzipien:

- 1. Die von der Steuergruppe gewählten Verfahren und Vorgehensweisen müssen für das gesamte Kollegium offen und transparent dargestellt werden.
- 2. Die im Kollegium vorhandenen unterschiedlichen Positionen zu Inhalten und Vorgehensweisen im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses müssen offen diskutiert werden.
- 3. Unterschiedliche Positionen und Sichtweisen werden in der Regel auch von unterschiedlichen (in-)formellen Gruppen oder Einzelpersonen vertreten. Generell soll die Arbeit der Steuergruppe davon geprägt sein, dass diese unterschiedlichen Gruppen sich inhaltlich und personell in dem Steuerungsinstrument wiederfinden.
- 4. Den anfänglichen oder in einzelnen Phasen wiederkehrenden Sammlungsphasen von Ideen, Vorschlägen und Wünschen muss eine Phase der Institutionalisierung folgen, damit Veränderungen überhaupt ermöglicht werden können (vgl. auch ROLFF 2001, S.13ff.).

Um diese Prinzipien der Steuergruppen umsetzen zu können, bedarf es klarer Rahmenbedingungen und Absprachen vor der Einsetzung bzw. Wahl der Steuergruppe durch das Kollegium an der Einzelschule. Nur wenn dies gewährleistet ist, kann die Arbeit der Steuergruppe erfolgreich gestaltet werden.

Folgende Punkte müssen deshalb im Vorfeld geklärt werden:

- 1. Die Steuergruppe benötigt einen klar definierten Auftrag seitens des Kollegiums, d.h., eine angestrebte Bestandsaufnahme des gegenwärtigen Zustandes der Schule muss in ihrer Reichweite und Auswirkung im Vorfeld abgeklärt werden. Ist dies geschehen, so liegt die Wahl des dafür nötigen Instrumentariums (standardisierte oder selbst erstellte Evaluationsverfahren) in den Händen der Mitglieder der Steuergruppe.
- 2. Die Mitglieder der Steuergruppen leisten durch ihre Mitarbeit einen erhöhten Einsatz und zeigen ein überdurchschnittliches Engagement. Im Gegensatz zu anderen über die eigentliche Unterrichtsverpflichtung hinausgehenden Aufga-

ben besteht für die Mitglieder der Steuergruppe in der Regel keine Möglichkeit der zusätzlichen Stundenentlastung. Deshalb ist es notwendig, dass das Kollegium wertschätzend und unterstützend die Arbeit der Steuergruppe begleitet. Mögliche informelle Entlastungsangebote wie Entbindung von Aufsichtspflichten u.ä. können dies in ganz eigener Art dokumentieren.

3. Um die geforderte Transparenz- und Informationspflicht der Steuergruppe zu gewährleisten, bedarf es der Klärung der Art und Weise.

Wie können und sollen die Informationen aus der Steuergruppe bekannt gemacht werden? Wird auf jeder Lehrerkonferenz berichtet? Was wird in schriftlicher Form weitergegeben? Ob und/oder wie werden Eltern und Schüler über den Stand der Schulentwicklung informiert? Wie werden Informationen, Widerstände, Anregungen etc., nach außen dokumentiert und wie wird damit umgegangen?

Die Klärung dieser Fragen im Vorfeld ist notwendig, um die Funktion und die Rollen der Mitglieder der Steuergruppe klar zu definieren und mögliche Irritationsfelder im Vorfeld zu minimieren.

4. Die Mitglieder der Steuergruppe tragen im Auftrag des Kollegiums eine große Verantwortung, da sie stellvertretend die Unterstützung im Schulentwicklungsprozess übernehmen. Dies darf nicht dazu führen, dass die Mitglieder ein in sich geschlossenes System werden und Schulentwicklung in anordnender Weise zu initiieren versuchen. Die praktische Umsetzungsarbeit läuft im Kollegium bzw. liegt in den Händen des einzelnen Kollegen oder der einzelnen Kollegin. Die Aufgabe der Steuergruppe liegt in der Unterstützung wie auch der Begleitung und stellt somit eine (Mit-)Verantwortung für andere Kollegiumsmitglieder dar (vgl. auch ROLFF 2001, S.13ff. oder BECKER/LUTZ 2000, S. 12ff.).

Neben den o.g. Rahmenbedingungen ist zu klären, wie das Verhältnis zwischen Steuergruppe und Schulleitung ausgestaltet werden soll und wie sich Steuergruppen personell zusammensetzen.

Diese im Gefüge der Institution Schule sehr sensiblen Verhältnisse bedürfen einer eingehenderen Betrachtung, da hier eines der größten potentiellen Problemfelder von selbst initiierten Schulentwicklungsprozessen liegt.

## 5.1 Die Zusammensetzung der Steuergruppe und das Verhältnis von Steuergruppe und Schulleitung

Eine empfehlenswerte Form der Etablierung einer Steuergruppe ist die Wahl im Rahmen einer Gesamtkonferenz. Dabei sollten im Vorfeld die notwendigen und von der Sache her abgeleiteten Kriterien offen erläutert und diskutiert werden (siehe dazu auch die Ausführungen zur Pädagogischen Konferenz).

#### Mögliche Kriterien können dabei z.B. sein:

- Ausgewogenheit der Personen in Bezug auf die Dienstzeit
- Ausgewogenheit der Personen in Bezug auf die Altersstruktur im Kollegium
- Ausgewogenheit der Personen in Bezug auf die Geschlechter
- Ausgewogenheit der Personen in Bezug auf das Verhältnis von Befürwortern und Kritikern
- Ausgewogenheit der Personen in Bezug auf Meinungsführungsschaft
- Ausgewogenheit der Personen in Bezug auf die Verbändeverteilung
- ...

Darüber hinaus ist zu klären, ob eventuell auch Eltern und Schülervertreter in die Arbeit der Steuergruppe eingebunden werden. Dies kann sinnvoll sein, wenn die Elternvertretung dem Schulentwicklungsprozess gegenüber aufgeschlossen ist und über entsprechende zeitliche Ressourcen verfügt. Ein Beschluss, der sich gegen eine Teilnahme der Eltern und Schüler in der Steuergruppe ausspricht, ist jedoch nicht gleichzusetzen mit einem Ausschluss vom Schulentwicklungsprozess insgesamt. Vielmehr sind danach Überlegungen anzustellen, wie die notwendige Transparenz gegenüber der Eltern- und Schülerschaft zu erreichen ist (z.B. durch Einbindung über Evaluationsbögen).

Generell ist darauf zu achten, dass die Größe der Steuergruppe eine arbeitsfähige Anzahl nicht übersteigt, damit sie ihren Aufgaben entsprechen kann. Aus diesem Grund lautet die Faustregel für die Steuergruppengröße, dass ihr drei bis sieben Personen angehören sollten. Bei kleineren Kollegien, wie sie in der Regel in der Primarstufe anzutreffen sind, sollten nicht mehr als drei bis vier Kolleginnen und Kollegen in einer Steuergruppe sein. Darüber hinaus ist zu überlegen, ob bei sehr kleinen Kollegien die Einrichtung einer Steuergruppe sinnvoll ist, da das System zwischen Projektgruppe(n) und Steuergruppe ansonsten ad absurdum geführt wird.

Die Entscheidung lässt sich jedoch nicht generalisieren und muss von Einzelschule zu Einzelschule neu getroffen werden.

Nur bedingt einzulösen "ist der Anspruch einer pluralistischen Zusammensetzung der STG [= Steuergruppe, Anmerkung der Autoren]. Denn vor dem Hintergrund des Kriteriums der Freiwilligkeit von Mitarbeit und der zusätzlichen Belastung muss man akzeptieren, dass Kollegiumsmitglieder, die einem Schulentwicklungsprozess kritisch bis ablehnend gegenüberstehen, nur schwer für eine Teilnahme zu motivieren sind. Durch eine Mitarbeit in der STG würden sie konsequenterweise ihre Haltung dem Prozess gegenüber aufgeben und bereits eine innere Wendung vollziehen. Aber man sollte nichts unversucht lassen, sie dennoch für eine Mitarbeit zu gewinnen" (ROLFF 2001, Seite 17).

Mit der Entscheidung über die Gruppengröße und die ausgewogene Besetzung der Steuergruppe rückt spätestens jetzt die Frage in den Mittelpunkt, in welchem Verhältnis sich Schulleitung und Steuergruppe befinden. Ist es sinnvoll, dass ein Mitglied der Schulleitung, explizit der Schulleiter oder die Schulleiterin, Mitglied der Steuergruppe ist oder nicht?

Für die Klärung dieser Frage sollen die Pro- und Contra- Argumente in einer kurzen Übersicht dargestellt werden (vgl. hierzu auch HERRMANN 2000):

#### Für die Beteiligung der Schulleitung Gegen die Beteiligung der in der Steuergruppe spricht: Schulleitung in der Steuergruppe spricht: Die Schulentwicklung gegen den Die Steuergruppe wird zu einem Willen der Schulleitung ist zum weiteren (Macht-)Instrument der Scheitern verurteilt. Schulleitung. Die Schulleitung verfügt als ein-Die Schulleitung nutzt die Steuerzige über die Kompetenz und die gruppe, um eigene Präferenzen Möglichkeit, auf scheinbar breiterer, legiti-Schulentwicklung nachhaltig nach innen zu vertremierter Basis durchzusetzen. ten. Die Steuergruppe dient der Karriere, der in ihr versammelten Leh-Die Schulleitung muss den Prozess der Schulentwicklung rerschaft. gegenüber anderen im Rahmen der Rechenschaftspflicht vertre-

ten.

- Die Schulleitung muss den Prozess auf Realitätsnähe und Umsetzbarkeit prüfen und ggf. notwendige Rahmenbedingungen schaffen.
- Die Schulleitung verfügt über die entscheidende Stimme in der Schulkonferenz, in der der Schulentwicklungsprozess abschließend behandelt wird.

Betrachtet man die Argumente auf der CONTRA-Seite genauer, so lässt sich leicht feststellen, dass es sich hierbei nicht um Argumente im eigentlichen Sinne handelt, sondern um Befürchtungen, die - aus welchem Grund auch immer - auf die Steuergruppe projiziert werden. Am Leichtesten lassen sich solche Befürchtungen zerstreuen, indem von Anfang an die Strukturen und Absichten der Steuergruppe transparent und für das Kollegium nachvollziehbar gestaltet werden. Durch anfangs klar geregelte Rückkopplungsstrukturen sowie Vereinbarungen von Steuergruppe Kollegium als (z.B. Protokolle, regelmäßiger und auch umgekehrt Tagesordnungspunkt auf der Konferenz) lassen sich Befürchtungen und Ängste dieser Art schnell beseitigen.

Die auf der Pro-Seite dokumentierten Argumente lassen eine Nicht-Berücksichtigung der Schulleitung nicht zu, da dadurch der angestrebte Schulentwicklungsprozess unnötig durch zusätzliche Vermittlungsarbeit zwischen Steuergruppe und Schulleitung erschwert bzw. unmöglich gemacht wird.

### 5.2. Die Steuergruppe – Eine Gemeinschaft auf Zeit

Die Frage nach der Dauer der Mitgliedschaft lässt sich nicht generalisieren und pauschalieren. Auf der einen Seite besteht, wie bereits oben erwähnt, die Gefahr, dass Teile des Kollegiums in der Einrichtung einer Steuergruppe im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses die Schaffung einer Parallelstruktur zum bisherigen Gefüge befürchten. Dahinter steht die oftmals Angst, dass die bisherigen Strukturelemente wie Mitbestimmungsgremien (z.B. Lehrerrat) oder Projektgruppen,

Fachkonferenzen und Lehrer- bzw. Schulkonferenzen in ihrer Autonomie- und Entscheidungskompetenz eingeschränkt oder vernachlässigt werden.

Auf diese Befürchtungen gilt es mit Transparenz, klar definierten Arbeitsaufträgen und entsprechender Veröffentlichungspflicht seitens der Steuergruppe zu reagieren. Darüber hinaus kann es sinnvoll sein, das von der Gesamtkonferenz erteilte Mandat zu befristen, d.h. zum einen, einen klaren Zeitrahmen mit einhergehender Befristung des Auftrages, zum anderen eine zeitliche Befristung für das einzelne Mitgliedsmandat (mit Ausnahme der Schulleitung). Dies kann auch insofern sinnvoll sein, als dass der Zeit- und Arbeitsaufwand für die Steuergruppenmitglieder nicht unerheblich ist und eine zeitliche Begrenzung engagierte Kolleginnen und Kollegen nicht in der Steuergruppe "verheizt" sowie zögernden Kolleginnen und Kollegen eine zeitliche Absehbarkeit hilft, eine positive Entscheidung hin zur Mitarbeit in der Steuergruppe zu treffen.

Gegen eine zeitliche Begrenzung des Mandates spricht der Aspekt der Kontinuität. Wenn man sich noch einmal vergegenwärtigt, welche Aufgaben die Steuergruppe im Auftrag des Kollegiums zu bewältigen hat, so erscheint eine zwar insgesamt zeitlich befristete Installierung der Steuergruppe sehr sinnvoll, die Befristung des einzelnen Mandats aber eher kontraproduktiv.

Versteht man die Steuergruppe als Organisations- und Koordinierungsausschuss des Schulentwicklungsprozesses an der Einzelschule, dann müssen in diesem Gremium grundlegende Entscheidungen im Rahmen des Prozesses getroffen werden, damit der Fortgang des gemeinsamen Weges gesichert ist. Darüber hinaus soll die Steuergruppe die einzelnen Projektgruppen in ihrer Arbeit wertschätzend begleiten, d.h. den Einzelnen positive und negative Rückmeldungen geben (z.B. durch die Bekanntmachung positiver Ergebnisse einzelner Arbeitsgruppen innerhalb des Kollegiums), die Entwicklungen und Anstrengungen dokumentieren und in einer motivierenden Art und Weise veröffentlichen. Für diese Aufgabe bedarf es einer Zeit der Einfindung in die Aufgabe. Aus diesem Grund sind zeitliche Begrenzungen eher hinderlich als förderlich, zumal die oder der Steuergruppenvorsitzende sich zusätzlich in Konzepte zur Teamarbeit und Sitzungsgestaltung einarbeiten muss.

Entschließt sich ein Kollegium dennoch für ein Rotationsverfahren innerhalb der Steuergruppe, so sind bei der Nachbesetzung die gemeinsam heraus gearbeiteten Kriterien zu berücksichtigen und klare zeitliche Begrenzungen im Vorfeld abzuklären. So könnte eine zeitliche Limitierung der Steuergruppenzugehörigkeit auf ein oder

zwei Jahre festgelegt werden, wobei die Möglichkeit der Wiederwahl nicht von vornherein ausgeschlossen wird, da sich das Kollegium möglicherweise selbst um Stützen des Schulentwicklungsprozesses bringen könnte.

#### 5.3 Beginn der Arbeit der Steuergruppe

Nachdem das Kollegium die Mitglieder der Steuergruppe nach den o.g. Kriterien ausgesucht und gewählt hat, der oder die Sprecher bestimmt sind und der erste Termin für ein gemeinsames Treffen terminiert ist, beginnt die eigentliche Arbeit der Steuergruppenmitglieder. Die Sprecher, bei großen Gruppen am besten eine Frau und ein Mann, bereiten die erste Sitzung vor, wobei zunächst die Schaffung gemeinsamer Arbeitsgrundlagen im Vordergrund stehen sollten. D.h. konkret, dass die leitenden Lehrerinnen und/oder Lehrer sich zunächst mit angemessenen Moderations- und Vermittlungstechniken vertraut machen. Darüber hinaus entwickeln sie einen Vorschlag, welche Normen und Werte Grundlage der gemeinsamen Arbeit werden sollen. Die sog. "Arbeits-Agenda" der Steuergruppe könnte z.B. folgendes festlegen:

- Vereinbarungen über Pünktlichkeit und Verlässlichkeit von Zusagen
- Vereinbarungen zur Schaffung einer wertschätzenden und vertrauensvollen Zusammenarbeit
- Vereinbarungen über die Form der Redebeiträge und der Kommunikationsstrukturen
- Vereinbarungen über zeitliche Strukturen und die Häufigkeit der gemeinsamen Treffen
- Vereinbarung zu grundsätzlichen Fragen in Bezug auf die Zusammenarbeit (z.B. Klärung der gemeinsamen Verantwortung für den Schulentwicklungsprozess, Hervorhebung der Gleichheit aller Steuergruppenmitglieder)
- Vereinbarungen zu pragmatischen Gesichtpunkten der Zusammenarbeit (z.B. Protokollführung, Veröffentlichung der (Zwischen-)Ergebnisse)
- Vereinbarungen über die Wahrnehmung einzelner Rollen innerhalb der Steuergruppe (z.B. Steuergruppenleitung versus Schulleitung)
- Vereinbarungen mit einem externen Berater
- ...

(vgl. auch ROLFF 2001, S.23 Regeln für die Zusammenarbeit in Gruppen)

Die erste Sitzung legt den Grundstein für die gesamte Zeit der Zusammenarbeit, sodass sie entsprechender Vorbereitung bedarf. Aus diesem Grund kann es sinnvoll sein, dass die Steuergruppenleitung Hilfe von außen bekommt. Der externe Berater kann dann u.a. Vorschläge für eine gemeinsame Agenda unterbreiten, kann die Strukturen der ersten Sitzungen (mit-)gestalten, kann Vorschläge Vorgehensweise unterbreiten. erste Ansatzpunkte für Schulentwicklung konkretisieren helfen und seine Hilfe bei der Psychohygiene Möglicherweise bietet er auch ein unfamgreiches Repertoire an Methoden und Ubungsformen an.

HORSTER (1995) schlägt vor, dass alle Steuergruppenmitglieder zu Beginn der ersten Sitzung ein größeres Stück Papier oder ein Plakat erhalten, auf dem ein unvollendeter Satz in der Art und Weise steht: "Ich halte die Arbeit in der Steuergruppe für wichtig, weil …" Aus den Antworten lassen sich leicht die individuellen Vorstellungen und Wünsche ablesen. Bei der Sammlung der Ergebnisse werden sich schnell, leicht und übersichtlich erste Gemeinsamkeiten, aber auch Differenzen ausmachen lassen.

Unter Berücksichtigung der o.g. Kriterien ist der Einstieg in die Diskussion über die Grundlagen der Steuergruppe konstruktiv und zielorientiert gestaltet. Natürlich lässt sich der beschriebene Anfang in vielfacher Form variieren und differenzieren, je nach Schule und beteiligten Personen. Anregungen, auch ohne die Zuhilfenahme eines externen Beraters, finden sich genug (An dieser Stelle sei auf die umfangreichen Hilfestellungen auf den Seiten der diversen Bildungsserver im Internet verwiesen. Eine Fundgrube der besonderen Art stellt die Datenbank für Schulentwicklungsprozesse dar).

Parallel zum inhaltlichen Einstieg müssen sich die Mitglieder der Steuergruppe über mögliche Konfliktpotentiale austauschen, die die gesamte Arbeit der Steuergruppe gefährden können.

Wie wollen die Mitglieder der Steuergruppe mit folgenden Problemen umgehen?

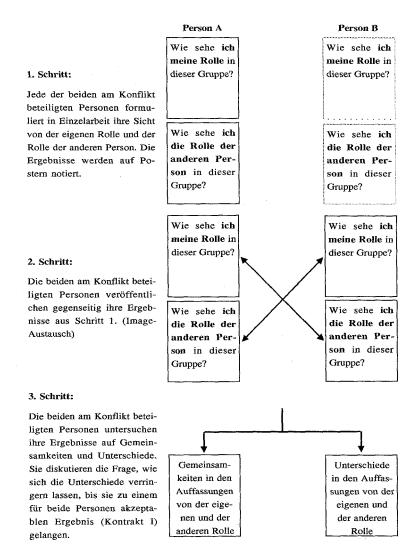
- Das Problem der unterschiedlichen Rollenverständnisse (Schulleitung versus Sprecher, Rollenverständnis der einzelnen Mitglieder)
- Die Sichtweise des Kollegiums auf die Steuergruppe (Parteigängerschaft einiger Mitglieder, verlängerter Arm von Schulleitung)
- Die Transparenz der einzelnen Rollen

- Das ewige Problem: Die Verteilung und der effektive Einsatz der Ressource "Zeit" in der Institution Schule
- Die Verteilung notwendiger Arbeitaufgaben innerhalb und außerhalb der Steuergruppe

## 5.4 Das Problem des Rollenverständnisses, der Sichtweise des Kollegiums und der Transparenz der Rollen

Für Steuergruppenmitglieder stellen sich aus den oben formulierten problematischen Sichtweisen deshalb zwei vordringliche Aufgabenfelder:

- "1.) Jedes Mitglied der Steuergruppe muss für sich und im Verhältnis zu anderen eine Rolle aufbauen, die den neuen Aufgaben innerhalb der Steuergruppe entspricht.
- 2.) Diese neue Rolle muss in das Kollegium hinein kommuniziert und akzeptabel gemacht werden, damit die Funktionstüchtigkeit der Steuergruppe im Entwicklungsprozess gesichert ist. [...] das Kollegium muss die Möglichkeit haben, die Steuergruppe in ihren einzelnen Rollenträgern als Managementinstanz im Sinne der selbstentwickelten Zielvorstellungen zu akzeptieren und in ihr nicht den verlängerten Arm der Schulleitung zu sehen, wie die Schulleitung lernen muss, in der Steuergruppe nicht eine Konkurrenz zu den eigenen Aufgaben und Ansprüchen zu sehen." (HORSTER 1998, S.72)



"Die Steuergruppe muss intern eine gewisse Interaktionsdichte entwickeln, die über dem sonst im Kollegium üblichen Maß liegt, zwischen ihren Mitgliedern müssen sich interdependente Beziehungen etablieren, die möglicherweise von den an der Schule etablierten Hierarchiestrukturen abweichen, ihre Mitglieder müssen – wenigstens im Hinblick auf das Entwicklungsvorhaben – gemeinsame Wertvorstellungen und Normen entwickeln und schließlich muss sich innerhalb der Steuergruppe ein Rollensystem ausprägen, das die Aufgabenverteilung und Verantwortlichkeiten nach innen und außen regelt." (ders. EBENDA)

Hilfreiche Methoden, welche die Arbeit der Steuergruppe maßgeblich unterstützen können, sind z.B. Organisationspläne.

#### 5.5 Organisationspläne

Organisationspläne helfen bei der Strukturierung inhaltlicher Schwerpunkte, zeitlicher Aspekte und bei der Verteilung von Aufgaben. Darüber hinaus ermöglichen sie nicht nur in der Steuergruppe eine größtmögliche Transparenz der weiteren Vorgehensweise, sondern dienen gleichzeitig der Information des übrigen Kollegiums. Alle Mitglieder des Kollegiums haben somit die Möglichkeit, durch Rückmeldungen an die Steuergruppenmitglieder – auch zu einem frühen Zeitpunkt – ihre Wahrnehmungen kundzutun.

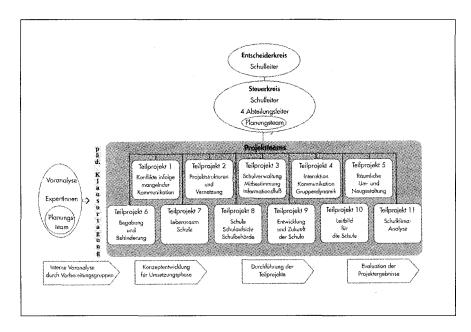
In der Literatur werden drei Formen von Organisationsplänen unterschieden (vgl. hierzu u.a. HAMEYER/SCHRATZ 1998, S.100ff.), welche durchaus in konsekutiver Abfolge gesehen werden können.

#### 1. Organisationskonzepte

Für große Schulsysteme bietet es sich an, zunächst die Zuständigkeiten und speziellen Bedürfnisse einzelner Teilsysteme unter Verwendung einer Übersicht zu visualisieren. Dazu werden unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte einzelnen Projektteams zu geordnet, welche von diesen zunächst autark bearbeitet werden. Die Aufgabe der Steuergruppe besteht in erster Linie in der Koordination der einzelnen Arbeitsgruppen, der Ergebnissammlung und einer ersten Auswertung zum Zwecke der Präsentation im Gesamtzusammenhang.

Diese Form der Organisationspläne eignet sich in besonderer Weise für einen ersten Überblick, welche inhaltlichen Schwerpunkte von welchen Teams und/oder Personen vordringlich bearbeitet werden.

Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Bearbeitung durch (Einzel-)Personen oder Teams lediglich der Vorbereitung für die kollegiale Abstimmung auf Basis der gemeinsamen Zielvorstellungen dient bzw. der Vorbereitung der selbigen.



(HAMEYER/SCHRATZ 1998, S. 103)

Diese Form der Organisationsplanung ist jedoch nur geeignet, um die Quantität der Kleingruppen zu visualisieren. Ohne die im Folgenden dargestellten Organisationsplanungen läuft die im Schulentwicklungsprozess befindliche Schule Gefahr, dass die Rückmeldung für die arbeitenden Teams, aber auch für das gesamte Kollegium, nicht zeitnah erfolgt. Dies liegt in erster Linie an der nicht vorhandenen Zeitleiste und der nicht klar definierten Aufgabenverteilung. Gerade zu Beginn von Schulentwicklungsprozessen ist Klarheit und eine frühe Rückkopplung mit positivem feedback elementar. Aus diesem Grund muss der im ersten Schritt vorgestellte Organisationsplan um die Ebenen Zeitstruktur bzw. Zeitleiste und Aufgabenverteilung ergänzt werden.

Dies kann durch Projektstrukturpläne und Balkenpläne geschehen.

#### 2. Projektstrukturplan

Ziel Projektstrukturplanes die Rahmen des eines ist es, im Schulentwicklungsprozesses anfallenden Aufgaben so zu strukturieren, dass sich eine überschaubare Anzahl an nachvollziehbaren Teilbereichen ergibt. Diese sind dann vorhanden, wenn eine realistische Planung zu Grunde gelegt wird und diese jederzeit nachvollziehbar bzw. kontrollierbar ist. Um eine unabhängige Kontrolle zu ermöglichen, bedarf es gemeinsam festgelegter Kriterien, die von allen Beteiligten berücksichtigt werden. Ein Beispiel für einen Projektstrukturplan sieht wie folgt aus:

WAS? zu erledigende Aufgaben	WER? verantwortliche Person(en)	(bis) WANN? verbindliche Zeitleiste

(HAMEYER/SCHRATZ 1998, S. 104)

Der Projektstrukturplan ermöglicht in dieser Form neben einer übersichtlichen Darstellung der einzelnen Aufgabenbereiche noch einen weiteren Vorteil: Die im Laufe des Prozesses immer differenzierter werdenden Planungs-, Steuerungs- und Kontrollelemente lassen sich in einem darstellen.

Ergänzt wird der Projektstrukturplan durch einen sog. Balkenplan, der die Aufgaben in Verbindung mit zeitlichen Absprachen fixiert und so den in Kleinschritten zerlegten Schulentwicklungsprozess nach außen hin transparent und nachvollziehbar macht.

	Aktivitäten	(	)k	t.		N	٥٧,			De	z.	-	Jä	inr	er		Fe	be	r		Mċ	irz	ζ.		۸ŗ	ril	
		2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3 2	1	2	3	4	1	2	2	4	1	2	3	4
1	PHASE 1 Arbeitsaufnahme															-	-										
3	Vorbereitung Päd. Tag Fragebogenerstellung		1000	200.0			1000		esa se	Miles	05/88		1000					MARKET IN	1000								
5 6	Fragebogenerprobung Befragung des Kollegiums					,	Marie Control	dine.	E			難		1		-											
7	Auswertung der Ergebnisse											*			AN COL												
												-		T	T	-								П			П

(HAMEYER/SCHRATZ 1998, S. 104)

#### 3. Balkenplan

Zur Feinplanung der zeitlichen Abfolge der einzelnen Schulentwicklungsaktivitäten stellt der Balkenplan ein übersichtliches Instrument dar, welches den jeweiligen Leistungsfortschritt auf einen Blick überprüfbar macht.

	DRINGLICH	NICHT DRINGLICH
WICHTIG	Unterricht/Supplierungen ① aktuelle Probleme: Drogenmißbrauch bei	Teambildung @ Kommunikations- strukturen schaffen und
	Schulveranstaltungen psychische Krisen von	pflegen Aktivitäten zur
	LehrerInnen und SchülerInnen	Schulentwicklung
	Rechtsradikalismus in der Schule,	Pädagogische Klausur
	Gewalt gegen Mädchen	Werte-Klärung/Vision/
		Leitbild Qualitätssicherung/
		Evaluation
		Krisenprävention
NICHT WICHTIG	Telefonate ③	Plauderei und Plausch ④
	Pausenaufsicht	Geschäftigkeit
	Listen abgeben	unnütze Besprechungen
	Anmeldungen einsammeln	manche Telefonate
	Unterschriften kontrollieren	und Korrespondenzen
	Klassenbuch auf dem laufenden	Intrigenspiele
	halten	sich "Zeitdieben"
	Ansuchen rechtzeitig abliefern	widmen

(HAMEYER/SCHRATZ 1998, S. 105).

Auf der linken Seite werden die vereinbarten Aktivitäten/Teilaspekte des Schulentwicklungsprozesses aufgeführt. In einer gemeinsamen Runde werden mit den für diesen Bereich verantwortlichen Kolleginnen und Kollegen klare zeitliche Vorgaben vereinbart und in Form von Balkendiagrammen fixiert.

Die in der Grafik verwendeten Dreiecke markieren einen sog. "Meilenstein", d.h., dass die Steuergruppe an diesem Tag dem Gesamtkollegium eine Zusammenfassung des bisher Geleisteten präsentiert und die Zwischenergebnisse zur Diskussion stellt.

Neben dem Informationscharakter ermöglichen die Meilensteine aber auch, dass die nicht in der Steuergruppe anwesenden Kolleginnen und Kollegen eine klare Orientierung erhalten, damit sie wissen, in welcher Phase des Schulentwicklungsprozesses die Schule sich befindet oder wo sie sein sollte.

Die Mischung aus Information und Orientierung ermöglicht es allen am Prozess Beteiligten, die Meilensteintage als Gelegenheit wahrzunehmen, um eine kritische Rück- bzw. Vorschau im Gesamtkollegium vorzutragen.

Neben der Möglichkeit der Kritik bieten sich die Meilensteintage aber auch als Motivationshelfer an. Sie markieren Etappenziele, bieten Gelegenheit für ein kurzes Innehalten, um anschließend die nächste Etappe anzugehen.

Ergänzende Hilfen zu Organisationsplänen

Die im Laufe diverser Schulentwicklungsprozesse gemachte Erfahrung mit Organisationsplänen zeigt, dass der Umgang mit der Ressource Zeit und der sinnvolle Einsatz von bezahlter und unbezahlter Arbeitskraft auf unterschiedlichen Ebenen nur dann vom Kollegium bereitwillig mitgetragen wird, wenn das Verfahren, die handelnden Personen und die eigentlichen Arbeitsbereiche klar und für alle nachvollziehbar zu Beginn des Schulentwicklungsprozesses abgeklärt werden.

Dies mag dazu führen, dass der von den Befürwortern gern in größerem Maße forcierte Prozess am Anfang länger benötigt, um Fahrt aufzunehmen. Aber dieses Verfahren sichert die lang anhaltende Unterstützung des Kollegiums für die gesamte Dauer des Vorhabens.

#### 5.6 Zeit und Arbeitsverteilung im Schulentwicklungsprozess

Schulentwicklungsprozesse kosten – neben dem persönlichen Einsatz und einer kontinuierlichen Bereitschaft zur Mitarbeit aller Beteiligten – eine Menge Zeit. Da die Ressource Zeit in der Institution Schule an vielen Stellen zu knapp bemessen zu sein scheint, wird das Einlassen auf einen Schulentwicklungsprozess als "Zeiträuberei" gesehen und erweckt bei vielen Kolleginnen und Kollegen das Gefühl von zusätzlichem Druck und Unbehagen. Eine ignorierende Haltung seitens der Befürworter eines Schulentwicklungsprozesses hätte zur Folge, dass die kritischen Kolleginnen und Kollegen für den weiteren Prozess nicht die notwendige Bereitschaft zur Mitarbeit signalisieren, sondern auf Grund der inneren Widerstände entweder aggressiv-ablehnend oder innerlich emigriert den Prozess "weiter verfolgen", sodass er früher oder später zum Stillstand kommt.

Dieser Punkt des Scheiterns kann auch dann eintreten, wenn zu Beginn des Schulentwicklungsprozesses scheinbar alle Bedenken dieser Art ausgeräumt worden sind. FISCHER und SCHRATZ 1993 bieten deshalb eine Handlungshilfe für den Umgang mit der Ressource Zeit an.

Das im weiteren Verlauf beschriebene Schema basiert auf der Grundannahme, dass für den reibungslosen Ablauf in der Institution Schule unterschiedliche informelle und formelle Dringlichkeits- und Wichtigkeitsstufen zu Grunde gelegt werden.

Lehrerinnen und Lehrer verbringen ihre Zeit in unterschiedlicher Intensität in einem der vier Felder. Die meisten Pädagoginnen und Pädagogen agieren vorrangig in den Quadranten eins und drei und befassen sich hin und wieder mit den in der Skizze im Feld vier darstellten Aktivitäten.

Dabei ist festzustellen, dass die in den Quadranten eins und drei als unmittelbar wirkende Belastungen im Berufs- und Schulalltag wahrgenommen werden. Aus diesem Grund reagieren Lehrerinnen und Lehrer auch auf kleinste Veränderungen in diesen Arbeitsfeldern. Für die Umsetzung erfolgreicher Schulentwicklungsprozesse ist es jedoch notwendig, dass die Sensibilität für nicht unmittelbar belastende Arbeitsfelder erhöht wird.

"Eine aktive Schule muss früh genug Vorsorge treffen und wichtige Dinge tun, nicht (nur) die dringlichen. Das lässt sich am Beispiel "Krisen" aufzeigen. Wird die "Prävention von Krisen" aus Quadrant zwei vernachlässigt, dann werden ständig "Krisen" in Quadrant eins das institutionelle Leben bestimmen (HAMEYER/SCHRATZ 1998, S. 105).

Die Arbeit mit dem Wichtig-Dringlich-Quadranten-System kann dann sinnvoll sein, wenn massive Unzufriedenheit oder scheinbare Lethargie im Kollegium festzustellen sind. Es bietet sich dann eine kurze, unkommentierte Reflexionsrunde an , z.B. in Form eines Blitzlichtes, in der jeder Kollege und jede Kollegin die Gelegenheit erhält, seine bzw. ihre Sicht der Dinge und den Verlauf des Schulentwicklungsprozesses darzustellen oder in Form eines Brainstormings zu sammeln. In der anschließenden Diskussion werden die von einem Mitglied der Steuergruppe mitskizzierten Aktivitäten den einzelnen Quadranten zugeordnet.

Ein in dieser Form praktizierter Umgang mit den (z.T. unterschwelligen) Ängsten in Bezug auf Überlastung, Stress und Demotivation kann auch jederzeit im Laufe des Schulentwicklungsprozesses durchgeführt werden und sorgt in den meisten Fällen für eine erste Entlastungssituation im Kollegium.

In vielen Kollegien werden die Arbeitsergebnisse, sei es nach Konferenzen oder (Einzel-)Gesprächen, in Form von Protokollen festgehalten. Diese sind meist nicht besonders motiviert geschrieben und darüber hinaus häufig von unterschiedlicher Qualität. Da für Schulentwicklungsprozesse jedoch unbedingte Transparenz eine der Grundvoraussetzungen ist, bedarf es einer Form der Ergebnissicherung, welche auf einen Blick die wichtigsten Ergebnisse der letzten Vereinbarungsrunde

widerspiegeln. Dies ist umso wichtiger, wenn es um die Verteilung bzw. Erledigung bestimmter Arbeiten geht.

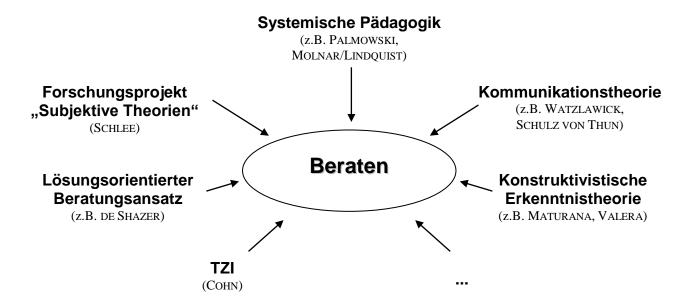
Aus diesem Grund bietet sich die Erstellung eines W-Raster-Plakates an (in Anlehnung an HAMEYER/SCHRATZ 1998, S. 104).

Das W-Raster-Plakat fasst die wesentlichen W-Fragen in Bezug auf Aufgabenverteilung und Zuständigkeit zusammen und visualisiert sie in entsprechender Form.

WAS?	WER?	VON							
Bereich der zu	Bereich der zuständigen	WANN							
erledigenden Arbeiten	Person(en) und	BIS							
bzw. Aktivitäten	Ansprechpartner	WANN?							
		Bereich der							
		verbindlichen							
		Zeitabsprachen							

# 6. Perspektivenwechsel: Externe Beratung im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen

Da den Gegenstand dieser Arbeit neben dem Schulentwicklungsprozess die Beratung darstellt, ist es sinnvoll, sich zunächst mit dem Beratungsbegriff zu beschäftigen. In der Fachliteratur wird der Terminus unterschiedlich gefasst. Auch die auf die konkrete Praxis bezogenen Beratungskonzepte folgen keinem einheitlichen Muster. Sie sind an Theorien aus der Psychologie, Erziehungswissenschaft oder Philosophie angelehnt, über die die folgende Abbildung einen groben Überblick gibt:



Eine Beratungskultur, die hierarchisch strukturiert ist und deren Schwerpunkte die Analyse der Situation sowie Ratschläge des Beratenden an den Ratsuchenden bilden, verliert in der aktuellen Fachliteratur zunehmend an Bedeutung. An ihre Stelle tritt ein Beratungsbegriff, der vor allem davon ausgeht, dass der Beratende *nicht* die Möglichkeit hat, die Situation *für* den Ratsuchenden zu lösen. In diesen symmetrischen Beratungskonzepten wird daher primär auf die Selbstständigkeit des Ratsuchenden gesetzt.

Dieses interaktive und auf die Eigenverantwortung des Ratsuchenden ausgelegte Beratungskonzept liegt dieser Arbeit zu Grunde. Die folgenden Unterkapitel geben einen Überblick über die Theorien, die dieses Beratungskonzept maßgeblich beeinflussen. Zunächst werden die Theorien in ihrer Grundstruktur vorgestellt, um dann ihren Bezug zur Beratung in Schulentwicklungsprozessen zu skizzieren.

#### Konstruktivistische Erkenntnistheorie

MATURANA – einer der Begründer des Konstruktivismus – zeigt mit Hilfe von naturwissenschaftlichen Experimenten, dass die Annahme *der einen* objektiven Wirklichkeit nicht zu halten ist. "Das Weltbild der wohl meisten Menschen enthält die Überzeugung, dass das, was wir sehen, hören, fühlen, schmecken und riechen, auch tatsächlich und genau so existiert wie wir es wahrnehmen und erfahren. Wir glauben, dass es eine objektiv existierende, beschreibbare Realität gibt, die sich allen gleich darstellt" (PALMOWSKI 1995, S.61).

MATURANA hingegen stellt fest, dass Menschen nicht "Wirklichkeit" wahrnehmen, sondern diese erst in ihrem Gehirn konstruieren. Alles, was wir wahrnehmen, ist demnach eine Konstruktion unseres Gehirns, ist unsere eigene Wirklichkeit – eine von uns als Beobachter unabhängige Welt existiert demnach nicht (vgl. MATURANA 1987, S.259). MATURANA leitet aus seinen Überlegungen die folgende Forderung ab: "Die Erkenntnis der Erkenntnis verpflichtet. Sie verpflichtet uns zu einer Haltung ständiger Wachsamkeit gegenüber der Versuchung der Gewissheit. Sie verpflichtet uns dazu einzusehen, dass unsere Gewissheiten keine Beweise der Wahrheit sind, dass die Welt, die jedermann sieht, nicht die Welt ist, sondern eine Welt, [...]" (MATURANA 1987, S.263f).

Welche Konsequenzen hat diese Forderung Maturanas für das Konzept der Beratung in Schulentwicklungsprozessen? Eine Beratung, in der der Beratende versucht, das Problem des Ratsuchenden *für* diesen zu lösen, ist mit dieser Forderung nicht zu vereinbaren, da die Gewissheit, dass die Ratschläge aus der Welt des Beratenden auch in der Welt des Ratsuchenden fruchten, nicht existiert. Palmowski bezeichnet dies als die "Unmöglichkeit der instruktiven Interaktion" (Palmowski 1995, S.66). Vielmehr muss es das Ziel der Beratung sein, Ratsuchende dabei zu unterstützen, selbst Lösungen in ihrer eigenen Wirklichkeit zu finden.

## **Systemisches Denken**

In systemischen Therapie- und Beratungsansätzen wird problematisches Verhalten nicht isoliert, sondern immer im System betrachtet. Ein System definiert Palmowski als "eine Anzahl von Menschen, die in Kontakt zueinander stehen und die durch ein bestimmtes Regelsystem miteinander verbunden sind" (Palmowski 1995, S.56). Eine Schule beispielsweise ist ein solches System, das in sich geschlossen ist, jedoch auch mit anderen Systemen, so z.B. dem System Familie, in Verbindung steht.

Um die Abläufe in menschlichen Systemen zu verdeutlichen, vergleichen Molnar/Linquist diese mit Ökosystemen. In beiden Systemen ist ein Mitglied (ein Lebewesen) von der Anwesenheit und vom Verhalten der anderen Lebewesen abhängig. Es existiert keine direkte und isolierte Ursache/Wirkung-Beziehung zwischen einer begrenzten Anzahl von Mitgliedern des Systems: "...wenn irgendwas, und sei es noch so geringfügig, sich in einem Ökosystem ändert, treten innerhalb des ganzen Ökosystems damit verbundene Veränderungen auf" (Molnar/Lindquist 1997, S.28). So führt beispielsweise ein Fischreiher, der sich am Ökosystem Teich niederlässt, zu einer Abnahme des Fischbestandes, diese Abnahme wiederum zu einer Zunahme der Kleinlebewesen im Teich usw. (vgl. Palmowski 1995, S.48f).

Eine Beratung, die sich an diesem Systemverständnis orientiert, verzichtet darauf, Probleme in ihre Einzelteile zu zerlegen, diese dann zu analysieren, Ursachen zu suchen und als letzten Schritt Lösungen zu finden. Molnar/Lindquist gehen davon aus, dass es nicht ausschlaggebend ist den "wahren" Grund für das Problem festzustellen (vgl. konstruktivistische Erkenntnistheorie), um dieses lösen zu können. Vielmehr geht es darum, zu versuchen, "eine Interpretation zu finden, die den Gegebenheiten entspricht und die *neue Verhaltensmöglichkeiten* eröffnet, die vielleicht die Situation in einer annehmbaren Weise verändern." (Molnar/Lindquist 1997, S.34).

Im Rahmen der Schulentwicklungsberatung beschreibt Rolff 2001 (S.40ff.) sechs verschiedene Beratungsmodelle, die auf unterschiedlichen Beratungsverständnissen beruhen. Sie reichen von Beratungssituationen, die hierarchisch strukturiert sind und deren Schwerpunkte die Analyse der Situation sowie Ratschläge des Beratenden an den Ratsuchenden bilden, bis hin zu einem Beratungsbegriff, der vor allem davon ausgeht, dass der Beratende *nicht* die Möglichkeit hat, die Situation *für* den Ratsuchenden zu lösen und daher primär auf die Selbstständigkeit des Ratsuchenden setzt:

#### 1. Das Fachexperten-Modell

Diesem Beratungsmodell liegt eine hierarchische Struktur zu Grunde, die den Berater zum Experten macht, der von einer Schule beauftragt wird, ein bestehendes Problem zu lösen bzw. die Fragestellung der Ratsuchenden Schule zu beantworten. Ein solches Beratungsmodell fordert von den ratsuchenden eine möglichst genaue Situationsbeschreibung, die es dem

Berater möglich macht, eine adäquate Lösung zu präsentieren sowie einen Berater, der entsprechende Fachkompetenz besitzt. Hindernisse auf dem Weg zu einer erfolgreichen Beratung können zum einen durch Nichterfüllung der genannten Voraussetzungen auftreten, zum anderen läuft dieses Modell Gefahr, durch eine zu geringe Einbindung der Beteiligten in den Lösungsprozess zu scheitern.

#### 2. Das Arzt-Patienten-Modell

ist eine Variante des Fachexperten-Modells, die es dem Berater aber zudem überlässt, das Problem selbst zu identifizieren und die somit den Ratsuchenden jegliche Eigenverantwortung entzieht.

#### 3. Das Manager-auf-Zeit-Modell

Bei diesem Modell wird davon ausgegangen, dass die Ratsuchenden sowohl das Problem als auch den Lösungsweg kennen. Die Aufgabe des Beraters besteht darin, an der Schule nicht vorhandene Ressourcen wie (z.B. bestimmte Methoden) auf Zeit zur Verfügung zu stellen.

#### 4. Prozessorientierte Beratungsmodelle

lösen sich von der hierarchischen Beratungsstruktur und gehen von Klienten aus, die selbstständig ihre Situation analysieren, Lösungen finden und umsetzen. Der Berater nimmt an diesem Prozess teil und strukturiert ihn. Luhmann 1990 (S.143) spricht von "Reflexion im System".

#### 5. Systemische Beratung

Wird die Schule als System betrachtet, in dem die einzelnen Mitglieder ihre eigene Wirklichkeit konstruieren und nach Lösungen suchen, so kommt dem Berater als Nicht-Mitglied des Systems eine besondere Rolle zu:

Er hat die Aufgabe, den Lösungsprozess zu begleiten und darauf zu achten, welche Aspekte die Mitglieder des Systems auf Grund ihrer selektiven Wahrnehmung ausblenden. Der Berater macht auf diese aufmerksam und sorgt so für eine gewisse Balance. Welche Schritte in Richtung einer Lösung unternommen werden, entscheiden ausschließlich die Klienten.

 Prozessorientierte Fachberatung versucht, eine Fachberatung mit systemischen sowie prozessorientierten Grundsätzen durchzuführen.

Die im empirischen Teil dieser Arbeit durchgeführte Beratung orientiert sich vor allem an prozessualen sowie systemischen Grundsätzen, d.h., die hierarchische Struktur zwischen Beratern und Ratsuchenden wird zugunsten der Gleichberechtigung und gemeinsamen Verantwortung für den Beratungsprozess und dessen Ergebnisse aufgehoben und die Aufgaben des Beraters beschränken sich darauf, den Lösungsprozess des Kollegiums zu begleiten.

"Die Annahme der Selbstreferenz von Systemen hat zur Folge, dass die Wirksamkeit von externen Steuerungsvorstellungen angezweifelt werden muss: "So wird eine Information eben nur im System selber hergestellt, alles läuft ansonsten über Irritation und Störung. Strukturen kann man nur selber ändern, unter Fortsetzung der Selbstreferenz." (WARNKEN 2001, S.110) "Wer sich etwa dem "systemischen Arbeiten" verschrieben hat, steht vor der Frage, wie die Selbstreferenz des Systems zu bewegen (irritieren) ist." (WARNKEN 2001, S.118).

## 6.1 Wann ist die Beratung im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses durch einen externen Berater sinnvoll?

Nach Becker und Lutz (2000) lassen sich folgende Formen der externen Beratung bezogen auf Steuergruppen in Schulentwicklungsprozessen ausmachen:

- Durch den Austausch mit anderen Steuergruppen in der Stadt, im Kreis oder in der Region kommt es zu einem Austausch und gegenseitiger Beratung. Bei diesen Zusammenkünften werden Erfahrungen ausgetauscht bzw. verglichen und möglicherweise wechselseitige Hospitationen vereinbart, um gegenseitig voneinander zu lernen und sich zu beraten.
- 2. Im Rahmen einer speziellen Fragestellung, eines bestimmten Themas oder eines bestimmten Schrittes des Schulentwicklungsprozesses benötigt die Steuergruppe den Rat und die Unterstützung eines externen Beraters, da die notwendigen Kompetenzen weder in der Steuergruppe noch im übrigen Kollegium vorhanden sind.

- 3. Die Steuergruppe hat trotz zahlreicher eigener Kompetenzen den Eindruck, dass die Arbeit innerhalb, aber auch möglicherweise außerhalb der Steuergruppe nicht so recht zu laufen scheint. Die Mitglieder finden jedoch keinen Punkt, an dem sie ansetzen können. Sie suchen sich deshalb einen Berater, der ihnen hilft, mit den vorhandenen Möglichkeiten und Kompetenzen den weiteren Verlauf des Schulentwicklungsprozesses zu gestalten. Dabei handelt es sich jedoch nicht um einen dauerhaften Beratungszustand, sondern um ein zeitlich begrenztes Engagement.
- 4. Innerhalb der Steuergruppe treten trotz gemeinsamer Vereinbarungen über die Form der Zusammenarbeit verstärkt Spannungen und Konflikte auf, welche die Zusammenarbeit nachhaltig belasten und von den Mitgliedern der Steuergruppe nicht selbstständig geklärt bzw. beseitigt werden können. In diesen Fällen kann die Zuhilfenahme von außen die Situation entspannen helfen und für zukünftige Konflikte ein adäquates Handlungsinstrument bieten, damit der Schulentwicklungsprozess als nicht vollständig gefährdet wird.

Anhand dieser kurzen Skizzierung wird deutlich, dass es eine Vielzahl an Möglichkeiten und Gelegenheiten der externen Beratung gibt. Gerade die letzten beiden Aspekte externer Beratung treten häufig als zentrale Herausforderungen im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses auf.

Vielfach wird durch das Hinzuziehen eines Externen ein "Deus ex machina-Effekt" erhofft, häufig verbunden mit dem Wunsch oder der Vorstellung, dass der externe Berater zunächst die als belastend empfundene Situation klärt und im weiteren Verlauf des Prozesses die Verantwortung für das Handeln im Schulentwicklungsprozess übernimmt.

Ein guter Berater jedoch macht vor Beginn seiner Tätigkeit deutlich, in der Regel in Form eines Kontraktes (vgl. hierzu auch ROLFF 2001 oder STRITTMATTER 1998), dass diese oder ähnliche Vorstellungen und Wünsche nicht von ihm erfüllt werden können. Vielmehr sieht ein guter Berater seine Aufgabe darin die vorhandenen Energien und Kompetenzen innerhalb der Steuergruppe oder der am Schulentwicklungsprozess Beteiligten, zielgerechter anzuleiten oder hervorzuheben (vgl. hierzu auch die Ausführungen im empirischen Teil der Arbeit).

Da die Rolle des externen Beraters eine entscheidende Rolle im Schulentwicklungsprozess spielen kann, soll im weiteren Verlauf darauf noch näher eingegangen werden.

#### 6.2 Externe Beratung und Moderation im Schulentwicklungsprozess

Wie schwierig und vielfältig der Beginn, die Fortführung und die Beendigung von Schulentwicklungsprozessen sind, wurde bereits in den bisherigen Ausführungen deutlich. Immer wieder wurde die Möglichkeit angedeutet, dass die sich entwickelnden Einzelschulen auf Hilfe von außen zurückgreifen können (und sollen), da "einzelne Kolleginnen und Kollegen an den Schulen häufig überfordert sind. Sie unterschätzen die Problematik des Transfers und der langfristigen schrittweisen Entwicklungsarbeit. Dementsprechend überschätzen sie häufig die Wirkung von Initiativen, Einzelvorhaben und Projekten. Kurz: Sie benötigen Rat, sie suchen oft selbst eine moderierende Begleitung, sie brauchen den Dialog und die Anregung von außen (ROLFF 2001, S.11).

Professionelle Schulentwicklungsberatung unterstützt die sich entwickelnden Schulen, wird aber nicht (fester) Bestandteil des Prozesses und steht auch nicht in einem wie auch immer gearteten Abhängigkeitsverhältnis. Vielmehr ist professionelle Schulentwicklungsberatung ein zeitlich begrenztes Kooperationsangebot an die Einzelschule. Dabei ist externe Beratung nach König und Vollmer 1996 (S.46) grundsätzlich durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- Die Berater an Einzelschulen sind unabhängig.
   Unabhängig gegenüber
  - der Einzelschule und deren Schulaufsicht
  - der Schulleitung
  - dem Kollegium
  - einzelner Gruppen innerhalb des Kollegiums
  - einzelnen Personen innerhalb des Kollegiums
- Die zu beratende Einzelschule hat ein oder mehrere Probleme und benötigt für die Lösungsfindung die Unterstützung bzw. Hilfe eines Außenstehenden.
- ➤ Die am Schulentwicklungsprozess Beteiligten können vom externen Berater Unterstützung und Hilfe erwarten.
- ➤ Externe, unabhängige Berater haben weder persönliche Interessen an der Art und Weise der Veränderung, noch entscheiden sie über Veränderungsprozesse. Vielmehr werden externe Beratungen von den Interessen, Wünschen und Bedürfnissen der Beteiligten geleitet, d.h., die Prozessorientierung ist größer als die

- Inhaltsorientierung und das persönliche Wertesystem ist im Beratungsprozess sekundär.
- ➤ Externe Berater geben situationsangemessene und an der Gruppe orientierte Anregungen, Hilfestellungen und Unterstützungsangebote, damit die am Schulentwicklungsprozess Beteiligten das vorliegende Problem eigenständig und selbstbestimmt lösen können. Externe Berater bieten Strukturen, aber keine konkreten Lösungen.

Schulen nehmen externe Beratungen und Hilfen immer dann bereitwillig und offen in Anspruch, wenn sie dies freiwillig, unabhängig, vertraulich und professionell tun können (vgl. Schlegel 2002, S.26f.). Aus diesem Grund bedarf es der wechselseitigen Verdeutlichung, was unter den oben genannten Aspekten im Einzelnen zu verstehen ist.

#### Das Viereck professioneller Beratung

### Freiwilligkeit liegt für die Einzelschule dann vor, wenn

- sie sich den Berater aus einem bestimmten Angebot frei wählen kann.
- sie mit ihren Bedürfnissen,
   Wünschen und Problemen die Richtung der Beratung vorgibt.
- kein Zwang für Schule und Berater besteht, dem Beratungswunsch nachzukommen oder ihn trotz unüberbrückbarer Differenzen bis zu Ende zu führen.

# **Unabhängigkeit** ist für die Einzelschulen dann gegeben, wenn

- der Auftrag sich ausschließlich an den tatsächlichen Beratungsinhalten orientiert.
- in Konflikten Klärung vor Druck steht.
- der Berater sich mit dem Problem und den daraus entstehenden Folgen beschäftigt und sich nicht mit einzelnen Kollegiumsteilen oder -mitgliedern solidarisiert.

#### Vertraulichkeit ist möglich, wenn

Wertschätzung, Empathie und
 Offenheit kennzeichnend für den

**Professionalität in der Beratung** ist nachprüfbar dann vorhanden, wenn der Berater

- Umgang im Kollegium und in der Beratung sind.
- Störungen (z.B. im Vertrauensverhältnis) ernst genommen und einer unmittelbaren, zielorientierten Klärung zugeführt werden.
- es klare Regelungen im Umgang mit Dritten und Veröffentlichungen nach außen gibt.

- Möglichkeiten und Grenzen seiner
   Beratung transparent macht.
- die ihm zugewiesene Rolle einnimmt und entsprechend den Vereinbarungen auch ausfüllt.
- Rahmenbedingungen im Vorfeld klärt und im Laufe der Beratung einhält.

Externe Beratungen können unterschiedlich lange Zeiträume in Anspruch nehmen. Manchmal wünschen Schulen nur die Unterstützung in der Anfangsphase, also bei der Begleitung von Initiativgruppen, der Gestaltung bzw. Durchführung von Pädagogischen Konferenzen oder bei der Durchführung von Evaluationsmaßnahmen. Häufiger ist jedoch der Wunsch, dass der externe Berater während des gesamten Schulentwicklungsprozesses an der Schule als "ansprechbare Hilfsinstitution" verweilt. Gerade letztere Haltung von Schulen kann problematisch werden, wenn nicht von Seiten des Beraters auf seine Rollendefinition hingewiesen wird. Umso wichtiger ist es für beide Seiten, sich die konkreten Aufgabenbereiche von externen Beratern vor Augen zu führen.

Nach Schlegel 2002 (S.28) stehen am Anfang folgende Aufgaben für die externe Beratung im Mittelpunkt des Handelns:

- Arbeit an einer gemeinsamen Vertrauensbasis
- Klärung der unterschiedlichen Erwartungen und Rollen
- Regelung einer gemeinsamen Arbeitsbasis
- Ausarbeitung eines Beratungskontraktes
- Unterstützung der Steuergruppe

Während des weiteren Verlaufs und über die gesamte Dauer des Schulentwicklungsprozesses mit externer Beratung stehen für den Berater weitere Aufgaben im Zentrum:

Aktivierende und aktive Beteiligung des Kollegiums

- Berücksichtigung von und Arbeit mit den im Kollegium vorhandenen Ressourcen
- Moderationstätigkeiten
- Rückkopplung des real Geschehenen mit den Vereinbarungen des Kontraktes
- Teamentwicklung
- Konfliktmanagement
- Coaching von Prozessbeteiligten
- Transparenzarbeit

Um diesen vielfältigen und vielschichtigen Wünschen, Bedürfnissen und Aufgaben adäquat Rechnung tragen zu können, muss sich der externe Berater immer wieder bewusst machen, dass er nicht als Belehrender oder gar als Beurteiler von Schulentwicklungsprozessen seine Ideen und Impulse an der Einzelschule einbringt, sondern vielmehr Helfender und Beratender ist. Er bringt sein Wissen und Können und seine methodisch-didaktische Kompetenz an den Stellen in den Schulentwicklungsprozess mit ein, an denen die an Schule Beteiligten seine Hilfestellung einfordern.

Zu berücksichtigen ist bei externer Beratung, wie beim gesamten Schulentwicklungsprozess, dass sie sich einer inneren (durch die Prozessbeteiligten) und möglicherweise einer äußeren Überprüfung (Schulaufsicht) stellen muss.

Diese notwendige Überprüfung kann sich an den Methoden der Prozessevaluation orientieren (vgl. Burkard/Eikenbusch 2000), also genau an dem Instrumentarium, welches auch im Laufe des Schulentwicklungsprozesses zum Einsatz kommen kann.

### 7. Schulentwicklung – Auswirkungen auf Schulaufsicht und Fortbildung

Die Veränderungen in der Institution Schule können nur erfolgreich gestaltet werden, wenn alle an Schule Beteiligten kooperativ, offen und gestalterisch tätig werden können. Um dies zu erreichen, bedarf es der weiteren und stetigen Öffnung der Schule und einer engeren Verzahnung der unterschiedlichen Kompetenzbereiche und -zuständigkeiten der mit der Institution Schule Befassten. "Dies lässt sich am ehesten erreichen und sichern in einem Dialog *aller* an Schule Beteiligten (Schüler, Lehrer, Schulleitung, Eltern, Schulträger und "Abnehmern") und in einem in erster Linie auf Dialog gegründeten Verhältnis zwischen Schule und Schulaufsicht. Dieser

Dialog erfordert von allen Bereitschaft und Fähigkeit zur Teamarbeit, er erfordert von der Schulaufsicht, Schulträger und Schulleitung auch ein entsprechendes Leitungs-, Steuerungs- und Führungskonzept." (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1995, S.17).

Dieser Dialog muss jedoch berücksichtigen, dass er durch den sich immer stärker abzeichnenden Weg hin zu einer selbstständiger agierenden Schuleinheit maßgebliche Auswirkungen auf das Verhältnis der an Schule Beteiligten mit sich bringt. So wandelt sich z.B. die grundsätzliche Aufgaben- und Rollenklärung zwischen der Institution Schule und der Schulaufsicht. Schulaufsicht bewegt sich, unter Berücksichtigung wachsender Autonomie der Einzelschule, weg von bisher üblichen Steuerungs- und Beratungselementen, hin zu neuen Aufgaben und Selbstverständnissen wie Qualitätssicherung, Außensicht und Außendarstellung sowie einem Fundus an Überblickskompetenzen. Konkret bedeutet dies, dass sich Schulaufsicht für Qualitätssicherung einsetzt.

Eine immer stärker auf sich selbst bezogene Institution Schule bedarf der Unterstützung und der Kontrolle von außen. Sie muss sich gegenüber den eigenen Mitgliedern, aber auch gegenüber Außenstehenden rechtfertigen und darstellen. Dabei muss die Einzelschule neben den im eigenen Schulentwicklungsprozess herausgearbeiteten Schwerpunkten und Profilbildungen auch allgemeine, von der Schulaufsicht zu kontrollierende Anforderungen erfüllen. Die Gesellschaft erwartet, dass die Institution Schule ihre Qualifikations- und Sozialisationsfunktionen bzw. - aufgaben gewissenhaft und bundesrepublikweit vergleichbar wahrnimmt. Dabei spielen Evaluationsprozesse, welche von innen und außen initiiert werden, für die Entwicklung und Sicherung von schulischer Qualität eine elementare Rolle. "Sie sind erforderlich, um Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen, um Stärken und Schwächen der Arbeit zu diagnostizieren und zu analysieren, in welchen Bereichen Schule sich entwickeln kann und muss" (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1995, S.18).

Die Aufgabe der Schulaufsicht ist es, Mittel und Möglichkeiten bereit zu halten, welche die Selbstevaluation der Einzelschule fördert und unterstützt. "Bei der Anlage, der Durchführung und der Analyse der internen Evaluation muss die Schule Unterstützung und Spiegelung von außen (z.B. durch Moderatoren, Fortbildung, Eltern, andere Schulen, aber bei Anforderung durch Schule auch evtl. Schulaufsicht) anfordern können. Die Reflexion der internen Evaluationsergebnisse zwischen

Externen und der Schule ist ein entscheidender Schritt bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung" (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1995, S.18).

Wird dies Grundlage eines neu definierten Verhältnisses zwischen Schule und Schulaufsicht, so entsteht auf Seiten der Schulaufsicht ein sich gegenseitig bedingendes Feld aus Beratung, Unterstützung und Kontrolle. Diese drei Hauptaufgabenfelder unterstützen die einzelne Schule in ihrer autonomen Schulentwicklung. Entscheidend ist dabei, dass sich die Angebote und die Ebenen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulaufsicht dahin gehend verändern, dass die Beratung und Unterstützung des Einzelnen vor Ort, also an der Einzelschule selbst gewährleistet wird – und die Aufgaben der Schulaufsicht eher in der Unterstützung des Systems als solchem zu sehen sind.

Neben der Qualitätssicherung durch o.g. Maßnahmen unterstützt Schulaufsicht die vor Ort initiierten und durchgeführten Schulentwicklungsprozesse durch Fortbildungen und eine bedarfsgerechte Personalentwicklung.

Dies bedeutet ein neues Denken und Gestalten pädagogischer Fortbildungsmaßnahmen und -inhalte.

Das bisherige Fortbildungsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer ist in der Weise gestaltet, dass die Einzelnen aus einer Angebotspalette die für sie relevanten Fortbildungsangebote auswählen und entsprechend wahrnehmen können. Die Auswahl der Fortbildungsangebote durch Lehrerinnen und Lehrer basiert damit vor allem auf individuellen Kriterien und wird weniger mit dem Blick auf die Bedürfnisse und Wünsche des einzelnen Schulsystems durchgeführt.

Setzt sich jedoch die o.g. Sichtweise auf Schulentwicklung für die Einzelschule in dem Maße durch, wie es momentan den Anschein hat, so hat dies natürlich auch Auswirkungen auf das Angebot der Fortbildungsmaßnahmen.

Fortbildungsmaßnahmen für Einzelpersonen werden in erster Linie mit den Augen der Entwicklungsbereiche der Schule betrachtet. Passt das Fortbildungsangebot in unsere Schulentwicklung? Welcher Profilbaustein kann für unsere Schule ausgebaut oder ergänzt werden? Wo hat die Außenansicht noch Entwicklungsbedarf oder wo ergeben sich für uns Chancen?

Diese oder ähnliche Fragen werden nicht nur die Fortbildungsangebote in der Art der Wahrnehmung durch den Einzelnen verändern, sondern auch das Angebot als solches wird sich den neuen Anforderungen und Bedürfnissen anpassen müssen.

Ziel neuer Fortbildungsangebote muss die engere Verzahnung von der Schulentwicklung an der Einzelschule und den daraus erwachsenen Aufgaben und Herausforderungen sein sowie die engere Verzahnung von entsprechenden Angeboten seitens der Fortbildungsanbieter besonders der Schulaufsicht und den neu definierten (individuellen) Wünschen und Anliegen der einzelnen Kollegin bzw. des einzelnen Kollegen (vgl. u.a. LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1995 (1)).

Die Schule der Zukunft wird darauf achten, dass die Verknüpfung von Lehrerfortbildungsmaßnahmen und Schulentwicklungsprozessen derart gestaltet wird, dass das einzelne Kollegium einen über einen längeren Zeitraum hin angelegten Fortbildungsplan entwickelt. Dieser Fortbildungsplan berücksichtigt mindestens sechs Teilbereiche schulischen Lebens bei der Zusammenstellung des Fortbildungsangebotes:

- Individueller Fortbildungsbedarf, d.h. Berücksichtigung der individuellen Interessen, Fähigkeiten, Neigungen, aber auch der aus konkreten Arbeits- und Aufgabenfeldern erwachsene Fortbildungsbedarf wird bei der Zusammenstellung des Fortbildungsplanes beachtet.
- Schulprogramm u.ä., d.h. Berücksichtigung der Zielvorstellungen, Perspektiven und Schwerpunkte der Einzelschule werden berücksichtigt.
- Fachbereichsbezogener Fortbildungsbedarf, d.h. Teilgruppen des Kollegiums können im Rahmen ihrer Tätigkeit, z.B. bei der Erstellung des Schulprogramms oder bei der Erarbeitung eines Stufenplans feststellen, dass ihnen bestimmte Kompetenzen fehlen oder durch Fortbildung erweitert werden müssen.
- Personalentwicklungsbedarf, d.h. im Rahmen wachsender Selbstständigkeit wächst die Vielfalt an zeitlich befristeten Tätigkeitsfeldern in der Schule, welche durch schulinterne Personalverschiebungen abgedeckt werden müssen.
- Kriterienfestlegung für gute und wirksame Fortbildung, d.h. die positive Rückkopplung und der zu erwartende Gewinn für die Einzelschule wird im Vorfeld diskutiert und definiert.
- Rahmenbedingungen, Vorgaben und Schwerpunkte, d.h. frühzeitiger Eintritt in einen strukturierten Dialog mit dem Ziel der Transparenz und Informationsbeschaffung zu inhaltlichen, konzeptionellen, organisatorischen, rechtlichen und

finanziellen Rahmenbedingungen, Vorgaben und Schwerpunkten werden geklärt (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1995 (1), S. 10 ff.).

Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer erhalten durch die zunehmenden Prozesse von Schulentwicklung einen völlig neuen Stellenwert. Sie wandeln sich inhaltlich, verzahnen die Entwicklungs- und Stützungssysteme von Einzelpersonen und dem System Schule, sie führen zu einer Stärkung systembezogener Professionalität und sie dienen der Qualitätssicherung. Fortbildung selbst verändert und wandelt sich in der Praxis, im schulischen Alltag.

Neben einem völlig veränderten Fortbildungskonzept an der Einzelschule kann jedoch die Notwendigkeit des unmittelbaren Fortbildungsbedarfs entstehen. Wenn Schulen ernsthaft Schulentwicklungsprozesse betreiben wollen, dann benötigen sie das notwendige Handwerkszeug. So könnte ein Training für die Leiterin oder den Leiter der Steuergruppe erforderlich sein, damit notwendige Kompetenzen, welche im Rahmen der Tätigkeit in der Steuergruppe hilfreich und unterstützend wirken können, in Form von Fortbildungen erlernt werden. Dies könnten z.B. sein:

- Gesprächsführung und -leitung
- Moderation
- Konfliktberatung und Konfliktmanagement
- Pädagogisch-psychologische Beratung
- Projektmanagement
- Methoden- und Verfahrenskenntnisse zum Beispiel über interne Evaluation, Erstellung und Auswertung von Fragebögen

(vgl. auch ROLFF 2001, S. 25)

Natürlich muss nicht nur der Leiter der Steuergruppe allein über all diese Kompetenzen verfügen, auch die anderen Mitglieder können einzelne Bereiche sinnvollerweise abdecken. Wichtig ist nur, dass die Kompetenzbereiche von den Mitgliedern der Steuergruppe abgedeckt werden können.

### 8. Evaluation – Hilfsmittel für eine positive Schulentwicklung

Befragt man Lehrerinnen und Lehrer, was sie von Evaluation halten, so erhält man in der Regel höchst unterschiedliche Antworten:

Die einen empfinden Evaluationsmaßnahmen als zusätzliches, manipulatives Kontrollinstrument für die "eigentlich Mächtigen" im System Schule, also für Schulleitung und Schulaufsicht. Andere sehen in Evaluation eine pädagogische Modeerscheinung, die in wenigen Jahren, wie vieles andere auch, wieder verschwunden sein wird. Wiederum andere sehen darin ein adäquates Mittel, um den Erfolg oder Misserfolg eines bestimmten Unterfangens zu eruieren und entsprechende Konsequenzen aus der anschließenden Reflexionsdiskussion zu ziehen.

Betrachtet man die Literatur zum Bereich der Schulentwicklung, so ist festzustellen, dass im Instrumentarium der Evaluation eines der zentralen methodischen Handwerkzeuge überhaupt gesehen wird. Aus diesem Grund erscheint es notwendig, nach der Klärung der grundlegenden Begrifflichkeiten zunächst die Möglichkeiten und Grenzen von Evaluationsprozessen zu erörtern (vgl. hierzu auch DALIN 1999). Der im Folgenden skizzierte, beispielhafte Evaluationsprozess verdeutlicht das methodische Vorgehen exemplarisch.

#### Was sind Evaluationsprozesse eigentlich?

"Evaluation wird verstanden als Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten bzw. Informationen mit dem Ziel, an Kriterien orientierte Bewertungsurteile zu ermöglichen, die begründet und nachvollziehbar sind", so ROLFF (2001, S.82). Ähnlich äußert sich das MSWWF (1999), das in Evaluation die systematische Sammlung, Analyse und Bewertung von Informationen über schulische Arbeit sieht.

Dem häufig von an Schule Beteiligten geäußerten Wunsch nach Vergleichbarkeit und Übertragbarkeit von Evaluationsprozessen kann nur in Ansätzen entsprochen werden, da jeder Evaluationsprozess einzigartig ist. Er entzieht sich einer allgemeinen Vergleichbarkeit, sodass nur punktuelle Annäherungen einzelner Prozesse möglich sind. Dennoch ist "eine Evaluation [...] mehr als eine Bestandsaufnahme, da bereits vor der Datenerhebung Maßstäbe und Kriterien der Bewertung von Sachverhalten vorliegen. Evaluation ist eine systematische Überprüfung und Bewertung." (ROLFF 1998, S.216).

Grundsätzlich wird in der Literatur zwischen internen und externen Evaluationsverfahren unterschieden.

# Selbstevaluation (schulinterne Evaluation)

- ist ein kontinuierlicher systematischer Lern- und Arbeitsprozess der Schule selbst,
- bei dem vor Ort, von den Beteiligten selbst,
- Informationen bzw. Daten
- über das Lernen, den Unterricht und die Schule gesammelt werden, um
- Erkenntnisse aus ihnen zu gewinnen und begründet zu bewerten.

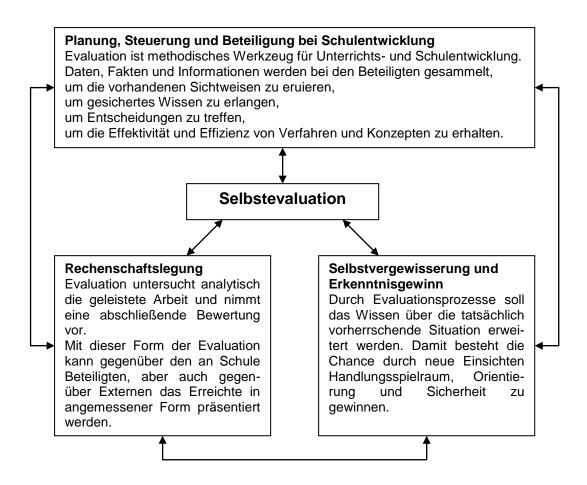
# Fremdevaluation (schulexterne Evaluation)

- ist eine durch Verpflichtung oder Vereinbarung veranlasste,
- von schulexternem Personal (Schulaufsicht, anderen Schulen, Eltern) durchgeführte,
- Analyse und Bewertung
- vorhandener oder eigens erhobener Daten oder Informationen der Schule oder ihrer Mitglieder
- über Ergebnisse, Bedingungen und Qualität des Lernens, des Unterrichts und des Schullebens.

(vgl. Burkard/Eikenbusch 2000, S.23f.)

Das Ziel von Evaluation ist es, der Schule eine Rückmeldung zu geben, auf welchem (Leistungs-)Stand sie sich in einem ganz bestimmten Bereich befindet (vgl. auch SCHRATZ 2003). Neben der Klärung, was schon erreicht wurde, gilt es natürlich auch aufzudecken, was noch nicht erreicht wurde. um damit einen Beginn von Schulentwicklungsprozessen zu ermöglichen. Neben den beiden genannten Möglichkeiten dient Evaluation darüber hinaus der Planung und Steuerung von Entwicklungsprozessen.

Über die drei nur scheinbar unzusammenhängenden Funktionsebenen von Evaluation gibt das Schaubild in Anlehnung an BURKARD und EIKENBUSCH 2000 (S.24) genauer Auskunft:



#### Wozu überhaupt Evaluationsprozesse?

Wozu die Mühen einer Evaluation im Rahmen von Schulentwicklung auf sich nehmen, wenn sie wie o.b. mit viel Mühen und Arbeit verbunden ist?

Evaluationsprozesse fördern und fordern positive Schulentwicklung an der Einzelschule, da sie vier wesentliche Unterstützungen anbieten können:

Evaluation als **Selbstreflexion** unterstützt Schulentwicklungsprozesse, da Lehrerinnen und Lehrer hierdurch systematisch mehr über sich und ihre Wirkung im unterrichtlichen Geschehen erfahren.

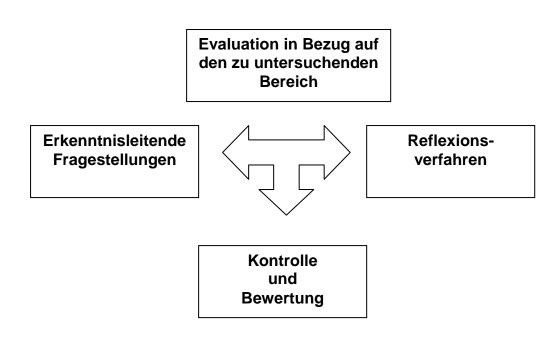
Evaluation als elementares **Steuerungsinstrument** von Schulentwicklungsprozessen ermöglicht dem Kollegium den Blick vom Klassenzimmer auf das Ganze. Durch diese Sichtweise wird das Individuelle mit dem ganzheitlichen Schulentwicklungsprozess verwoben, sodass Strategien und Anforderungen des Gesamtsystems auf ihre Angemessenheit hin überprüfbar werden.

Evaluation als **Demokratisierungs- und Mitbestimmungsinstrument** ermöglicht die Ausweitung vom Kollegium auf alle an der Institution Schule Beteiligten. Eltern,

Schüler und Schulaufsicht können in Form von Interviews oder Befragungen am Schulentwicklungsprozess partizipieren und ihn aktiv mitgestalten.

Evaluation als **Mittel der Verbindlichkeit** sorgt für ausreichende Zieltransparenz und überprüft die erzielten Ergebnisse. Dies ist notwendig, da ein größeres Maß an Eigenständigkeit und Freiheit nicht bedeuten darf, dass die sich im Schulentwicklungsprozess befindliche Schule zu einem von außen und innen nicht mehr überschaubaren Raum wird. Evaluation dient somit der Qualitätssicherung und Offenlegung des Ist-Standes (vgl. auch Rolff 2001, S. 82, Rolff 1998, S. 217ff.; LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1995 (1), S. 20ff. und 36ff.).

Anschaulicher und differenzierter gestalten lassen sich die Möglichkeiten von Evaluation, wenn unterschiedliche Bezüge zwischen Evaluation und dem zu untersuchendem Bereich bzw. der Fragestellung hergestellt werden.



#### Evaluation unter dem Gesichtspunkt erkenntnisleitender Fragestellungen

Evaluation unter dem Gesichtspunkt erkenntnisleitender Fragestellungen betrachtet, bedeutet, dass im Gegensatz zur personenfixierten Evaluation der Nutzen und die Wirkung bestimmter pädagogischer Herangehensweisen auf das (Gesamt-)System untersucht werden. "Kennzeichen dieser Form von Evaluation ist die Orientierung an

wissenschaftlichen Standards. Sie wird zumeist von Wissenschaftlern geplant und durchgeführt und die Ergebnisse dienen als Grundlage, um über die Übertragbarkeit der zur Frage stehenden Aspekte auf das Gesamtsystem entscheiden zu können (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1995 (1), S. 32).

Die Kritik an dieser Form der Evaluation richtet sich vor allem auf den Aspekt des Nutzens für die Institution Schule: Liegen die Vorteile für die agierenden Wissenschaftler klar auf der Hand (z.B. Profilierungs- und Publikationsmöglichkeit), so lassen sich die Vorteile für die Schule nur bedingt erkennen. In den meisten Fällen stehen der Aufwand und die zu erbringende Mehrarbeit der Einzelschule in keinem Verhältnis zum Nutzen, da sie von den Ergebnissen nur indirekt profitiert. Im Extremfall werden die Ergebnisse der erkenntnisleitenden Evaluation zur Basis einer neuen Gestaltungsgrundlage von Schule (vgl. die Auswirkungen im Rahmen der PISA-Studie) und die beteiligten Schulen stehen außen vor. Die Folge ist dann: "Immer wenn von "Reform" die Rede ist, beginnt für die bestehende Organisation Schule der Stress des zugemuteten Neuen. [...] Sie fordern erhöhten Einsatz, ohne dass bereits zu diesem Zeitpunkt klar ist, was das letztlich bringt." (WARNKEN 2001, S.9).

### Evaluation unter dem Gesichtspunkt des Charakters eines immer wiederkehrenden Reflexionsverfahrens

Im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Ländern wird diese Form der Evaluation erst seit wenigen Jahren von der Öffentlichkeit in der Bundesrepublik Deutschland zur Kenntnis genommen. Ziel ist es, dass mit Hilfe von systematischen Reflexionen regelmäßig die gegenwärtige Situation (z.B. Überprüfung der verwendeten Handlungsstrategien, Einsatz bestimmter pädagogischer Mittel etc.) in der Institution Schule beleuchtet wird. Grundlage der Bewertung sind von der Schule im Vorfeld selbst definierte Kriterien, d.h. die an der Schule gewonnen Datensätze eigenen sich nicht zum Vergleich mit denen anderer Schulen, auch wenn die verwendeten Erhebungsbögen und -fragen aus wissenschaftlichen Zusammenhängen stammen (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1995 (1), S. 33f.).

#### Evaluation unter dem Gesichtspunkt der Kontrolle und Bewertung

In keiner anderen Institution wird so viel zum Zwecke der Kontrolle und Bewertung evaluiert: Schülerbenotungen in Form von Zeugnissen, Leistungstests, mündlichen

Abfragungen etc.. Aber auch Lehrerinnen und Lehrer unterliegen Evaluationen, zum Beispiel von Seiten der Schulaufsicht (vgl. ROLFF 1998, S. 217f.).

Im Mittelpunkt dieser Evaluationsform steht also der Einzelne mit seiner ganz individuellen Leistungen, wobei auffällig ist, "dass (die) Kriterien und Standards vom Bewerter gesetzt werden" (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1995 (1), S. 32 f.). Der zu Bewertende hat somit wenig bis gar keinen Einfluss auf die Kriterien der Evaluation.

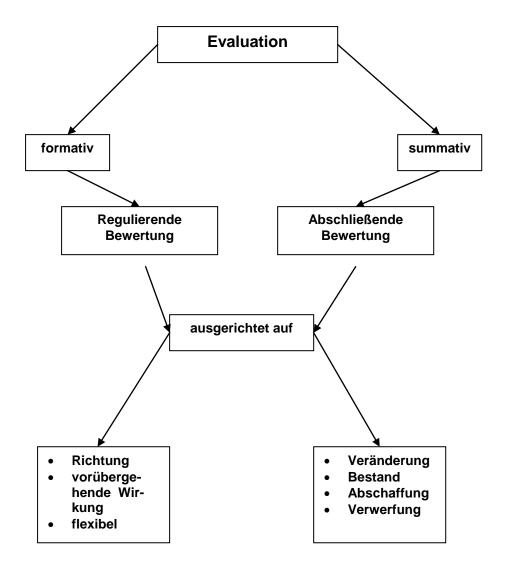
Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Evaluationsprozesse, welcher Gestalt sie auch immer sind, sich zwischen unterschiedlichen Polen (z.B. Rechenschaft versus Professionalität; Macht versus Verantwortung; Verständnis versus Vertrauen; Kontrolle versus Entwicklung) bewegen.

#### 8.1 Evaluationsprozess – Formen und Methoden

Grundlage des Evaluationsverständnisses dieser Arbeit ist der Wunsch nach Verbesserung oder Optimierung einer oder mehrerer Gegebenheiten in der Institution Schule. Dabei liegt unser Hauptaugenmerk auf der Förderung der Lesekompetenz. Dieser Wunsch soll mit Hilfe eines Evaluationsprozesses näher beschrieben und besser 'begreifbar' gemacht werden, wobei als Hilfsmittel erziehungswissenschaftliche bzw. sozialwissenschaftliche Herangehensweisen, Methoden, Instrumentarien, etc. benutzt werden. In der Literatur wird zwischen formativen, also auf den Prozessverlauf gerichteten Evaluationsverfahren und einer summativen, also auf eine abschließende Bewertung zielende Evaluation unterschieden.

**Fremdevaluationen** zielen auf der formativen Ebene auf Optimierung und/oder Steuerung, auf der summativen Ebene zielen sie auf Rechenschaft, Erfolgskontrolle und Überprüfung der bis zu einem festgelegten Zeitpunkt erreichten Ergebnisse.

**Selbstevaluationen** ermöglichen auf der formativen Ebene Selbstreflexion und Beteiligung, auf der summativen Selbstkontrolle und Bilanzierung (vgl. ROLFF/BUHREN 1998, S.220f).



Die in unserer Arbeit im Mittelpunkt stehende Selbstevaluation beruht in erster Linie auf Freiwilligkeit und dient der Sichtbarmachung werdender und sich gestaltender Prozesse. Evaluation als methodisches Hilfsmittel kann darüber hinaus jedoch auch auf der summativen Ebene der Bilanzierung der Arbeit einer Projektgruppe oder einer anderen zeitlich begrenzten Gruppe genutzt werden (vgl. hierzu u.a. ROLFF/BUHREN 1998, S.222).

#### 8.2 Konkrete Verfahren und Methoden im Rahmen interner Evaluation

Interne Evaluationsprozesse, die erfolgreich die Schulentwicklung an der Einzelschule unterstützen und fördern sollen, beruhen alle auf einem Fünfschritt:

- Grundfragen klären: Welche Bereiche, welche zu erwartenden Wirkungen der Schulentwicklung sollen evaluiert werden?
- 2. Welches sind Anzeichen für ein Eintreten solcher Wirkungen?

- 3. Welche Daten haben wir, welche Daten können wir erhalten, an denen wir solche Anzeichen ablesen können?
- 4. Analyse und Bewertung anhand dieser Daten
- Schlussfolgerungen/Konsequenzen
   (ROLFF 2001, S.84; vgl. auch Dubs 1998 & 1999, MSWWF 1999, SCHRATZ 2003)

Auf der Basis dieses Fünfschrittes werden vier Evaluationsverfahren angewendet, welche in der Schulpraxis unterschiedlich erfolgreich durchgeführt und entsprechend methodisch modifiziert worden sind:

- Review und Berichterstattung
- Praxisforschung
- Lernerfolgsfeststellungen
- Konstruktion von Qualitätsindikatoren

Darüber hinaus lassen sich in der Literatur eine Vielzahl an weiteren Evaluationsmethoden finden, die im weiteren Verlauf nur eine untergeordnete Rolle spielen werden. Dies hat weniger mit einer ablehnenden Haltung, sondern vielmehr mit der angestrebten Exemplarizität der ausgewählten Verfahren zu tun. Um dennoch einen kurzen Überblick zu erhalten, sei an dieser Stelle auf die Publikation DES LANDESINSTITUTS FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hg.): Evaluation und Schulentwicklung 1995 und auf BURKARD/EIKENBUSCH 1996; 2000 verwiesen.

Die folgende Übersicht über weitere Evaluationsverfahren stammt aus BURKARD und EIKENBUSCH (1996, S.122f.):

#### Ideen für die Selbstevaluation in der Schule

Gegenstand	Wie?	Wozu?
	(Beispiele)	(mögliche Ziele)
Unterrichtsverlauf	Kurze Befragung der	Hinweise zur Weiterent-
	Klasse über den Verlauf	wicklung des Unterrichts
	einer Unterrichtsreihe	

Lernstand einer	Gemeinsam konzipierte	Grundlage für Weiterent-
Klasse/eines Jahrgangs	Parallelarbeiten	wicklung und zur Auswahl
		von Fortbildungsthemen
Lehr- und Lernformen	Wechselseitige	Überprüfung der Wirksam-
	Unterrichtshospitation	keit von eingesetzten
		Unterrichtsmethoden
Arbeitskultur	Beobachtungen der Arbeit	Systematische Gestaltung
	in der Schule, Auswertung	der Bemühungen um
	von Arbeitsergebnissen	Arbeitskultur
Einstellungen zur Schule	Befragung von Kollegium,	Erweiterung der eigenen
und ihrer Arbeit	Absolventen, Eltern oder	Sichtweise um einen
	Schulaufsicht	,fremden Blick"
Ergebnisse von Projekten	Systematische Bilanz;	Erfahrungen sichern und
	Dokumentenanalyse	für Planung nutzen
Projektverlauf	Dokumentation und	Praxisprobleme in der
	Auswertung des	Schule oder Unterricht
	Projektverlaufs und der	klären und bearbeiten
	Projektergebnisse	
Leistungsmerkmale	Auswertung und Vergleich	Beobachtung und
	von Indikatoren und	Steuerung längerfristiger
	quantitativen Kennzahlen	Entwicklungsverläufe;
		Rechenschaft

### 9. Und es nimmt kein Ende: Schulentwicklung als ständiger Begleiter

Eingangs wurde auf die verschiedenen Reaktionsmuster und Antworten von Lehrerinnen und Lehrern hingewiesen. Es ist deutlich geworden, dass die Befürchtungen und Ängste vor einem neuen Kontrollinstrument im tatsächlichen Schulentwicklungsprozess im Grunde genommen nicht zum Tragen kommen. Dennoch sind diese Ängste in den Kollegien vor Ort zu finden, sodass sie nicht geleugnet oder ignoriert werden dürfen. Rolff (2001, S.105) plädiert deshalb für die Schaffung einer authentischen Evaluation. Kennzeichen einer authentischen Evaluation sind demnach:

- Niemand darf zum Gespött anderer werden, d.h. die personenbezogenen Evaluationsdaten unterliegen dem höchsten Vertrauensschutz. Nur wenn die betroffene Person der Weitergabe zustimmt, darf dies erfolgen.
- Datenschutz im Zusammenhang mit Evaluation bedeutet, dass auf Grund der noch rechtlich ungeklärten Situation der Grundsatz gilt: Alle erhobenen Daten gehören dem Evaluierten.
- 3. Zur Evaluationskultur gehört auch, dass man sich nicht nur selbst evaluiert, sondern die Gelegenheit zur Fremdevaluation nutzt. Dies ist notwendig, um die eigenen blinden Flecken auszuleuchten. Fremdevaluation kann in diesem Zusammenhang heißen, dass sich Kollegien von Eltern und Schülern oder Schulaufsicht bewerten lassen.
- 4. Evaluation heißt miteinander reden, d.h., dass im gemeinsamen Dialog Zielvorstellungen besprochen und ausgehandelt werden. Somit werden der Focus und die Tiefe des Blicks auf die Einzelschule gemeinsam bestimmt.

Sicherlich lassen sich mit Hilfe solcher Evaluationsmaßstäbe abwartende Kollegen überzeugen, aber dennoch bleibt ein Rest skeptisch und zurückhaltend.

Diese Skepsis könnte möglicherweise durch das konkrete Handeln überwunden werden, denn in vielen Bundesländern (z.B. in NRW, Bremen, Bayern, Hessen oder Hamburg) ist Evaluation zu einem verpflichtenden Element der Schulgestaltung und entwicklung geworden. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich die meisten Lehrer nicht als Evaluationsprofis sehen und verstehen, obwohl sie jeden Tag andere Menschen bewerten und beurteilen. Diesem Umstand muss Rechnung getragen

werden, indem genug qualifizierte Fortbildungen und Berater den Schulen zur Verfügung gestellt werden, weil die Ausführungen gezeigt haben, dass Evaluation mehr ist als eine kopierbare Technik oder ein zügig zu erlernendes Verfahren. Evaluation an Einzelschulen bedeutet eine vielschichtige, kompetente Auseinandersetzung mit Planungs-, Durchführungs- und Auswertungselementen auf unterschiedlichsten Ebenen. Es bedeutet aber auch die Auseinandersetzung im Kollegium, bedeutet das In Frage stellen gewohnter Abläufe und Einstellungen.

Dies kann man weder von außen noch von innen erzwingen. Aber man kann ermutigen, informieren und animieren. Denn eine Schule mit all ihren Beteiligten, die für sich einen nennenswerten Nutzen in der Durchführung von Evaluationsprozessen sieht, wird diese Möglichkeit wahrnehmen und umsetzen. Verfügt sie dann noch über die notwendigen Ressourcen, steht einem positiven Evaluationsprozess – und damit der individuellen Qualitätssicherung bzw. -steigerung – nichts mehr im Wege.

# V. Die Einzelschule im Entwicklungsprozess: Möglichkeiten der Schulentwicklung nach IGLU

Die bisherigen Ausführungen haben deutlich gemacht, dass die Notwendigkeit von Bewegung und Veränderung in der Institution Schule in der heutigen Zeit mehr als dringlich erscheint, zumal auch zukünftig die Erwartungen und Anforderungen an den Lehr-, Lern- und Lebensort Schule eher steigenden als abnehmenden Charakter aufweisen dürfte.

Doch reicht für eine positive Schulentwicklung wahl- und ziellose Bewegung, gleichgültig, ob reflektiert oder spontan? Kann die Institution Schule damit ihrem gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag und den damit verbundenen Notwendigkeiten gerecht werden? Ist Beweglichkeit in Schule an sich ein Wert, der im positiven Sinne Veränderung bewirkt oder einen positiven Schulentwicklungsprozess zur Folge hat?

Unbestritten ist, dass sich Schulen immer und zu jeder Zeit bewegen und entwickeln. Unbestritten ist jedoch auch, dass dies noch wenig über die Qualität der Entwicklung aussagt. Fragen nach der pädagogischen Zielsetzung, der Professionalität, der personalen und materiellen Ausstattung bzw. den Ressourcen, der Erfolgs- oder Misserfolgskontrolle, der Trag- und Kompromissfähigkeit der an Schule Beteiligten und die Frage nach dem konkreten Anlass der Veränderung bleiben trotz offensichtlicher und wahrnehmbarer Dynamik weitgehend unbeantwortet.

Aus diesem Grund ist die Beschäftigung und intensive Auseinandersetzung mit diesen und weiteren Fragen zwangsläufig ein wesentliches Kennzeichen von praktisch und theoretisch qualifizierter Schulentwicklungsarbeit. Dabei kommt der Grundsatz zum Tragen, dass "nicht nur die Lehr- und Lernprozesse in Unterricht und Lehrerbildung (...) professionellen Anforderungen standhalten (müssen), sondern auch die Lernprozesse von Schulen. Schulen können lernen, sich zu verändern, sich zu erneuern und sich weiterzuentwickeln. Diese Lernprozesse müssen bzw. dürfen nicht blind und zufällig bleiben, sondern stehen unter vergleichbaren Qualitätsansprüchen wie andere Lernarbeit in der Schule auch" (PRIEBE 1998, S. 336).

### 1. Konkrete Rahmenbedingungen für Schulentwicklung an der Einzelschule

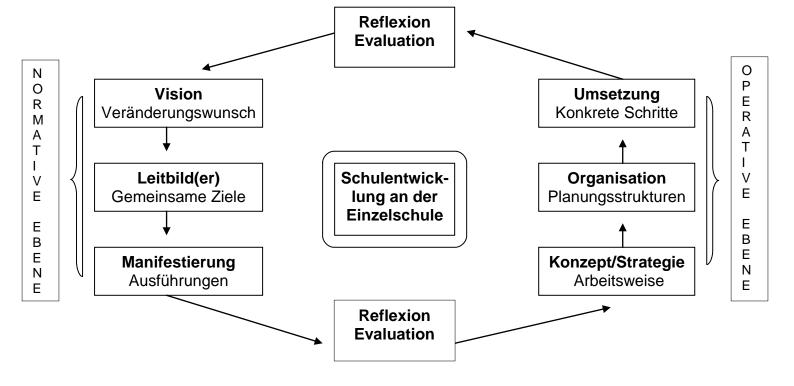
Die Wege zu einer positiv weiterentwickelten Schule sind so vielfältig wie die Anzahl der Schulen. Mal kann es in Form von Monats- oder Jahreszielpunkten geschehen, mal, wie in vielen Schulen bereits üblich, in Mehrjahreskonzeptionen.

Unabhängig vom Ansatz oder der inhaltlichen Ausrichtung des Schulentwicklungsprozesses haben alle Prozesse jedoch eine gemeinsame Vorgehensweise: Sind erst einmal Wünsche und Zielvorstellungen formuliert, so gilt es, notwendige Zwischenschritte zu präparieren.

"Wer macht an welcher Stelle mit? Welche Aufgaben können wie mit wem erledigt werden? etc." sind Fragen, in deren Beantwortung die Klärung von Teil- und Verantwortungsbereichen liegt.

"Wenn eine Schule in die Zukunft plant und nicht nur von einer Konferenz zur nächsten denkt, benötigt sie ein Instrument, das eine vereinbarte Richtung in Gestalt eines möglichst von allen akzeptierten Handlungsrahmens aufzeigt (HAMEYER/SCHRATZ 1998, S.86).

Ziel ist die Schaffung einer Atmosphäre der Kontinuität und der Verbindlichkeit innerhalb eines klar definierten Gestaltungsrahmens. Daher plädieren wir zu folgender konkreter Vorgehensweise in Schulentwicklungsprozessen an Einzelschulen:



#### **Die Vision**

Ohne einen Traum oder eine Vision bleibt Schule für alle Beteiligten ein wenig fassbares und intransparentes Gebilde aus Wirkungszusammenhängen, das die Anonymität und die Nicht-Wahrnehmung von Verantwortung fördert. "Die Vision ist das Bewusstsein eines Wunschtraumes einer Änderung der Umwelt" (HINTERHUBER 1996, S.43). Visionen weisen damit auf zukünftige Entwicklungen, die das gemeinsame Handeln und Ausrichten bestimmen. Mit Visionen werden realisierbare Träume beschrieben, die zur gemeinsamen Leitidee der an der Einzelschule Beteiligten werden.

Damit diese Träume realisiert werden können, müssen sie Schritt für Schritt "heruntergebrochen" werden, um sie handhabbarer und umsetzbarer zu gestalten. Die Vision wird zur Grundlage einer Haltung, die sich in allen Tätigkeiten innerhalb und außerhalb der Organisation wieder findet. Dies geschieht in Schulentwicklungsprozessen sinnvollerweise in Form von Leitbildern.

#### Die Leitbilder

Leitbilder geben Visionen Gestalt, d.h. die Wunschvorstellung wird fassbar. Dies geschieht in Form von prägnant formulierten Leitsätzen, die die Intention der Vision widerspiegeln. Ein Leitsatz in der Form "Lesen macht jedem Kind Freude" hat neben der internen Bedeutung auch eine externe. Außenstehende nehmen Leitsätze einer Schule als Grundhaltung und Wertekonsens innerhalb der Institution wahr, sodass der erhobene Anspruch einer (kritischen) Überprüfung unterzogen wird. Leitbilder werden damit zu einem Aushängeschild oder Profil der Schule und können somit die vielfach vorhandenen "heimlichen Lehrpläne" ablösen.

#### Manifestierung

Leitsätze isoliert betrachtet können dem interessierten Beteiligten oder Beobachter nur einen ersten Eindruck über die Richtung der Einzelschule vermitteln. Ein Leitsatz "Lesen macht allen Kindern Freude" provoziert förmlich Nachfragen und erregt möglicherweise Widerspruch. Erklärungen und Erläuterungen sind notwendig. Daher ist es notwendig, Sachverhalte zu erläutern und Informationen zu geben, Erklärungen zu liefern und mögliche Fragen vorweg zu berücksichtigen.

Mögliche Fragen könnten sein:

- Wo stehen wir als Schule?
- Wo wollen wir hin?
- Mit welchen Mitteln k\u00f6nnen wir unsere Vision erreichen und unsere Leits\u00e4tze realisieren?
- Wo brauchen wir Unterstützung?
- ...

In vielen Bundesländern werden solche Leitbilder der Einzelschulen in Form von Schulprogrammen schriftlich fixiert. In Schulentwicklungsprozessen können, um nicht vielfach vorhandene Ressentiments zu bedienen, auch andere Formen gewählt werden, wie z.B. die Form der Kontrakte.

Die Überprüfung am Ende der normativen Phase dient der Klärung und der Vergewisserung. Sollten hier Fehler, Missverständnisse oder Unruhe deutlich werden, dann bedeutet dies für alle Beteiligten: Zurück zum letzten gemeinsamen Nenner und kontinuierlich am übergreifenden Konsens arbeiten. Ein Überspringen oder nur inkonsequentes Reflektieren oder Evaluieren kann den gesamten Prozess gefährden und auf lange Sicht die Einzelschule in ihrer positiven Entwicklung hemmen.

Ist eine gemeinsame Haltung gefunden und verschriftet, so kann der Schulentwicklungsprozess in die nächste, operative Phase eintreten.

Nachdem im Rahmen der Manifestierung die Verschriftlichung der schulischen Selbstdefinition, die Zielsetzung, der pädagogische Schwerpunkt und andere grundlegende Leitbilder erfolgten, bedarf es der Umsetzungsbeschreibung im Alltag der Institution Schule.

#### Konzept/Strategie

Während in der Manifestierung die Ausführungen genereller Natur sind, versuchen Schulen im Schulentwicklungsprozess, in der "Konzept/Strategie-Phase" Handlungsweisen für konkrete Situationen zu formulieren. Dies können detaillierte Beschreibungen von "Förderstunden im Lernbereich Sprache" sein, die beispielhafte Umsetzung einer freien Lesezeit in der dritten Klasse oder andere Festlegungen bestimmter Arbeitsweisen.

Entscheidend für den Erfolg dieser Phase ist es, dass die gemeinsame Konkretisierung von allen Beteiligten getragen wird.

#### **Organisation**

Unter dem Stichwort der Organisation ist insbesondere die zeitliche Strukturierung der kurz-, mittel- und langfristig zu planenden Organisationselemente zu verstehen. Dabei können bestimmte Formen von Organisationsplänen unerlässliche Helfer sein, weil sie neben der inhaltlichen Strukturierung auch eine transparente Visualisierung ermöglichen (vgl. hierzu auch Kapitel 5.5.5).

#### Umsetzung

Was nützt die beste Theorie, wenn sie sich in der Praxis nicht bewährt? Schulen müssen im Entwicklungsprozess Wege und Formen finden, wie die gemeinsamen Vereinbarungen auch in der schulischen Praxis Eingang erhalten. Um an dieser Stelle die Umsetzung nicht dem Zufall zu überlassen, bedarf es der beständigen Rückkopplung der an Schule Beteiligten. Als besonders geeignete Formen haben sich hierbei die W-Raster (Wer ist bis wann für was zuständig) herausgestellt.

Am Ende jedes Schulentwicklungsprozesses steht die Überprüfung des Erreichten. Eine (selbst-)kritische Reflexion mit einem geeigneten Evaluationsinstrument ermöglicht eine realistische Einschätzung des tatsächlich Erreichten und verhindert das Verharmlosen oder Beschönigen von Schwächen.

Im Optimalfall steht am Ende eines Schulentwicklungsprozesses die Dokumentation der positiven Veränderungen und der Wunsch der an Schule Beteiligten, vorhandene oder neu entdeckte Schwächen und Problemfelder mit Hilfe einer Vision in Angriff zu nehmen.

### 2. Aus der Gegenwart die Zukunft gestalten – ein Denkmodell für Entwicklungsprozesse an Einzelschulen

Die gegenwärtige Situation an den bundesrepublikanischen (Grund-)Schulen ist von einem großen Willen zur Veränderung und Verbesserung gekennzeichnet: Eltern, Schüler, Lehrer und Schulaufsicht haben spätestens seit IGLU erkannt, dass Probleme in der Organisation Schule die demokratische, gleichberechtigte Erziehung und kulturtechnische Bildung aller Kinder und Jugendlicher gefährden. Viele Schulen haben darauf in Vergangenheit Sie iüngster reagiert: beginnen Schulentwicklungsprozesse, um offen gelegte Defizite intensiver wahrzunehmen, zu erkennen und zielführend zu beheben. Ermutigende und vorbildhafte Prozesse werden angestoßen und mit der Unterstützung aller an Schule Beteiligten initiiert und evaluiert. Neben diesen bereits in die Zukunft gestarteten Schulen gibt es jedoch eine Vielzahl an Schulen, die trotz intensiver (eigener) Bemühungen, überholte Denk- und Handlungsmuster nicht überwinden können. Diese Schulen sind häufig gekennzeichnet von

- strukturellen Top-Down-Verfahren,
- von Schulleitungen, die gut gemeinte Veränderungen initiieren ohne die anderen an Schule Beteiligten mitzunehmen,
- engagierten Gruppen innerhalb der Einzelschule, die anderen ihre neusten Fortbildungsinhalte vermitteln wollen, ohne auf die Ausgangslage an der Schule zu achten oder
- Schulprogrammen mit hehren Zielformulierungen und -absichten, die aus der Feder eines Einzelnen stammen,

• ...

All diese Schulen haben ein Problem: Sie können sich aus ihrer derzeitigen Lage nicht befreien. Sie erkennen zwar z. T. die Verfahrenheit ihrer Situation und bemühen sich auch um Veränderung, ohne aber eine wirkliche bzw. tief greifende Korrektur und Erneuerung des Gegenwärtigen zu erreichen.

Aus diesem Grund müssen Schulen Möglichkeiten zur eigenständigen Schulentwicklung eröffnet werden, was u.a. durch Hilfe von außen geschehen kann. Diese Hilfen sollten unter der Maxime der "Hilfe zur Selbsthilfe" stehen, d.h., dass die

Hilfsangebote weder neue Abhängigkeitsstrukturen, noch ein "Weg-Delegieren" der Verantwortung zur Folge haben dürfen.

Externe Berater haben sich in der schulischen Praxis mehr als bewährt, da sie besonders in grundlegenden Veränderungs- und Entwicklungsprozessen zu verlässlichen und unterstützenden Partnern der am Schulentwicklungsprozess Beteiligten werden können (vgl. hierzu DEWE/WINTERLING 2005, SCHWARZER/POSSE 2005). Externe Berater bieten sich vor allem dann an, wenn

- an einer Schule ein unterschwelliges oder offen ausgetragenes Konfliktfeld und -potential vorhanden ist und die Zuhilfenahme eines externen Beraters beruhigend, abmildernd oder klärend wirken könnte,
- neben der inhaltlichen Auseinandersetzung auch methodische Verfahrensweisen thematisiert werden sollen, die die Problemlösungskompetenz der an Schule Beteiligten erhöht,
- nur rudimentäre Erfahrungen in Bezug auf selbstgesteuerte (Schul-)
   Entwicklungsprozesse an der Einzelschule vorhanden sind,
- nur scheinbar und nach außen hin Schulentwicklung betrieben wird, aber die eigentliche Prozessgestaltung gar nicht oder kaum das schulische Leben beeinflusst.
- Einzelschulen in einzelnen Phasen des Schulentwicklungsprozesses immer wieder scheitern und der gesamte Prozess in Frage gestellt wird.

Qualifizierte (externe) Berater erarbeiten gemeinsam mit den an Schulentwicklung Beteiligten ein stärker prozess-, als inhaltsorientiertes Verfahren, welches die Werte, Vorstellungen und Notwendigkeiten der Einzelschule in den Mittelpunkt stellt. Nur von zweitrangiger Bedeutung sind in diesem Zusammenhang die vom Berater vertretenen Normen und Werte. Jede Schule entwickelt ihren eigenen Weg und bedarf nicht der Bestimmung und Steuerung, sondern der Unterstützung und Hilfestellung von außen. Externe Berater sind auch fachliche Ratgeber, aber in erster Linie Unterstützer und Helfer, um die Selbsterneuerung und das eigenständige Problemlösen von Schule zu untermauern.

Schulentwicklungsberater wissen deshalb um Verfahren und Methoden, die Organisation Schule zu untersuchen, den an Schule Beteiligten – individuell oder in ihrer Gesamtheit zu helfen, eigene Stärken und Schwächen zu erkennen und selbstständig Veränderungsstrategien zu entwickeln und umzusetzen. Ein

Schulentwicklungsprozess mit externem Berater ist dann erfolgreich, wenn es im Laufe der Beratung zu einer Institutionalisierung des Schulentwicklungsprozesses kommt.

Die sich auch durch externe Beratung entwickelnde Komplexität von Schulentwicklungsprozessen bedarf der genaueren Betrachtung und Analyse, sodass Schulentwicklungsprozesse nach IGLU im Folgenden mit Hilfe des so genannten Lotz-Modells dargestellt werden. Dieses, im Kontext der Beschreibungen von Schulentwicklungsprozessen unbekannte Modell, eignet sich in besonderem Maße, Prozesse in Systemen (wie z.B. dem System Schule) darzustellen: Es wird der Komplexität der Systeme gerecht, indem es sich auf die verschiedenen Bestandteile des Systems sowie die Interaktion zwischen ihnen konzentriert.

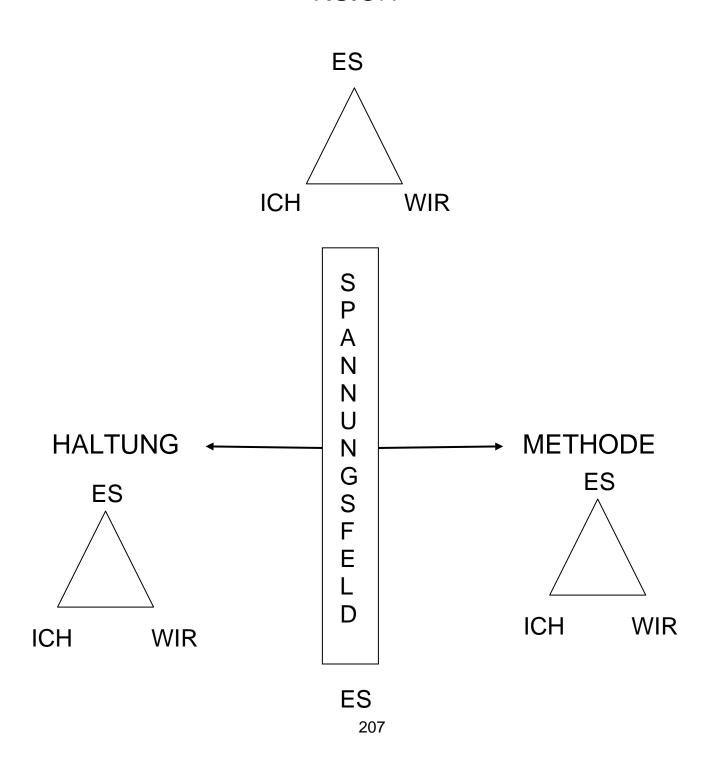
Das Lotz-Modell ist an die Themenzentrierte Interaktion (TZI) angelehnt. Die TZI ist ein professionelles Konzept, das von der Psychoanalytikerin und Psychologin Ruth Cohn, von den Therapeuten Norman Liberman und Yitzchak Zieman sowie von weiteren Vertreterinnen der Humanistischen Psychologie seit Mitte der 1950er Jahre in den USA, später in Europa und Indien entwickelt wurde und seitdem ständig weiterentwickelt wird. Die TZI entstand mit dem theoretischen Hintergrund der Psychoanalyse, der Gruppentherapien sowie der Humanistischen Psychologie und berücksichtigt Erfahrungen aus der Gestalttherapie und der Gruppendynamik. Anwendung findet TZI in ganz unterschiedlichen Kontexten (z.B. Hochschule, Beratung, Therapie, Supervision, Pädagogik, Erwachsenenbildung, Seelsorge, Pflege, etc.)

TZI versucht das Lernen und die zwischenmenschliche Interaktion in Gruppen zu beschreiben. Kernstück einer gelungenen Arbeit in Gruppen ist nach COHN eine Balance zwischen der Sache (ES), den Interessen und Bedürfnissen des Einzelnen (ICH) und denen der gesamten Gruppe (WIR) (vgl. hierzu COHN 1975). Diese drei Bezugspunkte stellt Cohn in Form eines Dreiecks dar:



Lotz greift auf die o.g. Darstellungsform zurück, um Entwicklungsprozesse darzustellen. Basis seines Modells ist SITUATIONSDEUTUNG (IST-ZUSTAND). Den Weg von der Situationsdeutung hin zur VISION (SOLL-ZUSTAND) beschreibt das Modell als Spannungsfeld. Das Streben nach und die Verwirklichung von der Vision hängt entscheidend von der HALTUNG und METHODE ab. Diese vier Elemente haben einerseits eigene inhaltliche Konturen, d.h, sie lassen sich in ihrer Funktion klar von einander trennen, andererseits stehen sie in einem so engen Kontext, dass sie, bedingt durch ihre enge Wechselwirkung, eine konzeptionelle Gesamtheit darstellen.

### **VISION**





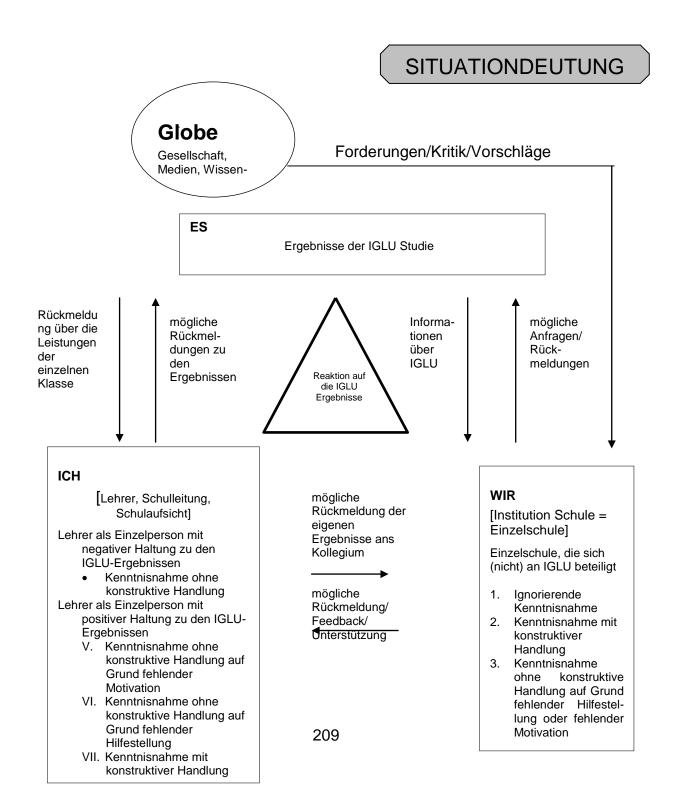
Die Skizzierung des Lotz-Modells verdeutlicht, dass die Situationsdeutung eine konkrete Ausgangssituation fokussiert und die zentrale Frage lautet: "Worum geht es hier eigentlich oder was ist hier los?". Dabei beinhaltet der Begriff der Situationsdeutung sowohl das "eher distanzierte und von Fachwissen unterlegte Beobachten einzelner Bestimmungsmomente als auch das aus unmittelbarerer Teilhabe an der Szene intuitiv und auf der Grundlage subjektiver Alltagswahrnehmung Erschlossene" (Lotz 2003, S.31).

Die Vision, also die Leitbilder und -ideen, welche hinter den konkreten Handlungen innerhalb des Schulentwicklungsprozesses stehen, geben eine (Aus-)Richtung vor, die sich auf ein entworfenes (Zukunfts-)Bild hin orientiert ist. Visionen beschreiben demnach situationsübergreifende (Sinn-)Zusammenhänge mit Ziel. dem "Zukunftsverhältnisse" wünschenswerte darzustellen. Visionen in Schulentwicklungsprozessen geben "der Vielfalt menschlicher Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten eine auf Entscheidungen beruhende eingrenzende Kontur (...). Dabei greifen sie, als empathische Leitideen für das Handeln, existentielle Grunderfahrungen und Grundüberzeugungen auf und artikulieren diese intellektueller Anschauung" (Lotz 2003, S.36).

Das von Lotz als "Haltung" beschriebene Konzeptelement erfasst situationsübergreifende Grundeinstellungen und Handlungsbereitschaften im Hinblick auf fachspezifische Aufgaben, Handlungsanlässe und Problemkonstellationen. "Eine fachliche Haltung ist dabei einerseits in visionären Sinnbezügen verankert und strukturiert anderseits die Auswahl und Bewertung von Ereignissen der Situationsdeutung" (LOTZ 2003, S.39).

Während das Konzeptelement der "Haltung" die innere Einstellung des / der Handelnden widerspiegelt, erfasst das Konzeptelement der Methode den "sichtbar" werden Teil der Aufgabenbearbeitung und -lösung. "Methode meint (…) einzelne Vorgehensweisen, die verstanden als einzelne Schritte, einen zusammenhängenden Weg erkennbar werden lassen" (Lotz 2003, S.45).

Damit stellt sich die Situation nach der Durchführung der Schulleistungsstudie IGLU in der Darstellungsform des Lotz-Modells, bezogen auf die Situationsdeutung, wie folgt da:



Eine eingehende Analyse des Ist-Zustands gilt als unverzichtbare Voraussetzung für einen erfolgreichen Veränderungsprozess. Die Situation wird hier mittels der Ecken des Dreiecks (ICH – ES – WIR) analysiert. Dabei umfasst das WIR die Einzelschule und ihren Umgang mit den Ergebnissen der IGLU-Studie. Das ES bilden eben diese Ergebnisse selbst. Das ICH bezieht sich auf die Reaktion einzelner Lehrer, der Schulleitung sowie der Schulaufsicht auf die Ergebnisse. Die institutionellen Rahmenbedingungen wie Medien, Gesellschaft etc. bilden den Globe (Umwelt, Umgebung), der ICH, ES und WIR in einen gemeinsamen Zusammenhang stellen.

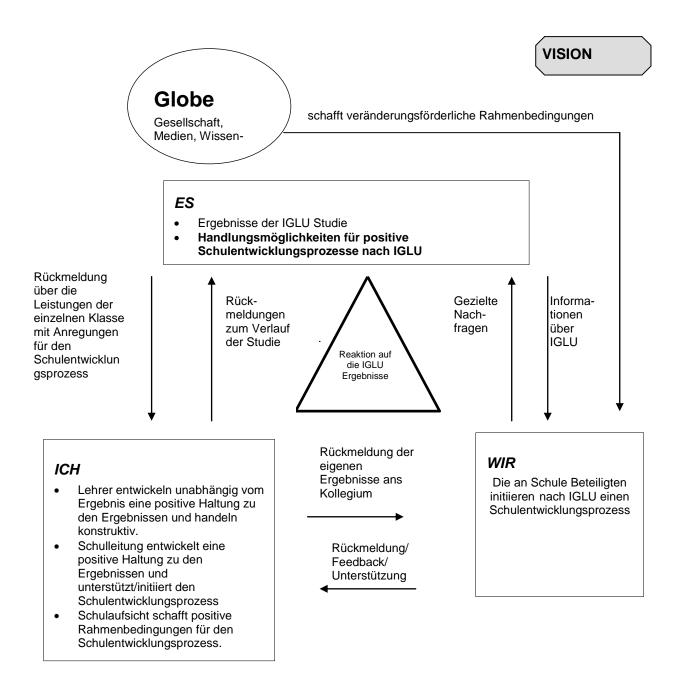
Die Reaktionen der Einzelschulen (WIR) auf die Ergebnisse der IGLU-Studie können – unabhängig von der Teilnahme oder Nicht-Teilnahme der Schule – sehr unterschiedlich ausfallen. Von einer grundsätzlichen Ablehnung der Leistungsstudien als ungewollte Einmischung von außen in ein in sich geschlossenes System bis hin zum Wunsch nach externer Evaluation als Basis für eine als notwendig angesehene Schulentwicklung sind viele Nuancen denkbar. Ob und unter welchen Bedingungen Leistungsstudien von Schulen konstruktiv genutzt werden können, bleibt ebenso offen.

Ähnliche Unterschiede können die Reaktionen einzelner Lehrer, der Schulleitung sowie der Schulaufsicht (ICH) aufweisen. Selbst wenn sich Einzelne für die Bedeutung solcher Ergebnisse für den schulischen Alltag interessieren, bedeutet dies nicht zugleich, dass sie Unterstützung in ihrem System finden.

Der Austausch über die Ergebnisse der Studie zwischen den teilnehmenden Schulen und den Initiatoren beschränkt sich auf die Ergebnisse selbst. Der Umgang mit ihnen spielt dabei keine Rolle.

Die Analyse der bestehenden Situation macht deutlich, dass ein Großteil des Potentials, das Leistungsstudien wie IGLU auf die positive Entwicklung von Schulen besitzen könnten, nicht ausreichend genutzt wird. So werden Schulen mit ihren Ergebnissen oder den für Grundschulen in Deutschland repräsentativen Ergebnissen konfrontiert – es fehlt jedoch an der notwendigen Unterstützung zur Nutzung der Ergebnisse für eine inhaltliche Weiterentwicklung.

#### Die Vision – Schulentwicklung nach IGLU



Unsere Vision ist die Nutzung der IGLU-Studie für die Weiterentwicklung der Einzelschulen. Wie im Schaubild zu erkennen ist, wird der Soll-Zustand auf die Verwendung der Ergebnisse als Initiation für einen Schulentwicklungsprozess ausgerichtet. Einzelschulen und die an ihnen arbeitenden Lehrerinnen und Lehrer, die Schulleitung sowie die Schulaufsicht entwickeln ein Interesse an der Studie als Basis für die Weiterentwicklung der Einzelschule und des Unterrichts.

Hierfür sind verschiedene Voraussetzungen in den Einzelschulen (WIR) obligatorisch:

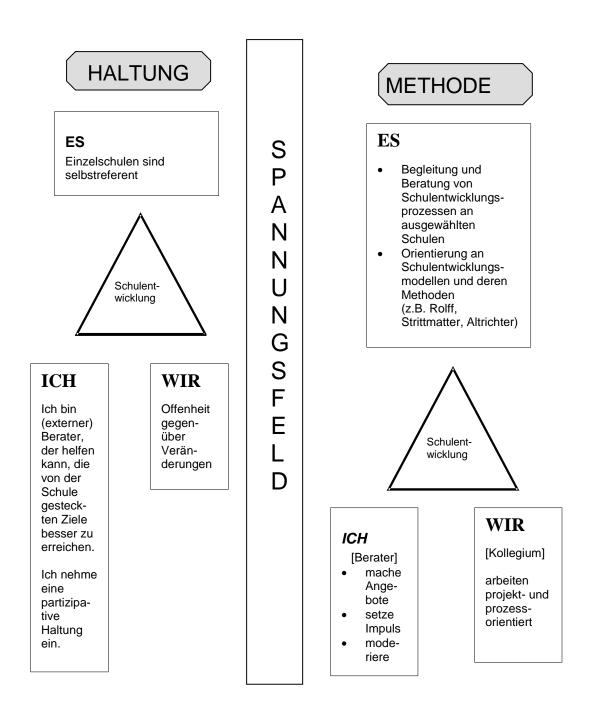
Die Schulen und die dort Beschäftigten sehen ihre Aufgabe unter anderem in einer ständigen Weiterentwicklung und Optimierung der eigenen Arbeit. Es handelt sich also um Systeme, die ihre eigene Veränderungs- und Wandlungsfähigkeit als unverzichtbaren Bestandteil begreifen. Zudem herrscht in diesen Einzelschulen eine Atmosphäre, die es den dort Arbeitenden ermöglicht, neue Ideen sowie Schwierigkeiten miteinander zu diskutieren. Diese Strukturen ermöglichen es Lehrern und Schulleitung, die Ergebnisse der Studie zu nutzen und auf deren Basis einen Schulentwicklungsprozess zu initiieren.

viele Schulen zwar über eine grundsätzliche Offenheit gegenüber verfügen, die Schulentwicklungsprozessen jedoch zum Teil notwendigen Kompetenzen auf inhaltlicher Ebene oder auch im Bereich der Moderation nicht ausreichend vorhanden sind, sind im Schaubild verschiedene unterstützende Instanzen aufgeführt:

So liegt die Verantwortung für einen Schulentwicklungsprozess zwar ausschließlich bei der Schule selbst, Unterstützung bietet in dieser Vision neben den Initiatoren der Studie selbst (in Form von Handlungsvorschlägen) auch die Schulaufsicht (durch die Bereitstellung von externen Beratern für Schulentwicklungsprozesse oder auch Fortbildungsangeboten).

Um diese Vision umsetzen zu können, haben wir bestimmte METHODEN ausgewählt sowie eine noch genauer zu definierende HALTUNG dem Schulentwicklungsprozess gegenüber vorausgesetzt. Diese sind im folgenden Schaubild dargestellt:

### Im Prozess: Schulentwicklung konkret



#### Zur Beziehung von Haltung und Vision

Auf dem Weg von der jetzigen Situation (vgl. Situationsdeutung) hin zur Vision kann die Unterstützung durch externe Beratung zielführend sein. Dabei ist eine bestimmte HALTUNG der an der Einzelschule Beteiligten sowie des externen Beraters erforderlich – wie u.a.: Kritikfähigkeit, Wertschätzung des Gegenübers, Bereitschaft zum Austausch und Empathie. Diese Haltung wird sich im Laufe der Beratungen weiterentwickeln und vertiefen.

### 3. Zur Methode: Schulentwicklung mit temporärer externer Beratung

Um den Schulentwicklungsprozess der Einzelschule nach IGLU in sinnvollerweise zu unterstützen und so die Ressourcen, die die an Schule Beteiligten mitbringen, optimal zu nutzen, haben wir uns für einen Schulentwicklungsprozess mit temporärem (externen) Berater entschieden.

Die Vorteile eines externen Beraters wurden in Kapitel ausführlich beschrieben. Dennoch wurde im Rahmen dieser Untersuchung an einer der Schulen (GGS Rösrath) mit einem Berater gearbeitet, der zum System gehörte (Die Beraterin arbeitet als Lehrerin an dieser Schule). Dies erschien uns jedoch auf Grund der ausgesprochen offenen und teamorientierten Arbeitsweise der Schule möglich. Es erwies sich im Laufe des Schulentwicklungsprozesses, dass es – wie vorher angenommen – nicht zu Rollenkonflikten zwischen der Beraterin, der Schulleitung, der Steuergruppe und dem Kollegium kam.

Auf der Basis systemischer Beratungsgrundsätze (vgl. Kapitel 3) eröffnet die Kombination aus Einzelschule und Berater eine größtmögliche Chance für einen gelungenen Schulentwicklungsprozess, in dem sich im Optimalfall alle Beteiligten organisationsumfassend wieder finden können. Erklärte Ziele des Prozesses sind die Förderung der Selbstorganisation der Schule, die Eröffnung neuer Handlungsspielräume, der Lernprozess aller Beteiligten auf Basis gemeinsamer Einstellungen und Werte sowie die dauerhafte Steigerung der Leistungsfähigkeit des Systems Schule.

Sinnvollerweise stellen Schulentwicklungsprozesse nach IGLU die Förderung der Lesekompetenz in den Mittelpunkt, da neben so genannten Risikokindern auch die Notwendigkeit der Förderung von besonders leistungsstarken Lesern mehr als wünschenswert ist. Deshalb wird den teilnehmenden Schulen das Angebot einer (externen) Beratung im Bereich der Lesekompetenz unterbreitet, die gemeinsam mit der Einzelschule einen Schulentwicklungsprozess zu diesem Themenbereich begleiten soll. Sind die Schulen an diesem Angebot interessiert, lässt sich das weitere Vorgehen wie folgt skizzieren:

- Kontaktaufnahme und Angebotsdarstellung
- Initiativgruppe
- Pädagogischer Tag

- Arbeitsgruppen Steuergruppe Konferenz
- Praktische Umsetzung
- Evaluation
- Abschließende Konferenz

Neben einer klaren Struktur ist in diesem Schulentwicklungsmodell vor allem das Selbstverständnis des Beraters in Bezug auf das Verhältnis zwischen ihm und der Einzelschule ausschlaggebend.

#### 3.1 Grundlagen des Beratungsverständnisses

Innerhalb des TZI-Modells beschreibt COHN Axiome, Postulate und Kommunikationsregeln, die sie als grundlegend für die Arbeit eines Beraters in Gruppen sieht.

MEISTER hat die Bedeutung dieser Axiome für die Beratung in Gruppen herausgestellt, die für die Beratung in Schulentwicklungsprozessen relevant sind:

#### **Erstes Axiom**

"Der Mensch ist eine psycho-biologische Einheit. Er ist auch Teil des Universums. Er ist darum autonom und interdependent. Autonomie wächst mit dem Bewusstsein der Interdependenz" (COHN 1975, S.120).

□ Auf die Beratungssituation bezogen bedeutet dies: "Jede/r ist verantwortlich für ihr/sein Erleben und ihr/sein Handeln, nicht aber für das des/der anderen." (MEISTER 1996, S.92). Diese Aussage entspricht auch dem TZI-Postulat "Sei dein eigener Chairman!", mit anderen Worten: "Übernimm Verantwortung für dich!" (vgl. COHN 1975, S.120). Der Beratende nimmt dem Ratsuchenden also nicht die Verantwortung für sein Denken und Handeln ab, er entscheidet nicht für diesen und zwingt ihm nicht seine eigenen Lösungen auf.

#### **Zweites Axiom**

"Ehrfurcht gebührt allem Lebendigem und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt wertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll. Inhumanes ist wertbedrohend" (Cohn 1975, S.120).

☐ MEISTER fordert in Anlehnung an das zweite Axiom von allen an der Beratung Teilnehmenden "Akzeptanz und Wertschätzung von Leben und Wachsen", d.h.

Respekt und Anerkennung allen Mitgliedern der Gruppe gegenüber (vgl. MEISTER 1996, S.92).

#### **Drittes Axiom**

"Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äußerer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich" (COHN 1975, S.120).

□ Das dritte Axiom zeigt – so Meister –, dass Veränderung problematischer Situationen innerhalb der Beratungsgruppe durch einen erweiterten Blickwinkel und das Hinzukommen neuer Perspektiven möglich ist (vgl. Meister 1996, S.92).

Für eine Beratung in Schulentwicklungsprozessen, die sich auf die oben beschriebenen Perspektiven stützt, ergibt sich damit eine grundlegende Struktur, die sich im Wesentlichen in drei grundlegenden Sichtweisen widerspiegelt:

- 1. Die hierarchische Struktur zwischen Beratern und Ratsuchenden wird zugunsten der Gleichberechtigung und gemeinsamen Verantwortung für den Beratungsprozess und dessen Ergebnisse aufgehoben (vgl. Konstruktivistische Erkenntnistheorie und erstes Axiom von COHN).
- 2. Im Rahmen der Schulentwicklungsberatung wird versucht, den Ratsuchenden ein Gefühl der Wertschätzung und Unterstützung zu geben, das es ihnen dann auch ermöglicht, mit Konfrontationen umzugehen (vgl. Forschungsprogramm "Subjektive Theorien").
- 3. Die Schulentwicklungsberatung verzichtet auf die Zerlegung des Problems in seine Einzelteile und trennt sich von der Vorstellung, Probleme durch das Erteilen von Ratschlägen lösen zu können. Stattdessen hilft sie den Ratsuchenden, neue Sichtweisen auf ihre Wirklichkeit zu finden und unterstützt sie so, das Problem selbstständig zu lösen. Sie geht davon aus, dass kleine Veränderungen große Probleme beseitigen können.

Auf diesen Grundannahmen haben wir den Schulen im Vorfeld des Schulentwicklungsprozesses folgende konkrete Beratungsgrundsätze als Voraussetzung für die weitere Zusammenarbeit vorgestellt (vgl. Strittmatter 1998, S.237f.):

- Wir bringen Methoden, Techniken, Konzepte und Erfahrungswissen ein, um ihnen zu helfen, Ihre Ziele zu erreichen, Probleme besser zu verstehen und zu bearbeiten.
- Sie sorgen für Energie, Bereitschaft und intensive Mitwirkung.
   Damit übernehmen Sie Ihren Teil der Verantwortung am Erfolg.
- Die Führung des Entwicklungsprozesses liegt bei Ihnen selbst.
   Unsere Aufgabe liegt in der positiven Unterstützung und Begleitung.
- Ein Teil unserer Arbeit ist es, heikle und schwierige Themen aufzunehmen und Sie damit zu konfrontieren. Sie haben jederzeit das Recht "Nein" zu sagen, wenn Sie sich mit bestimmten Dingen nicht beschäftigen wollen.
- Wir haben das Recht, in bestimmten Situationen das Tempo zu verschärfen oder zu vermindern.
- Teil unserer Arbeit ist es, Ihnen zu verdeutlichen, was Sie tun und welche Auswirkungen Ihr Handeln für die am Prozess Beteiligten mit sich bringt. Besonders die Auswirkungen auf das System oder die Organisation werden von uns deutlich skizziert. Dies geschieht mit dem Zweck, dass Sie Ihre Freiheit der Entscheidung behalten und Sie darin zu bestärken, selbst zu entscheiden, was Sie tun wollen.
- Neben den wertvollen, eingespielten und bewährten Mitteln bzw. Herangehensweisen legen wir großen Wert auf Offenheit in Bezug auf neue Ansätze, weil erfolgreiche Organisationen auch von Neugier, Lernwillen und Offenheit gegenüber Feedback und neuen Ideen geprägt sind.
- Unser Ansprechpartner ist die gesamte Organisation und nicht ausschließlich eine bestimmte Person. Wir sind also nicht der Vertreter eines Beteiligten oder einer Idee.
- Sagen Sie uns frühzeitig, wenn wir Dinge initiieren oder durchführen, die Sie verwundern, irritieren oder verärgern.
   Ermutigen Sie uns, dies auch Ihnen gegenüber zu äußern.
- Vertrauliche Informationen werden von uns vertraulich behandelt.
   Offene Informationen werden von uns auch offen dargestellt. Wir

- sind aber nicht der Bote für verdeckte Botschaften, welche die Beteiligten besser untereinander austauschen sollten.
- Wir werden die im Kontrakt vereinbarten Ziele, Leistungen und Grundsätze periodisch überprüfen. Dafür ist es notwendig, dass wir gemeinsam Zeit und Offenheit für die Überprüfung bereitstellen.
- Jeder von uns kann den Kontrakt am nächsten Tag kündigen, ohne auf die vereinbarten Bedingungen Rücksicht zu nehmen – vorausgesetzt, dass wir vorher ein klärendes Gespräch hatten (s.o.).
- Manchmal fällt es nicht leicht, die eigenen Regeln und Grundsätze einzuhalten. Dies ist für uns nachvollziehbar, da wir keine Maschinen sind, sondern Menschen mit Gefühlen, eigenen Ansichten und Meinungen. Falls unsere Haltung jedoch dauerhaft von den hier fixierten Grundsätzen abweicht, geben Sie uns bitte einen entsprechenden Hinweis.

Die von uns schriftlich fixierten Grundsätze unserer Beratungspraxis wurden in allen Schulentwicklungsprozessen fester Bestandteil einer Kontraktschließung zwischen uns, den Moderatoren, und den an Schule Beteiligten.

## 3.2 Kontrakte im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen

In pädagogischen Zusammenhängen sind Verträge zwischen zwei Vertragspartnern ein noch relativ unbekanntes Mittel der gegenseitigen Vereinbarung und Absicherung. Dies liegt zum einen sicherlich daran, dass viele Pädagogen noch große Skepsis gegenüber schriftlich fixierten Vereinbarungen hegen, weil der Vertragsinhalt (z.B. in Schulentwicklungsprozessen) gewollt weich und flexibel formuliert wird, zum anderen an der natürlich nur unzureichend vorhandenen "gesetzlichen" Absicherung. Wir sprechen deshalb im Folgenden von Kontrakten, die aber einen ähnlichen Sinn und Zweck erfüllen sollen wie Verträge im geschäftlichen Miteinander.

Kontrakte im Rahmen von Schulentwicklungsberatung nach Leistungsstudien berücksichtigen folgende Aspekte:

# 1. Kontrakte in Schulberatungsprozessen beschreiben die Erwartungen und Ziele der Vertragspartner

Zu Beginn eines Schulentwicklungsprozesses werden die Probleme, Erwartungen, Wünsche und Zielvorstellungen der an Schule Beteiligten und des Moderators geklärt. In diesem anfänglichen Klärungsprozess besteht die Möglichkeit des gegenseitigen Kennenlernens, sodass damit einhergeht, ob eine weitere Zusammenarbeit überhaupt wünschenswert ist.

### 2. Klärung der Arbeitsweise

Durch die anfängliche Klärung der Vorgehens- und Arbeitsweise können langwierige und immer wiederkehrende Auseinandersetzungen über den Fortgang und die Ausgestaltung verhindert werden. Die konstruktiv-kritische Auseinandersetzung rückt in den Vordergrund und verhindert die ständige Diskussion um das Grundsätzliche. Der Kontrakt schafft somit einen Konsens.

### 3. Klärung der Rollen

Da in der Institution Schule keine flachen, sondern hierarchische Strukturen vorherrschen, müssen im Kontrakt die Rollen der einzelnen Ebenen in ihrer Funktion und Ausgestaltung festgelegt werden. Dazu gehört auch die Klärung von Abhängigkeiten und Loyalitäten, damit die notwendige personale Transparenz gewährleistet ist.

#### 4. Strukturelle Merkmale

Strukturelle Merkmale sind Vereinbarungen über die Dauer der Zusammenarbeit, die Darstellung der Zwischenergebnisse, die Form und den Zeitpunkt von Reflexionsund Evaluationsphasen, die Klärung von Zuständigkeiten, etc.

Die Fixierung dieser Aspekte gibt allen Beteiligten das Gefühl der Klarheit bzw. Sicherheit und unterstützt die notwendige strukturelle Transparenz.

#### 5. Hilfe in Konfliktfällen

In jedem Schulentwicklungsprozess kommt es zu Krisen: Beteiligte werden zu Versagern abgestempelt, die Zielrichtung wird massiv in Frage gestellt, Frustration greift um sich, bestimmte personale Konstellationen rufen ständig Konflikte hervor.

Der Kontrakt kann in solchen Fällen als Leitlinie, als "Leuchtturm" und "Wegweiser" gesehen werden. Ein Verweis auf die Zuständigkeit, die Prozessgestaltung, etc. kann manchen Konflikt in ruhigere Bahnen lenken und in produktive Unruhe verwandeln.

### 6. Klärung der materiellen Ressourcen

Ein in pädagogischen Zusammenhängen häufig unzureichend und nur verschämt berücksichtigter Aspekt ist die Klärung der finanziellen Aufwendungen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen. Finanzielle Mittel sind nur in begrenztem Umfang vorhanden und angesichts der finanziellen Misere der Schulträger ein immer wichtigeres Thema. Um Irritationen vorzubeugen, ist die schriftliche Fixierung der Aufwandsentschädigung für den Moderator, die Bereitstellung geeigneter Räumlichkeiten und Medien, die Verrechnungsweise u. ä. ein probates Mittel.

### 7. Rechtfertigung gegenüber Außenstehenden

Die Einzelschule bewegt sich nicht ausschließlich als autarke Organisation, sondern steht in der Regel in Beziehungs- und Abhängigkeitsgeflechten. Diesen gegenüber muss sie Rechenschaft ablegen, sodass der Kontrakt als Tätigkeits- und Verwendungsnachweis dienen kann (vgl. hierzu auch Strittmatter 1998, S.220ff).

Natürlich können Kontrakte nicht alle Widrigkeiten im Vorfeld berücksichtigen und erfassen. Dies kann auch nicht gewollt sein, da sonst ein Großteil der positiven Dynamik in Schulentwicklungsprozessen gehemmt oder verhindert werden würde. Kontrakte sind keine statischen Gebilde, die am Anfang der gemeinsamen Entwicklungsarbeit einmal gegossen, keinerlei Veränderung erfahren. Vielmehr gilt es, Kontrakte immer wieder zu überprüfen und ggf. den veränderten Verhältnissen, Entwicklungsständen und Rahmenbedingungen anzupassen. Diese gemeinsame Überprüfung bietet neben möglichen Veränderungen im Kontrakt selbst auch die Gelegenheit zum gemeinsamen (Zwischen-)Resümee.

### 4. Exkurs: Fallstudien

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden zwei Einzelfallstudien durchgeführt. Dieses Kapitel soll zum einen den theoretischen Hintergrund klären und zum anderen die Konzeption der vorliegenden Fallstudien erläutern. Daher werden zunächst auf theoretischer Ebene der Aufbau von Fallstudien erläutert, ihre Ziele verdeutlicht, sowie Vor- und Nachteile erörtert (4.1-4.6). Anschließend werden die theoretischen Grundlagen auf die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Fallstudien übertragen und deren Konzeption dargestellt und begründet (4.7)

### 4.1 Fallstudien in der Pädagogik

Die klassische Fallstudie bezieht sich auf die Beobachtung einer einzelnen Person. Sie besitzt ihren Ursprung in der Psychologie, deren Vertreter wie Wundt, Fechner und Pavlow sich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts mehr und mehr auf die einzelne Person als Ausgangspunkt für ihre Untersuchungen und Forschung konzentrierten. Auch Piaget stützte seine Erkenntnisse über die Entwicklung des Kindes und seiner verschiedenen Phasen in Bezug auf das Lernen im Wesentlichen auf die Beobachtungen seines eigenen Sohnes. Bis zum Anfang der 70er Jahre blieb die Einzelforschung in der Psychologie – vor allem in der Verhaltenspsychologie – verankert. Durch die zunehmende Popularität der Verhaltenspsychologie gelang dann jedoch eine Ausweitung der Einzelfallforschung auf andere wissenschaftliche Disziplinen wie beispielsweise auf die Pädagogik und die Medizin (vgl. KERN 1997, S. 59 ff).

Der Bezug weiterer wissenschaftlicher Disziplinen auf Fallstudien resultiert nicht zuletzt aus der Kritik an der vorherrschenden empirisch-statistischen Forschung, der vorgeworfen wird, die vor Ort vorzufindenden Bedingungen nicht differenziert genug in ihre Forschungen einzubeziehen und sich stattdessen ausschließlich auf quantitative Fragestellungen zu konzentrieren. Die so genannte "Alltagswende" hält Mitte bis Ende der 70er Jahre Einzug in die Erziehungswissenschaft: "Das alltägliche Denken und Handeln von Lehrern und Schülern wird als Ausgangsbedingung und Bezugssystem für die Gewinnung und Verarbeitung wissenschaftlicher Erkenntnisse in den Blick genommen" (FISCHER/BRÜGGELMANN 1982, S.12). Aus diesem Alltäglichen, seiner Untersuchung und Interpretation sollen dann Ergebnisse gewonnen werden, aus denen vom Besonderen (also dem Einzelfall oder der Kontrastierung mehrerer Einzelfälle) auf das Allgemeine geschlossen werden kann.

Weitere Faktoren, die die Ausbreitung der Fallstudien beschleunigten, fasst FATKE wie folgt zusammen:

- "(1) ein "Bedürfnis der pädagogischen Praxis nach höherer Anschaulichkeit und Wirksamkeit der pädagogischen Theorie";
- (2) Kausuistik "als Teil einer Bewegung, die auch in anderen Wissenschaften eine Interessensverschiebung und Aspektverlagerung bewirkt hat";
- (3) der "Wunsch nach einer methodischen Korrektur in der erziehungswissenschaftlichen Forschung";
- (4) eine gewisse Ernüchterung, zum Teil auch Enttäuschung hinsichtlich des Ertrags und der pädagogisch-praktischen Ergiebigkeit der empirischen Forschung in der Pädagogik; [...];
- (5) eine stärkere Hinwendung von pädagogischer Theorie und Praxis zum "Alltag" und zur "Lebenswelt" der in erzieherische Prozesse involvierten, [...];
- (6) eine narrative Orientierung, die in einige Bereiche der Pädagogik Einzug hielt und den pädagogisch-theoretischen Erkenntniswert vor allem von erzählten Geschichten, Autobiographien und Bildungsromanen herauszuarbeiten versuchte [...];
- (7) eine zunehmende Betonung qualitativer Verfahren zur Datengewinnung und -auswertung" (FATKE 1997, S. 57/58).

Nach diesem kurzen Einblick in den Einzug von Fallstudien in die Pädagogik, sollen im Anschluss Fallstudien als Forschungsansatz ausführlich vorgestellt werden.

### 4.2 Die Einzelfallstudie als Forschungsinstrument

Einzelfallstudien sind keine spezifische Methode der Sozialforschung, sondern ein selbstständiges Verfahren, ein Forschungsansatz (approach), in dem verschiedenste Methoden der qualitativen und quantitativen Sozialforschung ihre Anwendung finden. Im Mittelpunkt des Interesses steht ein einzelner Fall. Zu Beginn der Untersuchung wird festgelegt, wer oder was der zu untersuchende Fall ist. Dabei stehen nach FISCHER und BRÜGGELMANN (1982, S.14/15) nicht ausschließlich einzelne Personen im Mittelpunkt der Fallstudien. Sie unterscheiden vier Gegenstandsbereiche pädagogischer Fallstudien: (1) Lernbiographien einzelner auffälliger Kinder, (2) Sozialgeschichten und Situationsbeschreibungen (z.B. HORST RIECKS "Christiane F."), (3) Institutionen und Organisationen sowie (4) Programme (z.B. Begleitung und Evaluation von Modellversuchen).

Der gewählte Fall wird hinsichtlich einer bestimmten Fragestellung oder Hypothese in seiner *Ganzheit* untersucht wird: "Ein notwendiges, aber nicht hinreichendes Bestimmungsmerkmal der Fallstudie als Forschungsinstrument ist ihr Umfang: N=1. Ergänzend kommt hinzu, dass dieses N als Ganzheit angesehen und so untersucht wird, dass die Ganzheit des jeweiligen Falles N erhalten bleibt (...)"(Heiligenmann 1989, S. 178). Ganzheit bedeutet konkret: Soll beispielsweise eine Falluntersuchung an einer Schule stattfinden, so muss die gesamte Schule im Blickpunkt stehen. Einzelne Klassen oder Lehrkräfte nicht zu beachten würde dem Prinzip der Ganzheit widersprechen.

Neben der Ganzheit ist die *Methodenvielfalt* ein weiteres Qualitätskriterium der Einzelfallstudie. Da Einzelfallstudien einen komplexen Ausschnitt der Wirklichkeit in seiner Ganzheit untersuchen und darstellen wollen, sind sie zumeist multimethodisch angelegt. Die Anwendung mehrerer Methoden bietet den Vorteil, dass vorschnelle Rückschlüsse oder Fehler in einer Methode ausgeglichen werden können. Dabei sind die Einzelfallstudien "prinzipiell offen für alle Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung" (LAMNEK 2005, S. 301).

LAMNEK unterscheidet qualitative und quantitative Fallstudien. Die quantitative Sozialforschung steht der Einzelfallstudie eher kritisch gegenüber, da sie nicht dem standardisierten und kontrollierten Vorgehen dieser Forschungsrichtung entspricht. Dennoch wird die Fallstudie auch in der quantitativen Forschung gezielt eingesetzt. Zum einen werden Einzelfallstudien zur *Exploration* verwendet. In diesem Fall wird der quantitativen Untersuchung eine Fallstudie vorgeschaltet, um den Forschungsbereich genauer abstecken zu können und "die relevanten Dimensionen des Objektbereichs zu ermitteln" (LAMNEK 2005, S. 303).

Des Weiteren werden Einzelfallstudien zur *Hypothesenentwicklung* eingesetzt. Soll beispielsweise ein Fragebogen erstellt werden, so besteht die Möglichkeit dies auf der Basis vom Forscher selbst aufgestellter Variablen zu tun. Mit Hilfe von Einzelfallstudien können jedoch auch im Vorfeld Hypothesen ermittelt werden, auf deren Grundlage dann ein standardisierter Fragebogen erstellt wird.

Einzelfallstudien sind zudem bei der *Operationalisierung* der quantitativen Forschung hilfreich: "Verstehen Forscher und alle Befragten das gleiche unter einem Begriff? Da standardisiert vorgegangen wird, also gleiche Frageformulierungen für alle verwendet werden, muss im Sinne einer optimalen Vergleichbarkeit der Antworten die Bedeutungsäquivalenz der Fragen geprüft werden" (LAMNEK 2005, S. 307).

Ergebnisse quantitativer Untersuchungen lassen sich mit Hilfe von Einzelfallstudien transparenter darstellen. In diesem Fall dient die Einzelfallstudie der *Illustration* quantitativer Ergebnisse. Abschließend beschreibt LAMNEK die Möglichkeit Fallstudien einzusetzen, um die *Praktikabilität* quantitativer Untersuchungen zu überprüfen: "Alle Erfahrungen zeigen (...), dass aus den verschiedensten Gründen es immer schwieriger wird, den Zugang zu den zu untersuchenden Populationen zu finden (Lamnek 1978). Deshalb muss jeder Sozialforscher bemüht sein, die Realisierungschancen einer empirischen Studie zu testen, wozu eine Fallstudie geeignet sein kann (LAMNEK 2005, S. 308).

Die qualitative Sozialforschung hingegen setzt Einzelfallstudien nicht als Unterstützung einer empirischen Untersuchung ein. Hier ist die Einzelfallstudie selbst der zentrale Forschungsansatz, der mit dem Ziel angewandt wird, Regelmäßigkeiten und typische Handlungsmuster im Fall zu erkennen. Es bleibt nicht ausschließlich bei der Interpretation des Einzelfalls. Vielmehr soll die Studie so angelegt sein, dass eine gewisse Form der Verallgemeinerung der Ergebnisse möglich wird (vgl. 4.5).

Die Durchführung der Einzelfallstudie erfolgt in drei Schritten: Populationswahl, Datenerhebung und Auswertung des Materials. Auf Basis der der Einzelfallstudie zu Grunde liegenden Annahme, die überprüft werden soll, wird eine dementsprechende Populationsauswahl getroffen: "Dabei geht man folgendermaßen vor: Die Untersuchungseinheit für die erste Einzelfallstudie wird aufgrund ihrer Eignung als extremer oder als idealer Fall gewählt" (LAMNEK 2005, S. 314).

In der sich anschließenden Phase der Datenerhebung stehen dem Forscher alle existierenden Erhebungstechniken wie die Beobachtung, das Experiment, die Befragung und die Dokumentenanalyse zur Verfügung (vgl. Heiligenmann 1989, S. 181/182), die im folgenden Kapitel - vor allem im Hinblick auf die in dieser Arbeit angewandten Methoden - genauer beschrieben werden (vgl. Kapitel 4.3). In dieser Phase sollten mehrere verschiedene Methoden gewählt werden. Diese Vorgehensweise nennt man Methodentriangulation. Sinn und Zweck besteht darin, die Fehler oder "blinden Flecken", die bei der Anwendung einer einzelnen Erhebungstechnik auftreten könnten, zu minimieren.

In der letzten Phase wird das Material ausgewertet. Neben der Auswertung des in der Datenerhebung gewonnenen Materials kommt es zu einer Auswertung der gesamten Einzelfallstudie, in der der Fall interpretiert und analysiert wird. Dabei ist auch der theoretische Hintergrund der Studie von Bedeutung, vor dem die vorgefundenen Ergebnisse diskutiert werden. Eine weitere Möglichkeit der Auswertung besteht in der Kontrastierung verschiedener Fälle. (vgl. HEILIGENMANN 1989, S. 183). Die verschiedenen Herangehensweisen bei der Analyse von Fallstudien werden in Kapitel 4.5 ausführlich beschrieben.

Die Aussagen, die im Rahmen von Einzelfallstudien getroffen werden besitzen umso größere Gültigkeit, je mehr sich die Studie an den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität orientiert. Bevor auf diese näher eingegangen (vgl. Kapitel 4.4) wird sollen zunächst verschiedene Erhebungsmethoden vorgestellt werden, die im Rahmen von Einzelfallstudien eingesetzt werden.

### 4.3 Erhebungsmethoden in Fallstudien

Wie bereits erwähnt können das Experiment (z.B. das Feldexperiment), die Beobachtung, das Interview und die Dokumentenanalyse (z.B. Protokolle oder Tagebuchaufzeichnungen) als Erhebungsmethoden im Rahmen von Einzelfallstudien genutzt werden. Im Folgenden werden das qualitative Interview und der Fragebogen genauer beschrieben, da diese im Rahmen der Arbeit als Methoden genutzt werden. Eine Begründung für die Auswahl dieser Erhebungsmethoden findet sich in Kapitel 4.7.

Unterschiedliche Verfahren werden unter dem Sammelbegriff des **qualitative** Interviews zusammengefasst. In der Regel handelt es sich um ein (Einzel-) Gespräch zwischen Interviewer und Befragten, in dem allerdings nicht mit konkreten Fragen operiert wird, sondern das vielmehr als Gespräch geführt wird, in dem der Interviewer dem Bericht des Befragten folgt und gegebenenfalls offene Fragen dazu stellt. Aus dieser Offenheit im Gespräch resultiert, dass es sich um ein nichtstandartisiertes Verfahren handelt. Qualitative Interviews werden in einem weichen bis neutralen Interviewstil geführt. Im Gegensatz zu einem harten Interviewstil, bei dem der Interviewer seine Fragen mit Nachdruck stellt und verfolgt, wird dem Befragten hier entweder "sympathisierendes Verständnis für die spezielle Situation" entgegengebracht (LAMNEK 2005, S. 343) oder neutral begegnet.

LAMNEK beschreibt zudem verschiedene methodologische Aspekte des qualitativen Interviews. Das Prinzip Offenheit fordert, dass der Interviewer keinen vorgefertigten Ablauf des Interviews im Kopf hat, um offen auf den Bericht des Befragten eingehen zu können. Das Prinzip der Kommunikativität wird erfüllt, wenn der Interviewer sich

auf die Kommunikation seines Gegenübers einstellt. Zudem sollte er sich während des Interviews zurückhalten und flexibel auf die Bedürfnisse des Befragten eingehen (LAMNEK 2005, S. 348-349). Durch die Prozesshaftigkeit dient das Interview eher der Entwicklung von Theorien als ihrer Überprüfung (vgl. LAMNEK 2005, S. 351-352).

Die Befragten werden durch den Forscher hinsichtlich ihrer Repräsentativität für den Fall ausgewählt. Vor Beginn des Interviews muss die Frage er Datensicherung geklärt werden, um keine für die Auswertung wichtigen Informationen zu verlieren. Interviews sollten in der Regel mit Hilfe einer Videokamera aufgezeichnet werden, da so verbale und nonverbale Kommunikation für die Datenauswertung zur Verfügung stehen (vgl. LAMNEK 2005, S. 386-389).

Die qualitative Sozialforschung unterscheidet verschiedene Formen des Interviews, die im weiteren Verlauf dargestellt werden:

Das narrative Interview zeichnet sich dadurch aus, dass es dem Befragten Raum und Zeit zum Erzählen gibt. Der Interviewer hört zu und fragt nur nach, um sich "der Orientierungsmuster und der Interpretationen zu versichern" (LAMNEK 2005, S. 361). Beim problemzentrierten Interview liegt dem Gespräch ein theoretisches Konzept zu Grunde, das aber während des Interviews im Hintergrund bleibt und nicht thematisiert wird. Es wird während des Interviews geprüft und gegebenenfalls verändert. Einigen problemzentrierten Interviews geht ein Fragebogen voraus, auch der Einsatz eines Leitfadens ist möglich. Das fokussierte Interview überprüft zuvor aufgestellte Hypothesen mit Hilfe eines Leitfadens. In rezeptiven Interviews redet ausschließlich der Befragte. Insofern sind sie als die offenste Form des qualitativen Interviews zu bezeichnen. Der Interviewer gibt ausschließlich nonverbale, zustimmende Rückmeldungen (vgl. LAMNEK 2005, S. 363-382).

Das in dieser Arbeit angewandte Interview ist das *episodische Interview*. Es verbindet den freien Bericht des Befragten mit zielgerichteten Fragen des Interviewers, indem sich dieser vor dem Interview einen Leitfaden erstellt. Dieser hat jedoch nicht die Funktion sukzessive abgearbeitet zu werden, sondern soll vielmehr dazu beitragen alle Themenbereiche zu berücksichtigen. Die Aufgabe des Interviewers ist es den Befragten durch seine Fragen zum Erzählen anzuregen oder gezielt nach "subjektiven Definitionen oder abstrakte Zusammenhängen" (LAMNEK 2005, S.363) zu fragen. Damit verbindet das episodische Interview den erzählenden Aspekt des narrativen Interviews mit zielgerichteten Fragen. Damit kommt es zu

einer offeneren Form des Gesprächs, das an ein Alltagsgespräch erinnert (vgl. LAMNEK 2005, S. 362-363).

Sind die Interviews geführt bleibt die Frage nach deren *Auswertung*: Diese erfolgt in vier Schritten. Zunächst wird das Interview transkribiert. Auf dieser Grundlage findet eine Einzelfallanalyse wie folgt statt: In den einzelnen Interviews werden die inhaltlich wichtigen Textteile hervorgehoben, um in einem weiteren Schritt die Besonderheiten des vorliegenden Interviews an Hand der ausgesuchten Textstellen zu beschreiben. Die Einzelfallanalyse wird "mit einer Verknüpfung der wörtlichen Passagen des Interviewers (...) mit den Wertungen und Beurteilungen des Forschers" (LAMNEK 2005, S. 404) abgeschlossen.

Sind alle Interviews einer Einzelfallanalyse unterzogen worden, so beginnt der Forscher mit der generalisierenden Analyse, in der er die Erkenntnisse, die er in den Einzelfallanalysen getroffen hat miteinander vergleicht und die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausarbeitet. Abschließend werden Gemeinsamkeiten erläutert und Unterschiede auf Basis der Einzelinterviews gedeutet. Die Auswertung der Interviews endet mit einer Kontrollphase in der der Forscher seine Auswertung noch einmal kritisch überprüft, vom ersten Schritt der Transkription bis hin zur generalisierenden Analyse. Im besten Fall unterzieht er seine Analyse zusätzlich einer Fremdkontrolle (vgl. LAMNEK 2005, S. 404).

Des Weiteren wird im Rahmen dieser Arbeit der **Fragebogen** als Erhebungsinstrument eingesetzt. Bei einem Fragebogen handelt es sich um eine schriftliche Befragung von Einzelpersonen bis hin zu Gruppen.

Bei der Konzeption eines Fragebogens spielt die Art der Fragen eine entscheidende Rolle. Werden offene Fragen gewählt, erhält der Befragte die Möglichkeit, ohne vorgegebene Antworten seine Meinung zu äußern und ist so weitestgehend unbeeinflusst. Dies kann aber auch eine größere Hürde bei der Beantwortung der Fragen darstellen, da die selbstständige Beantwortung für den Befragten sowohl schwieriger ist als auch einen höheren Zeitaufwand bedeutet. Daher ist der Rücklauf in diesem Fall oft geringer als bei der Verwendung geschlossener Fragen. Zudem macht die Verwendung offener Fragen die Auswertung schwieriger. Bei dieser müssen zunächst Kategorien gebildet werden, denen alle Antworten zugeordnet werden können.

Werden *geschlossene Fragen* verwendet, antwortet der Befragte auf "dichotome Ja-Nein-Fragen sowie Ranking- bzw. Ratingskalen" (RAITHEL, S.68). Das führt zu einer stärkeren Vergleichbarkeit der Fragen, verringert den Zeitaufwand des Befragten und erhöht damit zugleich die Chance auf einen größeren Rücklauf. Bei Fragebögen mit geschlossenen Fragen besteht allerdings die Gefahr, dass die zuvor ausgewählten Fragen wichtige Kategorien nicht beachten. Zudem muss darauf geachtet werden, ob die Fragen eine Suggestivwirkung besitzen (vgl. RAITHEL, S.69). Eine weitere Möglichkeit bieten halboffene Fragen, bei denen verschiedene Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden. Halboffene Fragen enthalten zumeist auch die Kategorie "Sonstiges", die den Befragten ermöglicht eigene Antworten zu geben.

Die Fragen sollten - ob offen, geschlossen oder halboffen – "kurz, präzise, direkt und eindimensional formuliert sein" (RAITHEL, S.72), um auszuschließen, dass sie unverständlich (z.B. durch ihre Länge oder ihre Wortwahl) oder nicht eindeutig (z.B. durch Mehrdimensionalität oder Konjunktivformulierungen) sind.

Zudem ist darauf zu achten, inwiefern Antwortverzerrungen eine Rolle spielen. Mögliche Antwortverzerrungen werden können wie folgt aussehen:

- "Soziale Erwünschtheit […]: Die Antwort wird durch die Überlegung des Befragten beeinflusst, welche Antwort der Forscher wohl hören möchte oder was gesellschaftlich opportun ist.
- Zustimmungstendenz bzw. Ja-Sage-Tendenz (Aquieszenz): Hiermit wird die Zustimmung zu einer Frage ohne Bezug zum Frageinhalt bezeichnet.
- Response-Set: Es handelt sich um systematische Antwortmuster, die unabhängig vom Inhalt der Fragen sind. Entweder werden nur die mittleren Merkmalsausprägungen (Tendenz zur Mitte) oder die Extrempositionen markiert" (RAITHEL, S.81).

Kein Fragebogen ist vor solchen Verzerrungen gefeit, daher müssen diese bei dessen Erstellung sowie bei der Auswertung berücksichtigt und mitgedacht werden. Nicht ausschließlich für die Auswertung der einzelnen Erhebungsmethoden existieren Kriterien, die deren Qualität sichern sollen, sondern auch für die Fallstudie als Ganzes. So befasst sich das folgende Unterkapitel mit eben dieser Frage nach der Qualität von Einzelfallstudien.

### 4.4 Was macht eine gute Fallstudie aus?

Während einige Fallstudien auch auf quantitative Untersuchungsmethoden zurückgreifen, bedienen sich die meisten qualitativer Verfahren wie beispielsweise Interviews, Beobachtungen oder Videoaufzeichnungen. An dieser Stelle kommt die Frage nach der Objektivität, Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit) solcher Studien auf, die sowohl Voraussetzung für deren Anerkennung als wissenschaftliche Forschungsansatz als auch für eine mögliche Verallgemeinerung ihrer Ergebnisse darstellen. LEHMANN (1983) und KERN (1997) stellen die folgenden Gütekriterien für Einzelfallstudien auf:

Der Untersuchungsgegenstand – also der Fall (eine Einzelperson, eine Organisation, eine Arbeitsgruppe, etc.) – muss zu Beginn der Studie klar definiert sein. In diesem Zusammenhang ist die Frage zu klären, welcher Grund für die Durchführung der Studie zu diesem einen Fall besteht. Geschieht dies nicht, so werden spätestens bei der Auswertung der Ergebnisse dieselben nicht genau zugeordnet und interpretiert werden können.

Lehmann fordert zudem, das Datenmaterial einer Objektivitätsprüfung zugänglich zu machen. Werden aus Interviews, Beobachtungsprotokollen oder ähnlichem Rückschlüsse auf das Ergebnis der Untersuchung gezogen, sollten diese für den Leser beigelegt werden.

In Bezug auf die Reliabilität wird versucht, die Ergebnisse von Einzelfallstudien dem Vorwurf der Zufälligkeit zu entziehen, indem beispielsweise verschiedene Beobachter eingesetzt werden.

Als Voraussetzung für die Güte von Einzelfallstudien gilt zudem deren interne Validität - "der Nachweis intern valider Ergebnisse ist die Grundlage wissenschaftlicher Forschung. Interne Validität ist dann gewährleistet, wenn davon ausgegangen werden kann, dass die Ergebnisse tatsächlich auf der vorgenommenen Intervention beruhen und nicht andere Faktoren (Störvariablen) dazu beigetragen haben" (vgl. Kern 1997, S.7ff).

Auf der internen baut die externe Validität einer Studie auf, die nach der Allgemeingültigkeit der Ergebnisse fragt: Beruht die Studie auf einer so speziellen Situation, dass eine Generalisierung nicht stattfinden kann, oder ist die Allgemeingültigkeit von Verhaltensweisen, Personen und Zeit so hoch, dass sie auch auf andere Situationen übertragen werden kann. (vgl. Kern 1997, S.712ff)

Weitere und sich zum Teil überschneidende Gütekriterien stellt Faltermaier für gute Fallstudien auf. In ihnen wird ein soziologischer Blick sichtbar auf die Einzelfallstudie deutlich: So fordert Faltermaier (1) die Fragestellung der Fallstudien in einen wissenschaftlichen Kontext zu stellen und (2) das methodische Vorgehen zu begründen. Zudem fordert Faltermaier, dass sich (3) die Forschung an die untersuchte Alltagswirklichkeit – beispielsweise in ihrer Kommunikation – anpasst und ihre Ziele (4) sowie den gesamten Forschungsprozess (5) den zu untersuchenden Personen transparent macht. Die Ergebnisse (6) der Forschung sollen für die Beteiligten und andere Forscher umfassend dargestellt werden, sodass das Vorgehen und die Folgerungen nachvollzogen und auf Basis des Materials diskutiert werden können (vgl. Faltermaier, S. 213ff).

Gemein ist den Kriterien von KERN, LEHMANN und FALTERMAIER vor allem die Forderung nach der Transparenz von Fallstudien. Um dem Vorwurf einer unhaltbaren Interpretation der Ergebnisse der Fallstudie zu entgehen, ist es dringend erforderlich, dass der Forscher das gesamte Material, das seiner Untersuchung zu Grunde liegt (von der Fragestellung, über die die Durchführung, bis hin zum Material und dessen Auswertung), zur Verfügung stellt und seine Schlussfolgerungen so nachvollziehbar macht.

### 4.5 Die Verallgemeinerung des Einzelfalls

Sollen aus einer Fallstudie Hypothesen abgeleitet werden, so muss ihr Ergebnis verallgemeinert werden. Der Weg geht vom speziellen Fall, also vom Besonderen zum Gemeinsamen und Allgemeinen. Wird beispielsweise eine neue Lesemethode in einer Grundschulklasse getestet, wird versucht, die Ergebnisse anhand bestimmter Parameter auf andere Klassen und Schulen zu übertragen. Solche Verallgemeinerungen können dann zu bereits vorhandenen Theorien und Wissensbeständen in Beziehung gesetzt werden. Diese Forderung wird zu Recht immer wieder betont, allerdings – so kritisiert FATKE – liegen nur wenige Beispiele darüber vor, wie genau dieser Vergleich aussehen kann (vgl. FATKE, S.62). FALTERMAIER fasst drei verschiedene Möglichkeiten der Verallgemeinerung zusammen:

 Bei der Methode von Glaser und Strauss wird durch ein andauerndes Vergleichen versucht, zu immer allgemeineren Kategorien und letzendlich zu einer eigenständigen Theorie zu gelangen. Faltermaler kritisiert jedoch, dass "Verallgemeinerungen voraussetzungslos aus der empirischen Realität hervortreten sollen. Es wird ein induktives Verfahren in Reinform unterstellt, das es so nicht geben kann (...). Dem Auswerter eines Textes scheinen die ersten Kategorien regelrecht 'zuzufallen'"(FALTERMAIER, S.208).

- In JÜTTERMANNS Modell der "komperativen Kasuistik" wird zunächst eine Individualtheorie zu einem untersuchten Individuum gebildet. Wenn solche Individualtheorien zu mehreren Individuen in Bezug auf die gleiche Fragestellung gebildet worden sind, so werden diese miteinander verglichen (Komparation). Aus diesem Vergleich soll eine allgemeine Theorie abgeleitet FALTERMAIER kritisiert jedoch, dass die zum werden. Vergleich herangezogenen Kategorien schon vorliegen und so wenig Offenheit für das neue Datenmaterial besteht: "So gesehen wird Verallgemeinerung zu einem Wiederauffinden vorausgesetzter Kategorien im empirischen Material" (FALTERMAIER, S. 208).
- Gerhardt will zunächst die Fälle kontrastieren, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Im Unterschied zu GLASER und STRAUSS jedoch soll der Forscher schon vor der Untersuchung des Materials eine Hypothese aufstellen und auf Basis dieser den Vergleich vornehmen. Die Hypothese kann dann während der Durchsicht verändert oder erweitert werden. Im zweiten Schritt wird ein idealtypischer Aufriss vom Gesamtprozess oder -phänomen entworfen, der dann abschließend mit dem Verlauf der Fallstudie verglichen wird (vgl. FALTERMAIER, S. 209).

In Anbetracht dessen, dass diese Form der Verallgemeinerung immer "nur" auf einer oder auf mehreren Fallstudien beruht, macht sie sich angreifbar für die Kritik ihrer Gegner, die das Vorgehen für wenig wissenschaftlich halten.

## 4.6 Möglichkeiten und Grenzen

Im Mittelpunkt der Kritik an Fallstudien steht die Frage nach ihrer wissenschaftlichen Berechtigung. Der lange Kampf der Pädagogik um ihre Anerkennung als wissenschaftliche Disziplin hat ihre Vertreter vorsichtig werden lassen gegenüber allem, das auf den ersten Blick nicht in der Tradition der Wissenschaft steht. Das Kriterium lautet in diesem Fall: Wissenschaftliche Forschung geht vom Allgemeinen (von der Theorie) zum Besonderen – nicht aber umgekehrt. In der Geschichte der Pädagogik existiert jedoch auch die entgegengesetzte Auffassung (z.B. vertreten

durch Roth und Krumm), die einer detaillierten Fallanalyse durchaus einen großen Wert für die Theorie zuspricht (vgl. FATKE 1997, S. 56f). Da aber die anfänglichen Befürchtungen die positiven Aspekte der Fallstudien nicht überlagern konnten, fanden Fallstudien Einzug in die Erziehungswissenschaft.

Dennoch bleiben einige Fragen und kritische Anmerkungen: So besteht für den Forscher, der sich für eine Fallstudie entscheidet, die Gefahr, sich in "seinem Fall" zu verlieren und den Blick für das Allgemeine dem für das Besondere zu opfern. "Denn die ForscherInnen besitzen keine externen Vergleichspunkte. Alle Vergleichspunkte werden dem einen Fall entnommen, welcher für sich genommen eine potentielle Unendlichkeit hat" (BRÜSEMEISTER 2000, S.116).

Findet eine Verallgemeinerung der Ergebnisse statt und werden diese in einen theoretischen Zusammenhang gestellt, bleibt immer die Frage nach der Aussagekraft einer Fallstudie im Raum: Kann das Ergebnis auf andere Fälle übertragen werden oder ist es zu sehr von den speziellen Bedingungen vor Ort abhängig?

Diese kritischen Anmerkungen sind nicht von der Hand zu weisen. Andererseits vernachlässigen diese Kritikpunkte das Potential, das in Fallstudien und den daraus gewonnenen Hypothesen und Theorien liegt. Gerade das Beobachten eines Falles ohne vorher aufgestellte Theorien, die es zu überprüfen gilt, ermöglicht einen "freieren und unvoreingenommeneren Blick auf das Geschehen und ermöglicht so die Entwicklung neuer Thesen, die dann wiederum an anderen Fällen überprüft werden können."

## 4.7 Einzelfallstudien als Instrument der Schulentwicklungsforschung – Zur Konzeption der vorliegenden Fallstudien

Im Verlauf dieses Kapitels wurden die Grundlagen des in dieser Arbeit ausgewählten Forschungsdesigns dargestellt, erläutert und diskutiert. Wir möchten nun darlegen, warum uns gerade die Einzelfallstudie als geeignetes Instrument für die hier vorliegende Untersuchung erscheint. Zudem wird die zuvor theoretisch skizzierte Vorgehensweise, Umsetzung und Auswertung von Einzelfallstudien auf die hier vorliegende Arbeit übertragen.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist die *Fragestellung*, wie Schulentwicklung auf der Basis von Leistungsstudien mit Unterstützung eines Schulentwicklungsberaters aussehen kann. Der zentrale Punkt ist also die Schulentwicklung, die, ausgelöst

durch IGLU, an Schulen mit Hilfe eines (externen) Beraters stattfinden soll. Es existieren zwei Möglichkeiten, Schulentwicklung zu initiieren:

- Eine mögliche Vorgehensweise ist es, ein Schulentwicklungskonzept zu erstellen und im Nachhinein zu überprüfen, wie Schulen es annehmen und umsetzen. In einer groß angelegten Untersuchung könnte dann in einer repräsentativen Auswahl an Schulen dieses Konzept mit Hilfe von Schulentwicklungsberatern erprobt und ausgewertet werden.
- Die zweite Möglichkeit besteht darin, dass der Schulentwicklungsberater der Schule bei der Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses lediglich beratend zur Seite steht und diese somit ihr eigenes Entwicklungskonzept entwirft.

Ein vorgegebenes Schulentwicklungskonzept schien uns den Gegebenheiten vor Ort nicht gerecht werden zu können. Ein Konzept zu erstellen, das an allen Schulen durchführbar sein soll, hieße, davon auszugehen, dass alle Schulen die gleiche Ausgangssituation hätten oder es so zu konzipieren, dass es für verschiedene Ausgangssituationen kompatibel wird. Des Weiteren hieße es davon auszugehen, dass die Verfasser des Schulentwicklungskonzeptes wüssten, welche Inhalte und welche Vorgehensweisen für alle Schulen richtig seien.

Von der Einzelschule auszugehen hingegen bedeutet, die Schule und ihre spezifische Situation ernst zu nehmen und daher mit den Mitgliedern gemeinsam ein sinnvolles Konzept für Schulentwicklung zu entwickeln. In Abhängigkeit von den an Schule Beteiligten, ihrer gemeinsamen Arbeit und ihrem Schulumfeld unterscheiden sich Schulentwicklungsprozesse voneinander und sind nicht zwingend zu verallgemeinern. Ausgangspunkt der Schulentwicklung – so Dalin und Rolff – muss daher immer die Einzelschule mit ihren spezifischen Bedingungen sein (vgl. Dalin/Rolff 1990). Gerade im Bereich der Schulentwicklung bietet es sich also an, vom Einzelfall auszugehen, um genau beobachten zu können, wie ausgewählte Schulen ihren Entwicklungsprozess organisieren, wie sie sich unterscheiden und wo Gemeinsamkeiten liegen (vgl. Kapitel II, 1.2).

Die Konzeption der vorliegenden Fallstudien stellt sich wie folgt dar: Ausgehend von der *Fragestellung*, wie Schulentwicklung auf der Basis von Leistungsstudien mit Unterstützung eines Schulentwicklungsberaters aussehen kann, werden im Rahmen dieser Arbeit zwei Schulen ausgewählt, an denen die IGLU-Untersuchung ausgeführt

wird. Daraufhin wird ein Schulentwicklungsprozess mit (externem) Berater initiiert und durchgeführt, um dann anhand einer zweiten IGLU-Untersuchung feststellen zu können, ob die Leseleistungen an der betreffenden Schule sich verändert haben.

Zu Beginn der Fallstudie steht die *Populationsauswahl*. Die Populationen der hier vorliegenden Studien wurden so ausgewählt, dass sie im Rahmen der Analyse und Auswertung eine Kontrastierung der beiden Fälle ermöglicht, um verallgemeinernde Rückschlüsse aus beiden Fallstudien ziehen zu können. Daher wurden Schulen mit unterschiedlicher Ausgangslage gewählt:

Während die GGS Wiesbadener Straße, eine so genannte "Brennpunktschule", schon an der IGLU-Hauptuntersuchung teilgenommen hat und dabei Ergebnisse erzielte, die unter dem Durchschnitt lagen, liegt die GGS Rösrath in einem "sozial durchschnittlichen" Einzugsgebiet, in dem durchschnittliche bis leicht überdurchschnittliche Ergebnisse zu erwarten sind. Die Schulen unterscheiden sich jedoch noch in einem weiteren – für diese Untersuchung wesentlichen Punkt: Die GGS Rösrath kann als eine Schule mit ausgeprägter Reformtradition bezeichnet werden, an der das Kollegium teamorientiert arbeitet und sich gemeinsam Ziele setzt, die von der Schulleitung unterstützt werden. Die GGS Wiesbadener Straße hingegen besitzt keine vergleichbare Tradition. Zwar nimmt sie am Modellprojekt "Selbstständige Schule" teil, in dem unter anderem Teamarbeit, der Einsatz von Steuergruppen und ähnliches gefördert werden; dennoch ist das Kollegium stark individualisiert und besitzt keine gemeinsame Zielperspektive. Die Schulleitung ist als engagiert und zum Teil überlastet zu beschreiben.

Aus der Auswahl dieser sehr unterschiedlichen Schulen resultieren verschiedene Fragen, die in Kapitel VI durch eine Kontrastierung der Ergebnisse beantwortet werden sollen:

- Welche Auswirkungen hat das Leistungsvermögen der Schülerschaft auf den Erfolg des Schulentwicklungsprozesses?
- Wie wirkt sich die Struktur des Kollegiums (teamorientiert versus individualisiert) auf die Struktur/den Erfolg des Schulentwicklungsprozesses aus?
- Wie wirkt sich die Struktur des Kollegiums (teamorientiert versus individualisiert) auf die Rolle/die Aufgaben des Beraters aus?

An die Populationsauswahl schließt sich die *Datenerhebung* an. In den vorliegenden Fallstudien wurde die Leseleistung mit Hilfe der Schulleistungsstudie IGLU festgestellt (vgl. Kapitel III, 2.1). Im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses wurden zum einen ein Fragebogen und zum anderen ein qualitatives Interview als Methoden gewählt (vgl. 4.3).

Die Wahl des Fragenbogens als Methode begründete sich durch die Notwendigkeit zu Beginn des Schulentwicklungsprozesses einen Überblick über den Leseunterricht des Kollegiums zu erhalten, um auf dessen Basis eine pädagogische Konferenz zum Thema Lesen vorzubereiten, die sich am aktuellen Stand und an den Bedürfnissen des Kollegiums orientieren sollte. Der Fragebogen (siehe Kapitel V, 6.1.3.) bot in dieser Phase des Prozesses den Vorteil, dass er mit geringem Aufwand für die Kollegen und in kurzer Zeit einen guten Überblick über den Leseunterricht geben konnte. Bei der Konzeption des Fragebogens wurden geschlossene Fragen gewählt, um den Zeitaufwand bei der Beantwortung zu reduzieren und so einen stärkeren Rücklauf zu gewährleisten (vgl. 4.3).

Um den Schulentwicklungsprozess zu begleiten setzten die Berater das qualitative Interview als weitere Methode ein. Während das Kollegium in Kleingruppen an verschiedenen Aspekten des Leseunterrichtes arbeitete, war es die Aufgaben der Berater, den Prozess zu verfolgen und zu unterstützen. Dies gelang, indem in regelmäßigen Abständen episodische Interviews mit repräsentativen Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Arbeitsgruppen geführt wurden. Das episodische Interview bot sich im Rahmen dieser Untersuchungsphase besonders es, da es eine natürliche Gesprächssituation schafft und dank eines zuvor aufgestellten Leitfadens dennoch alle wichtigen Bereiche und Fragen berücksichtigt (vgl. 4.3). Der Interviewleitfaden stellt sich wie folgt dar:

### Interviewleitfaden für das Gespräch mit den Teilnehmern der Arbeitsgruppen

### 5. Zusammenarbeit in der Gruppe

- Wie ist die Stimmung / das Klima in der Gruppe?
- Wie ist die Arbeitsteilung organisiert?
- Wie oft haben Sie sich in Ihrer Arbeitsgruppe getroffen?

### 6. Inhalte Arbeit der Gruppe

- Wie ist der Stand der Dinge bzw. wie weit sind Sie mit der Umsetzung von...?
- Haben sich w\u00e4hrend der gemeinsamen Arbeit neue Arbeitsschwerpunkte herauskristallisiert?
- Sind w\u00e4hrend der gemeinsamen Arbeit "alte" Arbeitsschwerpunkte weggefallen und wenn ja, welche?
- Haben sich für Sie neue inhaltliche Fragen aufgeworfen?

### 7. Organisation der Gruppe

- Gibt es organisatorische Schwierigkeiten innerhalb der Gruppe?
- Gibt es organisatorische Schwierigkeiten mit anderen außerhalb der Gruppe?
- Wie sieht es mit der Zeitplanung aus?

# 8. Perspektiven der gemeinsamen Arbeit innerhalb der Gruppe und des Kollegiums

- Was können Sie auf der nächsten Dienstbesprechung als (Zwischen-) Ergebnis präsentieren?
- Wie gestaltet sich aus Ihrer Sicht die weitere Zusammenarbeit? Was muss aus Ihrer Sicht als n\u00e4chstes passieren?
- Wie müssen aus Ihrer Sicht die Absprachen / Abstimmungen zwischen den Gruppen organisiert werden, damit Sie informiert fühlen?

Zusätzlich zur Schulleistungsstudie IGLU, dem Fragebogen und dem episodischen Interview finden sich in den Fallanalysen verschiedene Datenquellen, die der Untersuchung zusätzliche Transparenz verleihen sollen. Dazu gehören: Protokollauszüge aus Dienstbesprechungen und pädagogischen Konferenzen, ein Informationsbrief, ein Beratungsvertrag, eine Tagesordnung sowie ein Auszug aus dem Schulprogramm der GGS Rösrath.

Nachdem die Population ausgewählt und die Daten erhoben wurden kommt es zu einer Gesamtauswertung der beiden Einzelfallstudien. Diese orientiert sich an den folgenden *Gütekriterien* (vgl. Kapitel 4.4):

### 1. Objektivität

Dem Kriterium der Objektivität kommen die Autoren nach, indem sie die durchgeführten Methoden und deren Ergebnisse im Rahmen der Arbeit transparent machen. So finden sich in Kapitel V neben den Ergebnissen der Leistungsstudie IGLU auch Ausschnitte aus Interviews, Dienstbesprechungen und Konferenzen, sowie Fragebögen und ein Auszug aus einem Schulprogramm

### 2. Reliabilität

Dem Gütekriterium der Reliabilität konnte durch die Forschungsarbeit im Team nachgekommen werden. So wurden beispielsweise die qualitativen Interviews durch den jeweils nicht beteiligten Forscher einer Fremdkontrolle ausgesetzt.

Inwiefern interne Validität im Rahmen dieser Studien gewährleistet werden kann, wird abschließend diskutiert werden müssen. Welche Faktoren Auswirkung auf die Ergebnisse der vorliegenden Einzelfallstudien haben werden, lässt sich im Vorhinein nicht hinreichend klären. Es wird während der Durchführung darauf zu achten sein, ob die von den Autoren vorgenommenen Interventionen zu Veränderungen führen oder ob auch andere (Stör-) Faktoren eine Rolle spielen.

Neben diesen allgemein gültigen Maßstäben für wissenschaftliche Untersuchungen soll nun geprüft werden, inwiefern die vorliegenden Fallstudien den Gütekriterien von Faltermaier entsprechen (vgl. Faltermaier, S. 213ff). Faltermaier fordert (vgl. 4.4):

• die Fragestellung der Fallstudien in einen wissenschaftlichen Kontext zu stellen: Mit den Kapiteln II, III und IV stellen die Autoren den

- wissenschaftlichen Kontext aller Aspekte der vorliegenden Fragestellung (Schulentwicklung, Schulleistungsstudien und Beratung) ausführlich dar.
- das methodische Vorgehen zu begründen: Das methodische Vorgehen wird im vorliegenden Kapitel erläutert und begründet.
- die Forschung an die untersuchte Alltagswirklichkeit beispielsweise in ihrer Kommunikation – anzupassen: Dieser Forderung wird schon dadurch Rechnung getragen, dass die Schulen Ihren Entwicklungsprozess selbstständig planen und durchführen. Die Berater geben nicht von außen vor, was zu tun ist, sondern moderieren und unterstützen.
- die Forschungsziele sowie den gesamten Forschungsprozess den zu untersuchenden Personen transparent zu machen: Während des gesamten Schulentwicklungsprozesses wurden während Dienstbesprechungen und Konferenzen einzelne Schritte der Arbeitsgruppen bzw. der Steuergruppe für alle Beteiligten dargestellt und das weitere Vorgehen mit diesen abgestimmt.
- die Ergebnisse der Forschung für die Beteiligten und andere Forscher umfassend darzustellen, sodass das Vorgehen und die Folgerungen nachvollzogen und auf Basis des Materials diskutiert werden können: In Kapitel V, 5. und V, 6. werden die Fallstudien ausführlich dargestellt und anhand verschiedenster Materialien dokumentiert. Auf der Basis dieser Darstellungen werden in Kapitel VI beide Fälle analysiert.

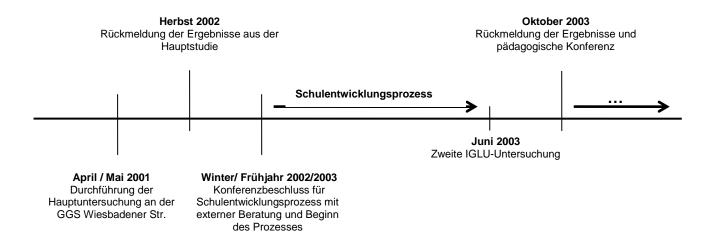
Um einen gewissen Grad der Verallgemeinerung zu erreichen, werden die Autoren die beiden Fallstudien abschließend kontrastieren (Kapitel VI). Dazu wird der Ansatz von Gerhadt gewählt (vgl. 4.5). In einem ersten Schritt werden die Autoren daher Hypothesen formulieren, die vor der Untersuchung des Materials aufgestellt wurden. In einem zweiten Schritt werden die beiden Fallstudien und ihre spezifischen Bedingungen und Besonderheiten sowie ihre Ergebnisse einander gegenübergestellt, um mit dieser Kontrastierung Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Studien herauszuarbeiten. Abschließend wird dann eine Verallgemeinerung der Ergebnisse vorgenommen, indem die Gemeinsamkeiten der beiden Studien in ein Schulentwicklungsmodell einfließen, das Schulentwicklungsprozesse mit Hilfe von Beratung und unter der Nutzung von Schulleistungsstudien beschreibt.

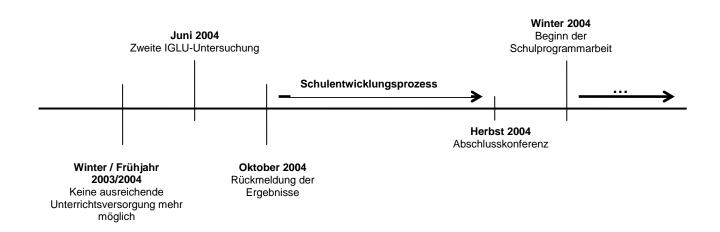
### 5. Schulentwicklung vor Ort (Wiesbadener Straße)

Im Rahmen der Hauptuntersuchung der IGLU-Studie wurde die GGS Wiesbadener Straße bereits im April / Mai 2001 zum ersten Mal getestet, sodass das Kollegium bereits erste Erfahrungen im Umgang mit Schulleistungsstudien sammeln konnte. Nicht zuletzt auf diesen positiven Erfahrungen begründet, erklärte sich die Schulleitung und das Kollegium der Gemeinschaftsgrundschule (GGS) Wiesbadener Straße im Frühjahr 2003 bereit, zweimal im Abstand von einem Jahr an der IGLU-Studie teilzunehmen sowie im zeitlichen Umfeld der beiden Schulleistungsuntersuchungen einen Schulentwicklungsprozess mit Unterstützung einer externen Beratung durchzuführen. Ziel war es, die Leistungsstudie IGLU so zu nutzen, dass ihre Ergebnisse zum einen die Initiation eines Schulentwicklungsprozesses erleichtern und zum anderen eine Kontrollinstanz bzw. Evaluationsinstrument bilden, mit dessen Hilfe der Erfolg des Entwicklungsprozesses gemessen werden sollte.

An der zweiten Untersuchung im Frühjahr 2003 nahmen die drei vierten Klassen teil. Nach der Auswertung der Untersuchung wurden die Ergebnisse auf einer pädagogischen Konferenz vorgestellt und ein Schulentwicklungsprozess in Gang gesetzt, der sich über ein knappes Schuljahr erstreckte und verschiedene Konsequenzen für den Leseunterricht im gesamten Schulleben nach sich zog. Den vorläufigen Schlusspunkt des Schulentwicklungsprozesses bildete die zweite Durchführung der IGLU-Studie, die nun mit den ehemaligen dritten, jetzt vierten Klassen durchgeführt und im Kollegium analysiert wurde. Ein Resümee des gemeinsamen Entwicklungsprozesses der GGS Wiesbadener Straße stellt das sich ständig weiter entwickelnde Förderkonzept zum Lesen dar und schließt den Schulentwicklungsprozess insofern ab, als dass die Beratung beendet ist und die Schule ihre Entwicklung nun selbstständig fortsetzt.

Der Schulentwicklungsprozess stellt sich mittels einer grafischen Darstellung wie folgt dar:





Im folgenden Kapitel wird der Schulenwicklungsprozess an der GGS Wiesbadener Straße mit Hilfe des in Kapitel 1.2 vorgestellten LOTZ-Modells beschrieben und analysiert. Um die Entwicklung der Schule besser einschätzen zu können, wird in Kapitel 5.1 zunächst die Ausgangslage der Schule – von ihrem sozialen Umfeld bis zu ihrer Struktur – beschrieben, um den Beginn des Schulentwicklungsprozesses, der zum einen durch die Teilnahme der Schule an der IGLU-Studie und zum anderen durch den Abschluss einer Vereinbarung über die Zusammenarbeit zwischen der Schule und mir als Schulberater gekennzeichnet war, in den Mittelpunkt zu stellen (Kapitel 5.2). Mit den Ergebnissen der Haupterhebung der IGLU-Studie an der GGS Wiesbadener Straße wurde der Ausgangspunkt für eine darauf folgende Schulentwicklung festgelegt. Dieser Ist-Zustand sowie die Reaktion des Kollegiums und der Schulleitung auf denselben werden detailliert in einer Situationsdeutung beschrieben und analysiert (Kapitel 5.3). Eine ausführliche Situationsdeutung bildete

die Grundlage für die Entwicklung einer Vorstellung der an der GGS Tätigen über die Zukunft ihrer Schule im Bezug auf das Lesen – also einer **Vision** (Kapitel 5.4). Die notwendigen Schritte zur Umsetzung der aufgestellten Vision wurden gemeinsam mit allen Beteiligten diskutiert und im Laufe mehrerer Monate umgesetzt (Kapitel 5.5) Dieser Schulentwicklungsprozess wird in seinen verschiedenen Phasen beschrieben, um abschließend in Kapitel 5.6 die Ergebnisse der dritten Untersuchung vorzustellen, ein vorläufiges Fazit zu ziehen sowie die Frage nach einer möglichen Weiterentwicklung zu stellen.

### 5.1 Ausgangslagen der GGS Wiesbadener Straße

In der neu erbauten Hochhaussiedlung im Obermeidericher Stadtteil Hagenshof wurde am 7.9.1970 das Schulzentrum Wiesbadener Straße eingeweiht. Es galt zum damaligen Zeitpunkt als die modernste Schule Duisburgs.

Das weitläufige, ruhig gelegene Schulgelände umfasst

- die beiden dreigeschossigen Schulgebäude der Grundschule und der Hauptschule, die miteinander verbunden sind,
- die separate Turnhalle,
- den Hausmeisterbungalow mit angegliedertem Schulkindergarten und
- den großzügigen Schulhof mit mehreren Spiel- und Sportflächen.

Etwa 30% der Schüler besuchen im Anschluss an ihre Grundschulzeit die Hauptschule, die sich inzwischen zu einer "Mittelpunktschule" für polnische und russische Fahrschüler aus dem gesamten Duisburger Norden entwickelt hat.

Der Meidericher Stadtteil Hagenshof wirkt wie eine Insel, eingeschlossen von durch Autobahn, Kanal und Industriegebiet. Er wird geprägt Fortschrittsglauben der 70er Jahre entstandene Hochhaussiedlung, aber auch durch städtebauliche Akzente wie die Marktplatte neuere mit ihren kleinen Backsteinhäusern und die Eigentumssiedlung Taunusstraße.

Bestimmend für den Stadtteil ist ein großes Einkaufszentrum, das Mercator-Center, in dem der Supermarkt `Real` die größte Verkaufsfläche einnimmt.

Die Bevölkerungsstruktur im Hagenshof hat sich in den letzten 30 Jahren stark geändert. Wurde die Hochhausiedlung mit ihren hellen, modernen Wohnungen am Anfang begeistert von der Bevölkerung angenommen, trat nach einiger Zeit wie in anderen Städten mit ähnlichen städtebaulichen Maßnahmen Ernüchterung ein. Die Menschen entflohen der Anonymität und der Enge der Hochhäuser, sodass in den 80er Jahren viele Wohnungen leer standen. Daraufhin bekamen vor allem Mütter mit ihren Kindern nach gescheiterten Ehen vom Sozialamt Wohnungen im Hagenshof zugewiesen. Viele Frauen verließen nach zwei, drei Jahren wieder den Stadtteil, wenn sie sich beruflich neu orientieren konnten oder einen neuen Lebenspartner fanden. Die Folge war eine hohe Fluktuation innerhalb der Schülerschaft und eine intensive Auseinandersetzung innerhalb und außerhalb der Schule mit dem Thema Trennung bzw. Scheidung und den daraus erwachsenen Folgen.

Ende der 80er Jahre veränderte sich die Situation grundlegend, da innerhalb kürzester Zeit (hier von September `88 bis November `88) die Schülerzahlen von 236

auf 341 stiegen. Der Grund für den rasanten Anstieg war der Zuzug von insgesamt 430 polnischen Aussiedlern im August `88.

Seit einigen Jahren ziehen vermehrt russische Aussiedlerfamilien zu, womit sich der Anteil russischer Aussiedlerkinder stark erhöht hat. Darüber hinaus weist das Sozialamt der Stadt Duisburg in zunehmendem Maße türkisch- bzw. kurdischstämmigen Familien und Familien afrikanischer Herkunft Wohnungen in der Hochhaussiedlung zu.

Die GGS Wiesbadener Straße ist eine von 278 Schulen (vertreten sind alle Schulformen), die am NRW weiten Projekt "Selbstständige Schule", einem gemeinsamen Projekt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und der Bertelsmann Stiftung teilnimmt. Die Laufzeit des Projektes beträgt sechs Jahre (Sommer 2002 – Sommer 2008).

### Exkurs Selbstständige Schule

Neben den o.g. 278 Schulen gibt es weitere 383 sog. Korrespondenzschulen in verschiedenen Modellregionen. Diese Schulen partizipieren in ihren Schulentwicklungsprozessen an den Möglichkeiten des Modellprojektes (z. B. durch Fortbildungsangebote, Austauschmöglichkeiten in den regionalen Bildungslandschaften, etc.), haben aber nicht die umfassenden Rechte und Pflichten wie die "selbstständigen Schulen"(z.B. Stellenbewirtschaftung). Zudem gibt es fünf Korrespondenzregionen im Regierungsbezirk Detmold (Bielefeld, Lippe, Minden-Lübbecke, Paderborn, Sundern), sodass fast 800 Schulen am Projekt beteiligt sind (Stand: 01. April 2007).

Ziel des Projektes ist die Verbesserung der Qualität schulischer Arbeit und insbesondere des Unterrichts, d.h., dass jede Schulentwicklungsmaßnahme sich auf die Verbesserung des Lernens bei Schülerinnen und Schülern beziehen muss. Bei der Realisierung dieses Anspruchs in der pädagogischen Praxis greift das Projekt "Selbstständige Schule" auf Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Projekt "Schule & Co. – Stärkung von Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld" zurück. "Schule & Co." hat u.a. gezeigt, dass eine auf Qualitätsentwicklung und Qualitätsverbesserung gerichtete und in die Fläche gehende Schulentwicklung realisierbar ist. Diese kann dann gelingen, wenn in den einzelnen Schulen ein umfassender Ansatz zur Unterrichtsentwicklung praktiziert und diese Entwicklung durch den Aufbau von Leitungs- und Steuerungskompetenzen an den Schulen abgesichert wird. Dazu ge-

hört auch, dass es den Regionen gelingt, nachhaltig wirksame Unterstützungs- und Beratungsstrukturen aufzubauen und sich auf diesem Wege zu regionalen Bildungslandschaften zu entwickeln.

Basierend auf den Erfahrungen aus "Schule & Co." sollte am Projekt "Selbstständige Schule" eine bestimmte Anzahl an Schulen aus den unterschiedlichen Regionen NRWs teilnehmen. Die Berücksichtigung der Region als wesentlicher Faktor für eine gelingende Schulentwicklung wurde somit zu einem Charakteristikum des groß angelegten Schulentwicklungsprojektes. Der damit einhergehende Aufbau regionaler Beratungs- und Unterstützungsstrukturen erforderte eine Überprüfung der bisherigen Verantwortlichkeiten im Bereich Schule und Bildung und mündete in den einzelnen Regionen in konstruktive Veränderungsprozesses (z.B. in Bezug auf die Kooperation der an Schule Beteiligten).

Schulen, die sich solch komplexen Entwicklungs- und Verbesserungsprozessen stellen, benötigen einen verlässlichen und erweiterten Gestaltungsspielraum. Deshalb werden die im Modellvorhaben "Selbstständige Schule" beteiligten Schulen zu einer qualitätsorientierten Selbststeuerung befähigt, die sich auf eine breit angelegte Unterrichtsentwicklung stützt. Zu diesem Zweck werden neue Kooperationsformen in den einzelnen Schulen entwickelt und erprobt. Im Rahmen der aufzubauenden regionalen Bildungslandschaften sind angemessene Unterstützungs- und Kommunikationsstrukturen in gemeinsamer Verantwortung von Schulaufsicht und Region geplant und aufgebaut worden. Zentrale Gestaltungsbereiche für die einzelnen Schulen sind dabei in erster Linie:

- Personalentwicklung
- Ressourcenbewirtschaftung
- Unterrichtsorganisation
- Mitwirkung und Partizipation

Erweiterte Gestaltungsspielräume erfordern eine neue bzw. bisher unbekannte Form der Qualitätssicherung. In jeder Modellschule wird deshalb ein System der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung aufgebaut, das eine angemessene Rechenschaftslegung nach innen und außen ermöglicht. Innerschulische und externe Evaluationsmaßnahmen sind somit selbstverständlicher Teil der zu leistenden Projektarbeit.



aus Projektleitung "Selbstständige Schule" 2004, S.27

Durch eine gesetzliche Öffnungsklausel im Schulentwicklungsgesetz kann die GGS Wiesbadener Straße (wie alle beteiligten Schulen) erweiterte Gestaltungsfreiräume in den genannten Bereichen nutzen und neue Konzepte erproben. Dabei soll die erweiterte Selbstständigkeit den Schulen helfen, ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag besser gerecht zu werden.

Geplant ist, dass alle Schulen in Nordrhein-Westfalen schrittweise zu eigenverantwortlichen Schulen werden. Perspektivisch werden damit die im Projekt erprobten und positiv evaluierten Aspekte und Gestaltungsspielräume schrittweise auf alle Schulen übertragen. Die sich daraus ergebene neue Aufgabenverteilung erfordert neue Vereinbarungen zwischen den Schulträgern einerseits und dem Land (und der Kommune) anderseits (vgl. hierzu auch Publikationen der PROJEKTLEITUNG "SELBSTSTÄNDIGE SCHULE" 2004 UND zur theoretischen Fundierung u.a. ROLFF 2007, S.50-78).

Das Projekt "Selbstständige Schule" wird wissenschaftlich begleitet von einem Konsortium aus Wissenschaftlern der Universitäten Dortmund und Essen/Duisburg. Die wissenschaftliche Begleitforschung bezieht sich dabei in erster Linie auf die zentralen und übergeordneten Zielbereiche des Projektes. So gilt es insbesondere herauszufinden, inwieweit erhöhte Eigenverantwortlichkeit von Schule auch das Lernen der Schülerinnen und Schüler verbessern hilft. Aus diesem Grund wurde ein umfangreiches Forschungsdesign entwickelt, welches neben verschiedenen methodischen Untersuchungen auch den Einsatz von Leistungstests in einem Teil der Schulen vorsieht.

Die GGS Wiesbadener Straße beteiligt sich seit Anfang 2002 als einzige Grundschule in Duisburg am nordrhein-westfälischen Modellprojekt "Selbstständige Schule". Die im Kooperationsvertrag festgelegten Entwicklungsbereiche erstreckten sich für die Zeit des extern begleiteten Schulentwicklungsprozesses neben dem Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsorganisation noch auf die Bereiche Mitwirkung, Sachmittelbewirtschaftung und Personalentwicklung.

Auf Grund dieser Vereinbarungen arbeitet das Kollegium seit Abschluss des Kooperationsvertrages an der Entwicklung eines schulischen Gesamtförderkonzeptes unter besonderer Berücksichtigung der Lernschwächeren aus sozial benachteiligten Familien und der Schüler mit Migrationshintergrund. Zentrale Arbeitsbereiche sind u. a.:

- der offene Ganztag
- die Neustrukturierung der Schuleingangsphase
- die gewaltarme Schule
- die Erstellung eines Migrationskonzeptes
- und im Nachgang der IGLU-Untersuchung die Erstellung eines Förderkonzeptes zur Lesekompetenz

Im Einzelnen stellt sich die Ausgestaltung der einzelnen Entwicklungsbereiche wie folgt dar:

## Unterrichtsentwicklung und - organisation

Die Grundschule Wiesbadener Straße setzt mit der Teilnahme am Modellprojekt "Selbstständige Schule" ihre langjährige, intensive Schulprogramm-Arbeit fort und intensiviert dabei ihre Vorhaben auf der Basis ihrer schulprogrammatische Schwerpunktsetzung. Oberste Ziel ist dabei, alle Lernenden in ihrer Leistungs- und Sozialkompetenz zu stärken. Sie beabsichtigt dieses Ziel zu erreichen, indem sie in den Mittelpunkt ihrer Arbeit das folgende zentrale Entwicklungsvorhaben mit seinen dazugehörigen in sich vernetzten Bausteinen stellen wird. Sie stellt damit fest, dass ohne eine Systematik der Bedingungsvariablen und der Interventionsmöglichkeiten Förderkonzepte Gefahr laufen zu einem Ensemble gerade verfügbarer Angebote zu geraten.

Entwicklung eines schulischen Gesamtförderkonzepts für alle Schüler unter besonderer Berücksichtigung der Lernschwächeren aus sozial benachteiligten Familien und Schüler mit Migrationshintergrund.



1. Baustein: Unterricht	2. Baustein: Lernklima	3. Baustein: Ausstattung	4. Baustein: Zielprojektion
Differenzierung und integrierte Förderung	Gewaltarme Schule	Lernförderliche äußere Bedingungen	Ganztagsschule/ Chancengleichheit
<ul> <li>Zeitliche und inhaltliche         Erweiterung der differenzierten         Förderung</li> <li>Differenzierung und Individualisierung im Klassenverband</li> <li>Klassen- und jahrgangsübergreifende Zusammensetzung der Fö-Gruppen</li> <li>Fortführung unseres integrativen Sprachförderungskonzepts</li> <li>Weitere Erprobung selbstständiger Arbeitsformen/Methodentraining</li> <li>Begabungen erkennen und</li> </ul>	<ul> <li>Sozialkompetenz vs. Aggressionsbereitschaft</li> <li>Fortführung und Intensivierung unseres Streit-Schlichter-Programms</li> <li>Mädchen-Jungenförderung</li> <li>Fortführung und Intensivierung unseres Beratungskonzepts</li> <li>Erweiterte Formen der Zusammenarbeit mit Eltern</li> <li>Einsatz außerschulischen pädagogischen Fachpersonals</li> <li>Bewegte Schule</li> </ul>	<ul> <li>"Kleine" Klassen</li> <li>Rhythmisierung des Schultags</li> <li>Einrichtung eines Werk/ Musikfachraums</li> <li>Einrichtung eines naturwissenschaftlichen Fachraums</li> <li>Ausgestaltung des Snoezelen-Raums</li> <li>Medienzentrum in jedem Klassenzimmer/ Konzept "Neue Medien"</li> <li>Schulgebäude-Klassenraumgestaltung</li> </ul>	<ul> <li>Bemühen um Statusänderung zur Ganztagsschule</li> <li>Entwicklung eines pädagogi- schen Konzepts zur Ganztags- schule</li> </ul>

fördern - Elternhilfe		- Pausenspielmaterial	
SP-Schwerpunkt	SP-Schwerpunkt	SP-Schwerpunkt	SP-Schwerpunkt
<ul><li>Das Lernen lernen</li><li>Förderung sprachliche</li><li>Kompetenz</li></ul>	- Unterricht und Erziehung - Das Lernen lernen	- Das Lernen lernen	- Unterricht und Erziehung
Arbeitsfeld: 3	Arbeitsfeld: 1/2/3	Arbeitsfeld: 2	Arbeitsfeld: 1/2/3/4

Schule als lernende Organisation

Die an der GGS Wiesbadener Straße tätigen Lehrkräfte bringen vielfältige Fertigund Fähigkeiten in das Schulleben mit ein, sodass die Schule über ein breites Spektrum an Kompetenzen verfügt. Mit Einführung klarer Aufgaben- und Zuständigkeitsbereiche und einer längeren Präsenzzeit (z. B. durch wöchentliche Schularbeitstage, durch Unterrichtsverpflichtungen im Nachmittagsbereich, durch verpflichtende klassenübergreifende Zusammenarbeit, etc.) entwickelt sich ein neues Gefühl der Verbundenheit mit der GGS Wiesbadener Straße.

Offene Unterrichtsformen, Freiarbeitsphasen, Tages- oder Wochenplan, Werkstattarbeit und das Arbeiten an Stationen finden noch nicht in allen Bereichen und bei allen Lehrkräften Anwendung.

Neben dem Lernen im Klassenverband bieten alle Lehrkräfte Fördermaßnahmen in Außen- und Binnendifferenzierung an. So erhalten leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler gleichermaßen Differenzierungsangebote in Sprache und Mathematik. Darüber hinaus bekommen Kinder mit Migrationshintergrund differenzierte Förderung in der deutschen Sprache.

### 5.2 Erste Kontaktaufnahme

Im Herbst 2002 nahm ich den ersten Kontakt zur Schulleitung der GGS Wiesbadener Straße auf, um sie über mein Dissertationsvorhaben und die daraus erwachsenden Möglichkeiten für die Schule in Duisburg zu informieren. Durch die Teilnahme an der Haupterhebung der IGLU-Studie regelrecht aufgeweckt, hatte das Kollegium zu Beginn des Jahres damit angefangen, erstmalig über Lernziele im Leseunterricht offen und transparent zu sprechen. Dabei fokussierte sich die Auseinandersetzung relativ schnell auf den Aspekt der Leistungsbewertung und der dabei zugrunde gelegten Bewertungsebenen und -kriterien. Einzelne Kollegiumsmitglieder hatten sich darüber hinaus mit verschiedenen Lesekonzepten und der Hamburger Lese Probe (HLP) beschäftigt. Auf Grund dieser ersten zaghaften Bemühungen der eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Bereich "Lesekompetenz", aber auch einer gewissen Unzufriedenheit über die unzureichende Beachtung dieser Thematik in der Vergangenheit zeigte sich die Schulleitung der GGS Wiesbadener Straße sehr interessiert der externen Unterstützung im Rahmen eines an vorbereitenden Schulentwicklungsprozesses. Nach zwei Konferenzen und zahlreichen Kontakten mit der Schulleitung erhielt ich im Dezember die Möglichkeit, das Angebot der externen Beratung, mein erkenntnisleitendes Interesse und meine Beratungsgrundsätze vorzustellen.

Mit der Klärung aller Fragen und den absehbaren grundlegenden Aspekten des Beratungsprozesses (z.B. Zeit, zu erwartender Arbeitsaufwand, etc.) sprach sich das Kollegium einstimmig für die Durchführung des Schulentwicklungsprozesses mit meiner Beratung aus.

Daran anschließend verfasste ich einen Kontrakt auf der Basis der oben beschriebenen Beratungsgrundsätze sowie der gemeinsam formulierten Ziele für die zukünftige Arbeit und ließ ihn – nach einer allgemeinen Aussprache im Rahmen einer Konferenz – durch alle Beteiligten unterschreiben, um die gemeinsame Grundlage und das Einverständnis aller zu dokumentieren.

Ohne auf den gesamten Kontrakt einzugehen, werden im Folgenden die wesentlichen (Ziel-)Vereinbarungen des Schulentwicklungsprozesses an der GGS Wiesbadener Straße dokumentiert:

(...)

Die GGS Wiesbadener Straße nimmt im Juni 2003 und im Juni 2004 an der IGLU-Untersuchung teil.

Im zeitlichen Umfeld der beiden Leistungserhebungen soll ein gemeinsamer Schulentwicklungsprozess mit externer Beratung stattfinden. Für diesen Schulentwicklungsprozess werden die folgenden Zielvorstellungen vereinbart:

- a) Die GGS Wiesbadener Straße will auf der Basis der diversen IGLU-Ergebnisse ihren Leseunterricht weiterentwickeln.
- b) Die *Dauer* dieses Schulentwicklungsprozesses wird vorerst ca. 16 Monate betragen und mit den Ergebnissen der dritten IGLU-Untersuchung evaluiert werden.
- c) Ziel des Schulentwicklungsprozesses ist die Entwicklung eines klassenübergreifenden Lesekonzepts, das, auf dem Lehrplan für die Grundschule beruhend, sowohl theoretische und didaktischmethodische Punkte als auch Aspekte, die die Lesemotivation betreffen, zusammenführt und zu einem ausgewogenen Gesamtkonzept vereint.
- d) Häufigkeit und Dauer der Treffen wird von der Schule in Zusammenarbeit mit dem Berater in Abhängigkeit von den jeweiligen Bedürfnissen und Notwendigkeiten festgelegt.
- e) Als Grundlage für das Verhältnis zwischen dem Berater und der Schule gelten die folgenden "Beratungsgrundsätze" [...]

Nach der Konferenz im Dezember endete der erste Kontakt mit dem gesamten Kollegium. In einer neu gegründeten *Initiativgruppe* wurde zum einen mit den Vorbereitungen für die Durchführung der zweiten IGLU-Untersuchung im Juni 2003 begonnen (z.B. Klärung rechtlicher Fragen wie Elterneinverständniserklärungen), zum anderen die Vorplanungen für den weiteren Verlauf der inhaltlichen Arbeit im

Kollegium (z.B. Planung und Vorbereitung einer Pädagogischen Konferenz zum Thema Lesen) vorangetrieben.

Bereits zum Schulhalbjahr konnte auf Grund der intensiven Vorarbeit durch die Initiativgruppe – hier in erster Linie durch das Engagement der Schulleitung – eine Pädagogische Konferenz zum Thema Lesen durchgeführt werden.

### Inhaltliche Planungsstruktur der 1. Pädagogischen Konferenz

- 1. Erarbeitung und Darstellung grundlegender Fragestellungen
- 2. Analyse des Ist Standes an der Gemeinschaftsgrundschule Wiesbadener Straße
- 3. Entwicklung einer sachbezogenen Vision
- 4. Mannschaftsaufstellung der GGS Wiesbadener Straße
- 5. Konkretisierung der nächsten Handlungsschritte
- 6. Organisatorisches (Kontrakt, nächstes Treffen, Kontakt, ...)
- 7. Nachgefragt

Neben der Klärung erster grundlegender fachlicher Aspekte und Fragestellungen (z.B. was die einzelnen Kolleginnen und Kollegen unter Lesen verstehen und wie Lesen im (eigenen) Unterricht gefördert werden kann) und der Entwicklung einer sachbezogenen Vision, standen vor allem gruppendynamische Phänomene im Vordergrund. Vor allem der Einsatz teamorientierter und teambildender Methoden verdeutlichte dem Kollegium, die Notwendigkeit der kollegiumsinternen Auseinandersetzung und Aussprache.

Auf diesem Hintergrund werden die Ergebnisse der Abschlussreflexion des gemeinsamen Arbeitstages verständlicher:

Auf der einen Seite zeigt das Kollegium eine hohe Bereitschaft sich auf inhaltliche Fragestellungen einzulassen. Dabei verwendete methodische Zugänge werden als hilfreich und zufrieden stellend erlebt.

Auf der anderen Seite zeigt sich ein deutlicher Bruch im Kollegium, was die gemeinsame (Zusammen-)Arbeit angeht. Nahezu die Hälfte des Kollegiums empfindet die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen als wenig zufrieden stellend.

Ein erstes Fazit der gemeinsamen Arbeit könnte zu diesem Zeitpunkt des Schulentwicklungsprozesses lauten:

Die Bereitschaft zur fachlichen Auseinandersetzung und Weiterentwicklung ist im Kollegium der GGS Wiesbadener Straße vorhanden. Eine Herausforderung im Schulentwicklungsprozess könnte die noch ausbaufähige vertrauensvolle Zusammenarbeit im Kollegium werden.

Stimme ich zu	Weiß nicht	Stimme ich nicht zu
12	2	0
	ire der heutigen Arbeitssitz	-
Stimme ich zu	Weiß nicht	Stimme ich nicht zu
10	2	2
/lit der Reihenfolge der f	thematischen Arbeitsgebiet	e war ich zufrieden.
Stimme ich zu	Weiß nicht	Stimme ich nicht zu
12	2	0
Mit der Zusammenarbeit	innerhalb des Kollegiums	war ich zufrieden.
Stimme ich zu	Weiß nicht	Stimme ich nicht zu
6	2	6
Mit der Moderation / mit	dem Moderator war ich zuf	rieden.
Stimme ich zu	Weiß nicht	Stimme ich nicht zu
13	1	0
Mit den Ergebnissen des	s Arbeitstages bin ich zufrie	eden.
Stimme ich zu	Weiß nicht	Stimme ich nicht zu

Im Juni 2003 wurde die IGLU-Studie ein zweites Mal an der GGS Wiesbadener Straße durchgeführt, nachdem alle Erziehungsberechtigten der zu untersuchenden Klassen der Testdurchführung mittels der nachstehenden Einverständniserklärung zugestimmt hatten.



Duisburg, April 2003

Liebe Eltern,

die Klasse Ihrer Tochter/Ihres Sohnes hat die Möglichkeit nachträglich an der "Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung" (IGLU) teilzunehmen. Diese Studie erfasst die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe. Kompetent lesen zu können, ist Voraussetzung für die Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten, des eigenen Wissens und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Lesekompetenz bedeutet also mehr als einfach nur lesen zu können, sondern heißt auch, Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, Absichten und in ihrer Struktur zu verstehen und für verschiedene Zwecke sachgerecht nutzen zu können. Diese Fähigkeit wurde im Rahmen von IGLU bei Schülerinnen und Schülern in ca. 30 Ländern der Welt erfasst.

Die Ergebnisse der Studie an unserer Schule werden wertvolle Anhaltspunkte dafür liefern, wie Lesekompetenz und mathematische Fähigkeiten möglichst optimal entwickelt und positiv beeinflusst werden können, und stellt somit eine wichtige Hilfe für Schule und Unterricht dar. Darüber hinaus können aus den Ergebnissen nützliche Hinweise für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und für die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien abgeleitet werden.

Mit diesem Schreiben möchten wir Sie nun bitten, die Teilnahme Ihrer Tochter/Ihres Sohnes an der Studie zu ermöglichen, indem Sie die beiliegende Einverständniserklärung ausfüllen und unterschrieben Ihrer Tochter/Ihrem Sohn wieder mit in die Schule geben. Für das Gelingen der Durchführung an unserer Schule ist es sehr wichtig, dass alle Schülerinnen und Schüler auch tatsächlich an der Untersuchung teilnehmen.

Die Schule wird zu keinem Zeitpunkt Einblick in die Testergebnisse der einzelnen Schülerfragebögen erhalten

Alle Berichte über die Ergebnisse der Studie werden auf zusammengefassten Daten beruhen. Es wird also nicht möglich sein, die Ergebnisse einzelnen Personen zuzuordnen. Die Datenschutzbeauftragten der Länder wurden an der Festlegung der Verfahren beteiligt.

### Einverständniserklärung

Wie bereits erwähnt, ist die Teilnahme an der Studie freiwillig und setzt das Einverständnis der Eltern und die Zustimmung des Kindes voraus. Die Schule wird nur Schülerinnen und Schüler zum Test zulassen, für die eine unterschriebene Einverständniserklärung der Eltern vorliegt. Wir möchten Sie daher nochmals bitten, das beiliegende Formular auszufüllen und es Ihrem Kind wieder mit in die Schule zu geben. Die Einverständniserklärungen nimmt ein für die IGLU-Untersuchung beauftragter Lehrer entgegen. Sie werden eine Woche nach dem Testtag vernichtet.

Ihre Einwilligung würde es Ihrer Tochter/Ihrem Sohn ermöglichen, sie/ihn aber nicht dazu verpflichten, an der Untersuchung teilzunehmen. Selbstverständlich können Sie Ihre Einverständniserklärung jederzeit, ohne Angabe von Gründen und ohne weitere Konsequenzen bei der Schulleitung widerrufen. Bei Nichtteilnahme an der Untersuchung entstehen Ihnen und Ihrem Kind keinerlei Nachteile.

Für Ihre Unterstützung möchten wir uns herzlich bei Ihnen bedanken.
Mit freundlichen Grüßen
Frau Schumacher
bitte hier abschneiden
Einverständniserklärung eines/einer Erziehungsberechtigten
Ich bin damit einverstanden, dass meine Tochter/mein Sohn
(bitte Namen eintragen) an IGLU teilnimmt
und die damit erhobenen Schülerdaten im Rahmen des Projektes verarbeitet werden.

Die Instruktionen für die Testdurchführung sowie die Beaufsichtigung des Tests oblag dabei den Klassenlehrern und mir. Die Durchführung verlief reibungslos.

Die Testergebnisse wurden anschließend eingegeben und dem Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft unter der Leitung von Herrn Professor Bos an der Universität Hamburg zur Auswertung zugeschickt.

## 5.3 Die Situationsdeutung: Der Ist-Zustand an der GGS Wiesbadener Straße nach der IGLU-Studie

Im Oktober 2003 erhielt ich die Ergebnisse der zweiten IGLU-Untersuchung an der GGS Wiesbadener Straße und stellte sie der Initiativgruppe vor. Die Ergebnisse überraschten diese kaum, da die Ergebnisse der Hauptuntersuchung weitestgehend bestätigt wurden.

Ein Blick auf die Ergebnisse aller Leistungsbereichen machte deutlich, dass eine Förderung der Lesekompetenz mittels eines Schulentwicklungsprozesses an der GGS Wiesbadener Straße notwendig und sinnvoll war. Denn nur so bestand die Hoffnung, vor allem die Lesekompetenz in der Gruppe der leistungsschwachen Schüler zu verbessern und die Schüler im mittleren Leistungsbereich an das internationale Niveau heranführen zu können.

Das Schaubild zeigt die Situation der GGS Wiesbadener Straße nach der ersten IGLU-Hauptuntersuchung.

### SITUATIONDEUTUNG

### Globe

Eltern der teilnehmenden Klassen, ...

Forderungen/Kritik/Vorschläge

Iglu Ergebnisse der GGS Wiesbadener Straße Erhebung Juni 2003

Rückmeldung über die Leistungen der einzelnen Klasse

mögliche Rückmeldungen zu den Ergebnissen Reaktion auf

mögliche Anfragen/ Rückmeldungen

Informationen über **IGLU** 

### **ICH**

[Lehrer, Schulleitung]

- Die teilnehmenden Lehrerinnen nehmen die Ergebnisse zur Kenntnis und bringen sich aktiv in den beginnenden Schulentwicklungsprozess
- 2. Die Lehrerinnen, deren Klassen nicht teilgenommen haben, reflektieren ihren eigenen Leseunterricht und bringen sich so aktiv in die Deutung des Ist -Zustandes ein.
- 3. Die Schulleitung unterstützt den beginnenden Schulentwicklungsprozess

Rückmeldung der eigenen Ergebnisse ans Kollegium

die IGLU Ergebnisse

Rückmeldung/ Feedback/ Unterstützung

**WIR** 

[Einzelschule = GGS Wiesbadener Straße]

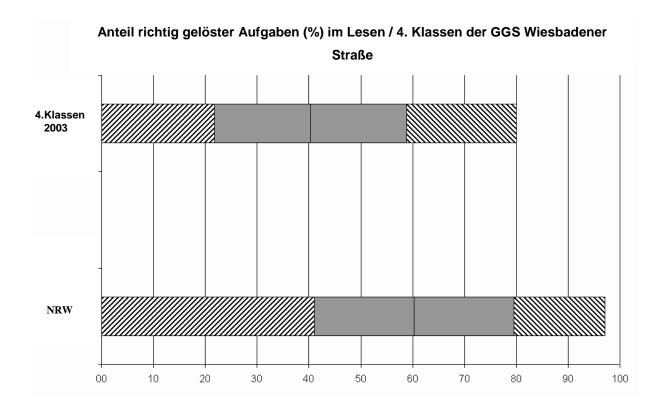
Das Kollegium nimmt die Ergebnisse interessiert zur Kenntnis und bringt sich aktiv in einen beginnenden Schulentwicklungsprozess

Die Initiativgruppe bereitet eine Konferenzsequenz vor, in der die Ergebnisse präsentiert werden.

Erste Vorbereitungen zur Gründung einer Steuergruppe werden getroffen.

### ES – Ergebnisse der IGLU-Studie

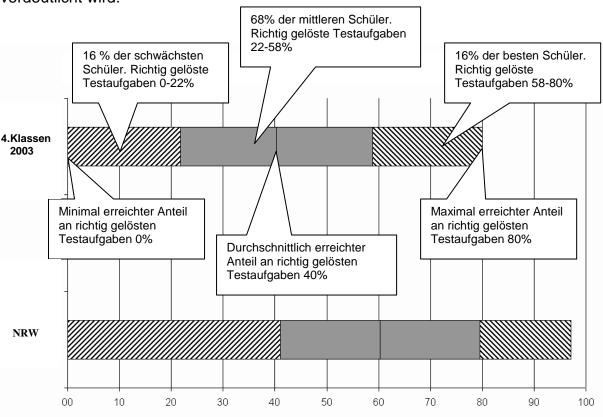
Die Ergebnisse aus der zweiten IGLU-Untersuchung stellen sich für die vierten Klassen der GGS Wiesbadener Straße im Juni 2003 wie folgt dar:



In der Grafik ist das Gesamtergebnis der 4. Klassen der GGS Wiesbadener Straße im Vergleich zu den internationalen Ergebnissen der IGLU-Studie (vgl. Kapitel III, 2.1) abgebildet. Diese Darstellung ermöglicht es, die Leistungskennwerte und deren Verteilung in Relation zu den internationalen Ergebnissen zu setzen. Der Anteil der richtig gelösten Aufgaben wird in Prozent auf der X-Achse dargestellt.

Die grau schraffierten Flächen stellen zum einen die 16% schwächsten zum anderen die 16% besten Schüler dar. Die graue Fläche dokumentiert den Anteil der richtig gelösten Testaufgaben der 68% Schüler im mittleren Leistungsbereich. Der schwarze Strich zu Beginn des Balkens verdeutlicht den Anteil der minimal richtig gelösten Textaufgaben. Der schwarze Strich in der grauen Fläche dokumentiert den durchschnittlich richtig gelösten Anteil der Testaufgaben. Das Ende des Balkens zeigt den maximal erreichten Anteil an richtig gelösten Testaufgaben.

In Anlehnung an SCHWIPPERT 2004 (S. 69ff) werden die Ergebnisse im Folgenden so aufbereitet, dass sie besser nachvollzogen werden können und ihre Aussagekraft verdeutlicht wird:



Der Vergleich zwischen den Ergebnissen der GGS Wiesbadener Straße und denen der internationalen Grundschulleseuntersuchung in NRW erlaubt folgende Aussagen:

- 1. Der Anteil der richtig gelösten Aufgaben liegt bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern zwischen 0 und 22%, wohingegen er in NRW zwischen 0 und 41% liegt. Die Gruppe der leistungsschwachen Schüler erreicht in NRW also ein höheres Leistungsniveau als die an der GGS Wiesbadener Straße.
- 2. Der Anteil der richtig gelösten Aufgaben liegt bei den Schülerinnen und Schülern im mittleren Leistungsbereich zwischen 22 und 58%, wohingegen er in NRW zwischen 41 und 79% liegt. Die Gruppe der Schüler im mittleren Leistungsbereich erreicht in NRW also ein höheres Leistungsniveau als die an der GGS Wiesbadener Straße.
- 3. Der Anteil der richtig gelösten Aufgaben liegt bei den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern zwischen 58 und 80%, wohingegen er in NRW

zwischen 79 und 98% liegt. Die Gruppe der leistungsstarken Schüler erreicht in NRW also ein höheres Leistungsniveau als die an der GGS Wiesbadener Straße.

Fazit: Die Ausgangslage der GGS ist damit wie folgt: In allen Leistungsbereichen schneidet die GGS Wiesbadener Straße im Vergleich zu den Ergebnissen in NRW schlechter ab.

### ICH - Lehrer, Schulleitung

Die Reaktionen der einzelnen Kollegiumsmitglieder fielen einheitlich aus. Unabhängig von der mittelbaren oder unmittelbaren Betroffenheit der an Schule Beteiligten betonten alle die Notwendigkeit der Verbesserung der Leseleistung an der GGS Wiesbadener Straße. Vor allem die Gruppe der schwächsten Leser rückte in den Fokus der Betrachtung der einzelnen Kollegen.

Von Einzelnen wurde der Vorschlag unterbreitet, den Leseunterricht zu analysieren, reflektieren und aktiv zu verändern. Darüber hinaus forderten einige Kollegen eine offene Diskussion über die dem eigenen Unterricht zugrunde liegenden (Wert-) Vorstellungen im Bezug auf das Lesenlernen.

Einzeln geäußerte Ängste und Befürchtungen artikulierten sich in der Forderung, dass seitens der Schulleitung entsprechende Hilfs- und Unterstützungsmaßnamen zu initiieren und umzusetzen sind.

#### WIR-Einzelschule

Das Kollegium zeigte sich weitgehend interessiert und beschloss, die Ergebnisse konstruktiv für den begonnenen Schulentwicklungsprozess zu nutzen, an dessen Ende ein Lesekonzept für die GGS Wiesbadener Straße stehen sollte.

Für das weitere Vorgehen wurden auf der Basis der folgenden Fragestellungen Vereinbarungen getroffen:

### Zentrale Fragestellungen

- Was nehmen wir uns konkret vor (Ziele, Themen, Probleme, Aufgaben, Ergebnisse)?
- > Wie wollen wir unsere Ziele erreichen?
- Wer ist in unserem Kollegium für was verantwortlich?
- Wer beteiligt sich mit welchen Aufgaben konkret und verantwortlich an der Arbeit?
- Wann wollen wir fertig sein und wann finden Arbeitstreffen statt?
- > Wo treffen wir uns und wie veröffentlichen wir unsere Arbeitsstände bzw. Ergebnisse?
- Welche Unterstützung und Hilfe brauchen wir aus der Schule und von außerhalb?

Das Konzept "Übung macht den Meister" – basierend auf den konzeptionellen Überlegungen von Franz B. Wember – sollte mittels praxisnaher Handreichungen, konkreter Praxis- und Textbeispiele und gegenseitiger Hospitationen als fester Bestandteil in den Schultag eingebaut werden. Dafür notwendige Zeiten wurden mit Hilfe einer neuen Stundentafel realisiert, sodass in jeder Klasse jeden Tag feste Lesezeiten in allen Klassen eingeführt werden konnten. Darüber hinaus wurden feste Arbeitsgruppen gebildet, mit dem Ziel, die im Förderkonzept entwickelten Ideen und Ansätze möglichst zeitnah umzusetzen. Dabei wurde darauf geachtet, dass die zu verwirklichen Bereiche eine Mischung aus kurz-, mittel- und langfristigen Zielen beinhalteten.

Die einzelnen Gruppen bestimmten aus ihrer Runde einen Gruppensprecher, der u.a. für die Berichterstattung auf Konferenzen zuständig war.

Lesen wurde – durch eine Neustrukturierung der Konferenzen – ständiges Thema bei allen formellen Zusammentreffen des Gesamtkollegiums, d.h., Schwierigkeiten, Probleme, aber auch Erfolge konnten zeitnah und transparent besprochen bzw. behoben werden.

Um den weiteren Ablauf des Schulentwicklungsprozesses besser koordinieren und steuern zu können, beschloss das Kollegium, das Lesekonzept auch zum Thema der Steuergruppe zu machen, welche auf Grund der Teilnahme am Projekt "Selbstständige Schule" bereits fester Bestandteil der Schulorganisation war.

### 5.4 Die Vision – Schulentwicklung nach IGLU

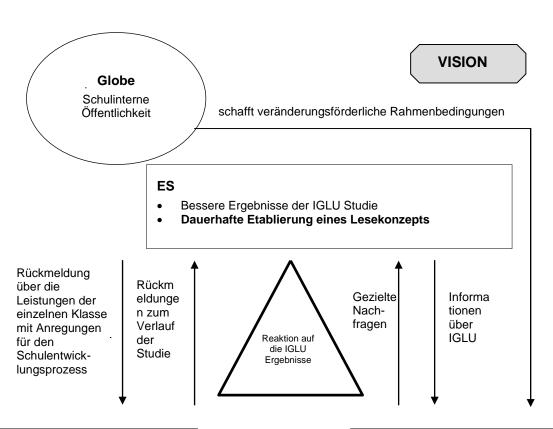
Im Herbst 2003 wurde nach Beratung der Steuergruppe und auf ausdrücklichen Wunsch der Schulleitung das Lesekonzept mit den durch das Projekt "Selbstständige

Schule" vorgegebenen Arbeitsfeldern verknüpft. Offensichtliche Synergieeffekte sollten so für das Kollegium transparent gemacht werden. Neben der Förderung des Lesens entwickelte sich ein differenziertes und den Bedürfnissen bzw. Notwendigkeiten angemessenes Fördersystem, welches seinen Niederschlag in der im Folgenden dokumentierten Stundentafel findet:

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	
8.00 - 8.30	Förderzeit	Förderzeit	Förderzeit	Kirche	Förderzeit	
8.30 - 9.30	Х	Х	Х	Х	Х	
9.30 - 9.45	Pause	Pause	Pause	Pause	Pause	
9.45 - 9.55	Frühstück	Frühstück	Frühstück	Frühstück	frühstück	
9.55 - 10.40	Х	Х	Х	Х	Х	
10.40 - 11.25	Х	Х	Х	Х	Х	
11.25 - 11.40	Pause	Pause	Pause	Pause	Pause	
11.40 - 11.45	Entspannung	Entspannung	Entspannung	Entspannung	Entspannung	
11.45 - 12.30	X	Х	Х	Х	Х	
12.30 - 13.15	X	Х	X	X	X	

Die Förderkurse wurden begeistert von Schülern und Eltern angenommen und brachten einen intensiven Austausch der Lehrkräfte untereinander, lösten sie doch von einer immer noch vorhandenen Fixierung auf die eigene Klasse. Förderexperten bildeten sich heraus und durch den verbindlichen Hospitationsplan wurden Klassentüren geöffnet. Für einen Förderkurstermin konnten sich jeweils zwei Lehrkräfte eintragen und jeder besuchte jeden. Die anschließenden Besprechungen öffneten den Blick für die eigene Arbeit und die Schülerschaft.

Ermutigt durch die positiven Rückmeldungen der an Schule Beteiligten, die ersten Erfolge der Arbeit am Lesekonzept und die Einsicht, dass das Lesen an der GGS Wiesbadener Straße eine wichtigere Rolle in der gegenwärtigen bzw. zukünftigen Arbeit spielen muss, entwickelte das Kollegium im Rahmen einer Konferenz eine Vision, die sich nach Ruth Cohn wie folgt darstellen lässt:



#### **ICH**

[Lehrer, Schulleitung]

Jeder einzelne Lehrer entwickelt seinen Unterricht im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses weiter und beteiligt sich aktiv an gemeinsamen Überlegungen.

Schulleitung unterstützt /initiiert den Schulentwicklungsprozess

Schulaufsicht schafft positive Rahmenbedingungen für den Schulentwicklungsprozess. Rückmeldung der eigenen Ergebnisse ans Kollegium

Rückmeldung/ Feedback/ Unterstützung

### **WIR**

[Einzelschule = GGS Wiesbadener Straße]

Die an Schule Beteiligten initiieren nach IGLU einen Schulentwicklungsprozess und arbeiten kontinuierlich an der

### **ES – Inhalte des Schulentwicklungsprozesses**

Im Gegensatz zu früheren Schulentwicklungsprozessen sollte die nun beginnende Schulentwicklung sowohl Input- als auch Output orientierte Aspekte und Sichtweisen vereinen; das heißt, dass neben der Umsetzung eines gemeinsamen Lesekonzeptes auch die konkrete Verbesserung zukünftiger IGLU-Untersuchungsergebnisse Teil konkreter Planung sind.

### ICH - Lehrer, Schulleitung

Jeder Kollege hat die Notwendigkeit der intensiven Beschäftigung mit der Thematik des für sich verinnerlicht. dass im Lesens SO Rahmen eigener Unterrichtsverpflichtung konkrete Veränderungen in Haltung und Handeln erprobt und umgesetzt werden. Diese im Unterrichtsalltag erlebten und praktizierten Veränderungen bringt der Einzelne in den Gesamtentwicklungsprozess aktiv ein. Kritik, Ängste und Befürchtungen werden zum selbstverständlichen Gegenstand kollegialer Auseinandersetzung. Die dafür notwendigen Rahmenbedingungen werden innerschulisch durch die wertschätzende, kongruente und kollegiale Haltung der Schulleitung und außerschulisch durch unterstützende Maßnahmen der Schulaufsicht gefördert.

#### WIR-Einzelschule

Das Kollegium der GGS Wiesbadener Straße sieht neben der individuellen Weiterentwicklung die Verpflichtung des Kollegiums, gemeinsam auf Basis kollegialer, wertschätzender und kongruenter Haltung einen gemeinsamen Schulentwicklungsprozess zu initiieren und fortzuführen. Die dafür notwendigen Ressourcen werden durch die Bereitschaft und die Einsicht der Notwendigkeit von allen Kollegiumsmitgliedern gestellt.

### 5.5 Im Prozess: Schulentwicklung konkret

Nachdem nun die Ergebnisse der zweiten IGLU-Untersuchung vorlagen, der Ist-Stand erhoben und eine gemeinsame Vision entwickelt worden war, stellte sich für die Schulleitung und das Kollegium die Frage, ob die eingeleiteten Maßnahmen den Notwendigkeiten entsprechen und ob an bestimmten Aspekten des Lesekonzeptes stärker gearbeitet werden muss.

Siehe hierzu den folgenden Interviewausschnitt:

### Interviewleitfaden für Gespräch mit Schulleiterin Frau S.

### 1. Zusammenarbeit in der Gruppe

- Wie ist die Stimmung / das Klima in der Gruppe?
- Wie ist die Arbeitsteilung organisiert?
- Wie oft haben Sie sich in Ihrer Arbeitsgruppe getroffen?

### 2. Inhalte Arbeit der Gruppe

- Wie ist der Stand der Dinge bzw. wie weit sind Sie mit der Umsetzung von…?
- Haben sich während der gemeinsamen Arbeit neue Arbeitsschwerpunkte herauskristallisiert?
- Sind während der gemeinsamen Arbeit "alte" Arbeitsschwerpunkte weggefallen und wenn ja, welche?
- Haben sich für Sie neue inhaltliche Fragen aufgeworfen?

### 3. Organisation der Gruppe

- Gibt es organisatorische Schwierigkeiten innerhalb der Gruppe?
- Gibt es organisatorische Schwierigkeiten mit anderen außerhalb der Gruppe?
- Wie sieht es mit der Zeitplanung aus?

# 4. Perspektiven der gemeinsamen Arbeit innerhalb der Gruppe und des Kollegiums

- Was k\u00f6nnen Sie auf der n\u00e4chsten Dienstbesprechung als (Zwischen-) Ergebnis pr\u00e4sentieren?
- Wie gestaltet sich aus Ihrer Sicht die weitere Zusammenarbeit? Was muss aus Ihrer Sicht als n\u00e4chstes passieren?
- Wie müssen aus Ihrer Sicht die Absprachen / Abstimmungen zwischen den Gruppen organisiert werden, damit Sie informiert fühlen?

Im Sinne der besseren Lesbarkeit werden die Äußerungen der Lehrerin chronologisch, aber nicht vollständig wortgetreu wiedergegeben:

**Moderator:**"Schulleiterin Frau S., was können Sie mir über die Arbeit in Ihrer Gruppe berichten?" **Schulleiterin Frau S.:**"Ich weiß eigentlich gar nicht, wo mir der Kopf steht. Bei uns geht es seit zwei Wochen drunter und drüber. Die Schulsituation ist im Moment dermaßen schwierig, dass ich gar nicht genau sagen kann wie es weiter geht. Innerhalb kürzester Zeit haben sich zwei Vollzeitkräfte dauerhaft krank gemeldet, sodass die Kolleginnen und Kollegen an unterschiedlichsten Stellen einspringen müssen. Einige sind jetzt schon am Limit, andere halten sich ganz gut. Aber lange wird das nicht gut gehen, zumal Kollegin N. angekündigt hat, einen Versetzungsantrag zu stellen, der aller Voraussicht zeitnah genehmigt wird.

Moderator: "D.h., die Arbeit in den Gruppen ruht?"

**Schulleiterin Frau S.:**"Nein, dass kann man nicht sagen. Die Schulbücherei-Gruppe kommt, soweit ich das aus den Rückmeldungen der Kollegen entnehmen konnte, gut voran. Der Boden wird von einem Vater verlegt, fürs Streichen haben sich auch noch Eltern gemeldet und die Schränke sind ausgewählt und bestellt. Jetzt geht es um die Systematisierung und die Nutzung des Raumes durch die Klassen.

In der Lesekonzeptgruppe scheint es Schwierigkeiten zu geben. Was zum einen sicherlich an der Gruppenkonstellation liegt, zum anderen an der noch steigerungsfähigen thematischen Auseinandersetzung. Aber einen 100%-igen Einblick habe ich dort aber nicht.

In unserer Gruppe haben wir uns mit den verschiedensten Bereichen und Möglichkeiten der Leseförderung in Schule beschäftigt. Dabei ist uns viel zur Lesemotivation eingefallen, auch was wir schon lange machen wie die Kooperation mit der Buchhandlung in Marxloh. Natürlich auch die Kooperation mit der Stadtbücherei. Neu ist die Idee eines Elternabends zum Thema Lesen in allen Klassen, um die Eltern mit einzubinden. Was noch völlig fehlt, sind konkrete Überlegungen zum Unterricht selbst. Da sehe ich ein großes Defizit. Auch die Diagnostik haben wir noch gar nicht richtig bearbeitet. Und an die Leistungsbewertung müssen wir auch noch mal ran.

**Moderator:** "Haben Sie denn den Eindruck, dass sich in der thematischen Auseinandersetzung Ihrer Gruppe neue Themenfelder eröffnet haben?"

Schulleiterin Frau S.: "Nein, das nicht, aber die Arbeitsbelastung ist schon enorm hoch. Dauernd muss ich zu irgendwelchen Treffen, vor allem wegen der selbstständigen Schule, ohne das es mir irgendetwas bringt. Die eigentliche Arbeit in der Schule bleibt liegen oder muss auf andere Kollegen verteilt werden. Und wenn ich nicht deutlich mache, dass mir bestimmte Dinge wichtig sind, dann ziehen sich einige Kollegen schnell zurück."

Moderator: "Haben Sie den Eindruck des "Rausziehens" auch in Ihrer Gruppe?"

Schulleiterin Frau S.: "Nein, bei uns läuft es gut. Frau G. und Frau H. sind engagiert und interessiert bei der Sache. Die beiden bisherigen Arbeitstreffen waren gut und produktiv. Zumal wir unsere Ideen beim letzten Mal schriftlich festgehalten haben und beim nächsten Mal für die Konferenz systematisieren wollen und den Kolleginnen und Kollegen vorstellen wollen. Zumal wir die Kollegen befragen wollen, welche konkreten Fördermaßnahmen in den Klassen laufen. Insbesondere in der Diagnostik. Ich sehe da ein Riesenproblem auf uns zu kommen. (...)

Um den Bedarf der geforderten Unterstützung zu konkretisieren, erhob das Kollegium einen Zwischenstand des aktuellen Entwicklungsstandes. Dabei ergab sich folgendes Bild:

- 1. Auf Grund der Verknüpfung theoretischer und praktischer Aspekte des Lesenlernens entwickelten sich konkrete Handlungsansätze zur besseren Förderung der Lesekompetenz im Unterricht sowie im Schulleben insgesamt. Neben sofort zu realisierenden Maßnahmen standen solche, die eine längere Vorbereitungs- und Umsetzungszeit in Anspruch nahmen. Auf Grund der personalen Situation und der Evaluation z.B. von "Übung macht den Meister" kommt es zu einer Modifizierung des Lesekonzeptes (z.B. Einbezug der Texterschließungsmethoden nach ALTENBURG im Unterricht).
- 2. Mit der Einrichtungsvollendung der Schulbücherei, der Anschaffung zahlreicher Bücher, einer neuen Katalogisierung und einer verbindlichen Büchereistunde für alle Klassen schien dieser Bereich des Lesekonzeptes bereits weit fortgeschritten. Aus diesem Grund konnten sich Gruppenmitglieder mit neuen, z.T. noch unterrepräsentierten Aspekten des Lesekonzeptes beschäftigen.
- 3. Die Umsetzung der Förderung der Lesekompetenz im konkreten Unterrichtsgeschehen gelingt den einzelnen Kolleginnen und Kollegen unterschiedlich gut. Um die Möglichkeit der kollegialen Unterstützung zu erhöhen, sollen sich die Kolleginnen und Kollegen gegenseitig im Unterricht besuchen und beraten. In dieses System eingebunden wird auch die Schulleitung.

Trotz der o.g. massiven Personalausfälle und der weiterhin ungeklärten Spannungen im Kollegium und dem daraus resultierenden massiven Drucks setzte das Kollegium den begonnenen Entwicklungsprozess bis zur zweiten IGLU-Erhebung im Juni 2004 im Rahmen des gesamten Kollegiums fort. Die dafür notwendigen Absprachen und Kooperationen wurden im Rahmen informeller und formeller Treffen realisiert und umgesetzt, das heißt, dass vereinzelt mit Hilfe des Beraters, im Rahmen von individuellen Beratungsgesprächen und Gesamtkonferenzen Aspekte der Leseförderung behandelt und vertieft wurden.

Der Forderung nach fachlicher Unterstützung und Beratung wurde dadurch Rechnung getragen, dass die Darstellung der Überlegungen von Erika Altenburg zu einem begleitenden Element der Konferenzen wurde.

## (Ausschnitt eines Protokolls einer Gesamtkonferenz

- Lesebeispiele und Schülerbeispiele
- Klärung grundsätzlicher Begrifflichkeiten und Aspekte des Leselernprozesses
  - (u. a. Lesen als Verstehensakt, rekodieren und dekodieren, sinnentnehmendes Lesen)
- Lesenlernen als Entwicklung (u.a. Valtin)
- Informationsquellen beim Leseprozess (Altenburg)
   syntaktische Merkmale
   semantische Merkmale (Inhaltsebene)
   pragmatische Merkmale (Verknüpfung von Textteilen)
- → Konsequenzen für den Unterricht Stilles Lesen versus lautes Lesen Überprüfung des Textverständnisses Fähigkeiten der Texterschließung Förderung der Lesestrategien
- → Übungsformen (...)

Weiterentwicklung voranzutreiben.

Um zu verdeutlichen, wie die zehn Methoden der Texterschließung nach Altenburg im Rahmen der Konferenz thematisiert wurden, wird Im Folgenden eine Übungsform exemplarisch dokumentiert. Auf Grund mangelnder zeitlicher Ressourcen wurden nicht alle Texterschließungsmethoden in einer Konferenz bearbeitet, sondern nach und nach in Konferenzen thematisiert. Dabei übernahmen die Lehrerinnen der Leskonzept-Arbeitsgruppe die Verantwortung, um die unterrichtlichen

### Übung: Schlüsselbegriff(e) des Textes klären

### (Beispiel für Kinder)

 Der Lehrer wählt einen oder zwei Schlüsselbegriffe eines Textes aus, den die Kinder noch nicht gelesen haben.

Bsp.: Krach

1. Die Kinder sammeln Bedeutungsmöglichkeiten.

Bsp.: Krach = "verkrachen"
"Glas fällt runter"
"Haus fällt zusammen"

 Die Kinder lesen selbstständig still den Text und erhalten die Aufgabe, das Schlüsselwort zu finden, zu unterstreichen und seine spezielle Bedeutung herauszufinden.

Der Herr Knotenbach
ist Hausmeister in Lolles Schule.
Und er kann es nicht leiden,
wenn die Kinder
in der Pause so laut toben.
Lolle hat Lisa und Gesine vorgemacht,
wie der Herr Knotenbach
immer über den Schulhof schimpft:
Ruhe im Karton!
Aufhören mit dem Krach!
Jetzt seid aber mal still!
Keinen Mucks will ich mehr hören!
(...)
Krach ist trotzdem immer auf dem Schulhof.

### Christa Zeuch

• Die Kinder vergleichen ihre Bedeutungsmöglichkeiten mit dem Text, diskutieren, finden die für den jeweiligen Text passende Bedeutung.

Schlüsselbegriff(e) des Textes klären						
(Beispiel für Erwachsene)						
1. Ausgewählter Schlüsselbegriffs: Glü	ick					
Sammeln Sie Bedeutungsmöglichkeiten zu diesem Schlüsselbegriff, <u>ohne</u> den beiliegenden Text vorher gelesen zu haben!						
→ Lesen Sie den Text jetzt still und selbstständig :-) und überlegen Sie welche Bedeutung Brecht dem Glück gibt.						
4. Vergleichen Sie ihre Bedeutungsmöglichkeiten mit der des Textes und diskutieren sie diese.						
Frage an die Teilnehmerinnen:						
Welchen Förderschwerpunkt hat diese	Übung?					
Bitte begründen Sie ihre Entscheidung!	· · ·					
Vom Glück des Gebens						
Höchstes Glück ist doch, zu spenden Denen, die es schwerer haben	Nichts macht doch so gänzlich heiter Als zu helfen, allen, allen!					
Und beschwingt, mit frohen Händen Auszusteuen die schönen Gaben.	Geb ich, was ich hab, nicht weiter, Kann es mir doch nicht gefallen.					
Schöner ist doch keine Rose Als das Anlitz des Beschenkten	Bertold Brecht					
Wenn gefüllet sich, oh große Freude, seine Hände senkten.						
i rodde, seme rande semilen.						

Haltung und Methoden, die diesem Entwicklungsprozess zu Grunde lagen, dokumentiert die folgende Darstellung:

### VISION

S

Р

Α

Ν

Ν

N

G

S

F

D

### **HALTUNG**

### **ES**

Einzelschulen sind selbstreferent



### ICH [Berater]

Ich als Berater, kann die Schule auf dem Weg zu ihren selbst gesteckten Zielen begleiten.

Ich nehme eine partizipative Haltung ein.

### WIR

[Kollegium] Offenheit gegenüber Veränderungen

## METHODE

### ES

- Begleitung und Beratung des Schulentwicklungsprozesses an der GGS Wiesbadener Straße
- Orientierung an Schulentwicklungsmodellen und deren Methoden (z.B. Rolff, Strittmatter, Altrichter)



### **ICH**

[Berater]

- mache Angebote
- setze Impulse
- moderiere

## WIR [Kollegium]

arbeiten projekt- und prozessorientiert

### SITUATIONDEUTUNG

Das Schaubild verdeutlicht das Spannungsfeld zwischen Situationsdeutung und Vision. Ausgehend vom verbessungswürdigen Ist-Stand, in diesem Fall ausbaufähige Leseleistungen, entwickelte das Kollegium der GGS Wiesbadener Straße eine Vision, die neue Ziele und Perspektiven für den Leseunterricht aufzeigt. Um sich vom Ist-Stand aus der Vision zu nähern, bedarf es eines Schulentwicklungsprozesses, dem bestimmte Methoden und Haltungen zu Grunde liegen. Diese werden auf den Ebenen "ES – ICH – WIR" deutlich.

### **ES**

Der Schulentwicklungsprozess an der selbstreferentiellen Schule orientierte sich an ausgewählten Schulentwicklungsmodellen und deren Methoden (z.B. ROLLF, STRITTMATTER, ALTRICHTER). Diese Methoden berücksichtigten die besonderen Bedingungen der Einzelschule und unterstützten damit die Verwirklichung der zu Grunde gelegten Vision. Begleitet wurde dieser Prozess von einem Berater (ICH), der diese Methoden kennt und zur Verfügung stellt.

### ICH

Als Berater war ich – wie ausführlich im Beratungsverständnis dargelegt (vgl. Kapitel VI, 1.2) – am Fortgang des Schulentwicklungsprozesses interessiert und beteiligt. Die dafür notwendige *Haltung* gegenüber der Einzelschule und den daran Beteiligten war durch Rücknahme der eigenen Person und gleichzeitiger angemessener Hilfestellung und Prozessbegleitung gekennzeichnet. Auch die von mir vorgeschlagenen und eingebrachten *Methoden* mussten dieser partizipativen Haltung entsprechen, das heißt im konkreten Schulentwicklungsprozess unterbreitete ich Angebote statt Vorgaben zu machen, setzte ich Impulse statt Wege vorzugeben.

### **WIR**

Das Kollegium zeigte im Schulentwicklungsprozess Offenheit gegenüber Veränderungen. Diese Haltung notwendig, um einen positiven war Schulentwicklungsprozess initiieren und umsetzen zu können. Methodisch arbeitete das Kollegium projekt- und prozessorientiert, das heißt, dass das notwendige Engagement und die Bereitstellung notwendiger Ressourcen über die gesamte Dauer des Schulentwicklungsprozesses bereitgestellt wurden.

Die folgende Darstellung dokumentiert den IST-Stand der GGS Wiesbadener Straße vor der Durchführung der letzten IGLU-Untersuchung.

Das Ziel, welches für den Schulentwicklungsprozess im gemeinsamen Kontrakt festgehalten wurde, lautet:

"Ziel des Schulentwicklungsprozesses ist die Entwicklung eines klassenübergreifenden Lesekonzepts, das, auf dem Lehrplan für die Grundschule beruhend, sowohl theoretische und didaktisch-methodische Punkte als auch Aspekte, die die Lesemotivation betreffen, zusammenführt und zu einem ausgewogenen Gesamtkonzept vereint."

#### "Übung macht den Meister" Leistungsüberprüfung: Leseproben Leseschwache Schüler Klasse 2 - 4 in Klasse 2 - 4 Tägliche 15 minütige Lese-Übungszeit gemeinsam entwickelt: Text, Aufgavor dem Unterricht seit 1.02. benstellung, Bewertung Nach Lesefähigkeit abgestimmter 2 pro Halbjahr Schwierigkeitsgrad des Textes Protokollierter Erfolg im Kurvendiagramm Steigerung der Leseflüssigkeit, -motivation und -genauigkeit Verbesserung der Lerngrundlage Zu Beginn und am Ende der Förderung "Hamburger Leseprobe\* Schulzeitung "Grundschulpost" Evaluation – Leseförderkonzept Buchempfehlungen in unserer Schulzei-Erneute Durchführung der IGLU -Studie Buchbesprechungen in unserer Schulzeiverkürzte Form tung jeweils Ende Schuljahr 2002/3 und 2004 Buchpreise bei Preisrätseln Gemeinsam erarbeitete Lesefragen zur Klasse 3/4 GSP für alle Klassen wissenschaftliche Begleitung GÖS - Leseförderung – Kooperation von Schulen Bücherkauf Schüler helfen Schülern Zusammenarbeit mit Buchhandlung: Kompaktes Intensiv-Förderprogramm Bücherausstellungen, Bücherverkauf Klassenlektüren Schülerbücherei Auswahl von jeweils 3 Ganzschriften für **Einrichtung und Gestaltung einer** die Jahrgangsstufen Schülerbücherei mit Streichen, La-**Gemeinsame Erarbeitung von** minatboden verlegen, Möbel kaufen und zusammenbauen **Unterrichtskonzeption und Materialien** Preisausschreiben: Namen gesucht für unsere Bücherei /Namen gefunden: "Leseinsel" Erarbeitung von Benutzerregeln Pro Klasse pro Woche eine im Stundenplan festgelegte Büchereistunde

- Konzeptentwicklung der Klassenbücherei-Stunden
  - Wöchentliche Ausleihe: Dienstag 6.
     /7. Stunde

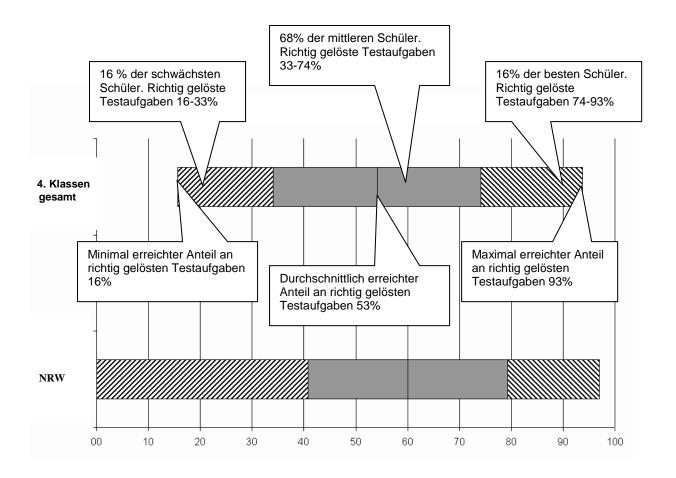
Gemeinsam vorbereiteter jährlicher Elternabend: "Leseförderung in Schule und Elternhaus –
Lesekompetenz und schulische Leistungen"

Durchgängige Beachtung des Prinzips der Leseförderung in der Schule:

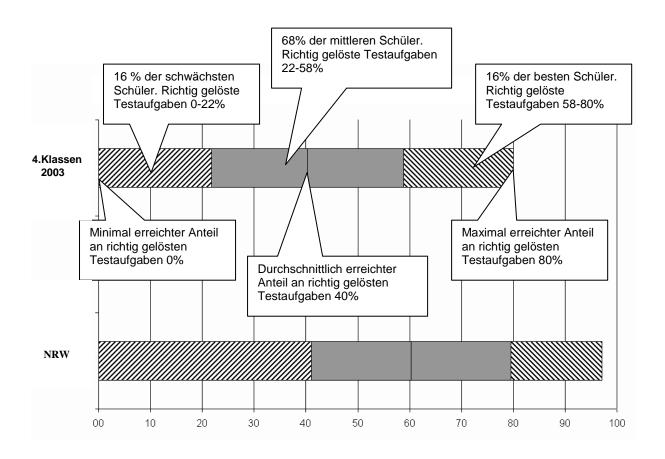
- Schaffen von einsichtigen, notwendigen Lese-Situationen: schriftliche Arbeitsaufträge, Erarbeitung von Sachthemen durch Informationsentnahme durch Lexika, Sachbüchern, Internetrecherche ...
- Schaffung von angenehmen Lesesituationen: Feste Lesezeiten, Klassenbücherei, Vorstellen von Lieblingsbüchern, Vorlesezeiten, Stadtbücherei, in einigen Klassen die Internetprogramme Anatolin und Lesepirat ...

## 5.6 Resümee: Ergebnisse des Schulentwicklungsprozesses und der zweiten IGLU-Untersuchung

Nach dem Beginn des Schulentwicklungsprozesses der GGS Wiesbadener Straße im Frühjahr 2003 folgte im Juni 2004 die dritte IGLU-Untersuchung und damit das im Schulentwicklungsprozess von Anfang an geplante Element der Output – Orientierung. Das folgende Ergebnis wurde dem Kollegium im Oktober 2004 zurückgemeldet:



Hier die Ergebnisse der vierten Klassen der GGS Wiesbadener Straße im Jahr 2003 zum Vergleich:



Der Vergleich zwischen den Ergebnissen der vierten Klassen 2003 und der vierten Klassen 2003 erlaubt folgende Aussagen:

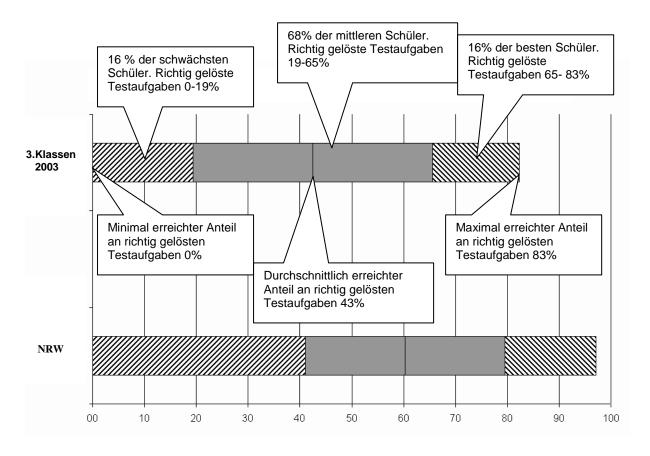
- 1. Der Anteil der richtig gelösten Aufgaben liegt bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern der vierten Klassen 2003 zwischen 0 und 22%, wohingegen er bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern der vierten Klassen 2004 zwischen 16 und 33% liegt. Die Gruppe der leistungsschwachen Schüler erreicht im Jahr 2004 also ein wesentlich höheres Niveau als im Jahr 2003.
- 2. Der Anteil der richtig gelösten Aufgaben liegt bei den Schülerinnen und Schülern der vierten Klassen 2003 im mittleren Leistungsbereich zwischen 22 und 58%, wohingegen er bei den Schülerinnen und Schülern der vierten Klassen 2004 im mittleren Leistungsbereich zwischen 33 und 74% liegt. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler im mittleren Leistungsbereich erreicht im Jahr 2004 also ein wesentlich höheres Niveau als im Jahr 2003.
- Der Anteil der richtig gelösten Aufgaben liegt bei den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern der vierten Klassen 2003 zwischen 58 und 80%, wohingegen er bei den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern der

vierten Klassen 2004 zwischen 74 und 93% liegt. Die Gruppe der leistungsstarken Schüler erreicht im Jahr 2004 also ein wesentlich höheres Niveau als im Jahr 2003.

Fazit: Nach dem gut einjährigen Schulentwicklungsprozess haben sich die Leistungen der vierten Schuljahre im Vergleich zu den vierten Schuljahren des Vorjahres deutlich verbessert.

Um die Ergebnisse der vierten Klasse der GGS Wiesbadener Straße besser einordnen und bewerten zu können, wurden im Jahr 2003 die zu diesem Zeitpunkt dritten Klassen ebenfalls in die Untersuchung mit einbezogen. Der Vergleich der Ergebnisse der 3. Klassen im Jahr 2003 und der vierten Klassen in 2004 ermöglich eine Relation zwischen dem zu erwartenden Lernzuwachs und den möglicherweise (zusätzlich) durch den Schulentwicklungsprozess generierten Lernzuwachs.

In der grafischen Aufbereitung stellt sich das Ergebnis der dritten Klassen aus 2003 wie folgt dar:



## 5.7 Worauf lassen sich die positiven Ergebnisse des Jahres 2004 zurückführen?

Es ist zu vermuten, dass die intensive Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der Thematik des Lesens und der Leseförderung zu einer grundlegenden Veränderung der Sichtweise und Einstellung der Kolleginnen und Kollegen geführt hat. Durch die Verbindung theoretischer und praktischer Aspekte des Leseunterrichts gelang es, das Lesen stärker in den Blick der Lehrkräfte und dadurch in den täglichen Unterricht zu integrieren. Lesen wird von den Kolleginnen und Kollegen jetzt als Schlüsselkompetenz gesehen, deren Vermittlung zu den Kernaufgaben ihres Unterrichts zählt.

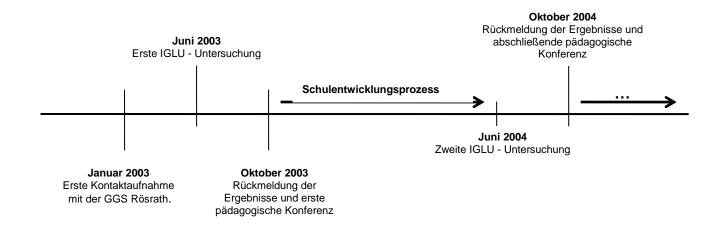
Trotz der besonderen Steigerung in allen Leistungsbereichen kann die positive Veränderung nicht allein auf die neu gewonnene Einstellung des Kollegiums und andere Unterrichtsansätze zurückgeführt werden. Mögliche Faktoren, die zu einer Verbesserung des Ergebnisses beigetragen haben können, wie beispielsweise eine veränderte Schülerzusammensetzung, Klassenlehrer mit divergenten Unterrichtsmethoden und -inhalten. können weder ausgeschlossen noch nachgewiesen werden.

Auf Grund der nachweisbaren Kohorteneffekte lässt sich jedoch zweifelsfrei festhalten, dass sich im Anschluss an den Schulentwicklungsprozess eine positive Leistungssteigerung ergeben hat.

Erst kontinuierliche Überprüfung der Leseleistung der GGS Wiesbadener Straße könnte Aufschluss über die Beständigkeit der guten Ergebnisse geben.

### 6. Schulentwicklung vor Ort (Rösrath)

Die Schulleitung und das Kollegium der Gemeinschaftsgrundschule (GGS) Rösrath erklärten sich im Januar des Jahres 2004 bereit, zweimal im Abstand von einem Jahr an der IGLU-Studie teilzunehmen sowie im Zeitraum zwischen den beiden Schulleistungstests einen Schulentwicklungsprozess mit Unterstützung Beratung durchzuführen. Ziel war es, die Leistungsstudie IGLU so zu nutzen, dass ihre Ergebnisse zum einen die Initiation eines Schulentwicklungsprozesses erleichtern und zum anderen eine Kontrollinstanz bzw. ein Evaluationsinstrument bilden, mit dessen Hilfe der Erfolg des Entwicklungsprozesses gemessen werden sollte. Die IGLU-Studie wurde an der GGS Rösrath im Juni 2003 zum ersten Mal durchgeführt. Es nahmen sowohl die drei dritten als auch die vier vierten Klassen teil. Nach der Auswertung der Untersuchung wurden die Ergebnisse auf einer pädagogischen Konferenz vorgestellt und ein Schulentwicklungsprozess in Gang gesetzt, der sich über ein knappes Schuljahr erstreckte und verschiedene Konsequenzen für den Leseunterricht sowie für die Bedeutung des Lesens im Schulleben nach sich Vorläufigen Schlusspunkt gesamten zog. Schulentwicklungsprozesses bildete die zweite Durchführung der IGLU-Studie, die nun mit den ehemaligen dritten, jetzt vierten Klassen durchgeführt und im Kollegium analysiert wurde. Ein Resümee des gemeinsamen Entwicklungsprozesses stellt das GGS Rösrath Schulprogramm der zum Lesen dar und schließt Schulentwicklungsprozess insofern ab, als dass die Beratung beendet ist und die Schule ihre Entwicklung nun selbstständig fortsetzt.



Im folgenden Kapitel wird der Schulenwicklungsprozess an der GGS Rösrath mit Hilfe des in Kapitel V, 2. vorgestellten LOTZ-Modells beschrieben und analysiert. Um die Entwicklung der Schule besser einschätzen zu können, wird in Kapitel 6.1 zunächst die Ausgangslage der Schule - von ihrem sozialen Umfeld und ihrer Struktur bis hin zu ihren unterrichtlichen Grundsätzen – beschrieben; um den Beginn des Schulentwicklungsprozesses, der zum einen durch die Zustimmung der Schule zur Teilnahme an der IGLU-Studie und zum anderen durch den Abschluss einer Vereinbarung über die Zusammenarbeit zwischen der Schule und mir als Schulberaterin gekennzeichnet war, in den Mittelpunkt zu stellen (Kapitel 6.2). Mit den Ergebnissen der ersten IGLU-Studie an der GGS Rösrath wurde dann der Ausgangspunkt für eine darauf folgende Schulentwicklung festgelegt. Dieser Ist-Zustand sowie die Reaktion des Kollegiums und der Schulleitung auf denselben werden detailliert in einer Situationsdeutung beschrieben und analysiert (Kapitel 6.3). Eine ausführliche Situationsdeutung bildete die Grundlage für die Entwicklung einer Vorstellung der an der GGS Tätigen über die Zukunft ihrer Schule im Bezug auf das Lesen – also einer Vision (Kapitel 6.4). Die notwendigen Schritte zur Umsetzung dieser Vision wurden gemeinsam mit allen Beteiligten diskutiert und im Laufe mehrerer Monate umgesetzt (Kapitel 6.5) Dieser Schulentwicklungsprozess wird in seinen verschiedenen Phasen beschrieben, um abschließend in Kapitel 6.6 die Ergebnisse der zweiten Untersuchung vorzustellen, ein vorläufiges Fazit zu ziehen sowie die Frage nach einer möglichen Weiterentwicklung zu stellen.

### 6.1 Ausgangslage an der GGS Rösrath

Die GGS Rösrath ist eine von vier Grundschulen in Rösrath, einer Kleinstadt südlich von Köln. Rösrath gliedert sich in die drei Stadtteile Forsbach, Hoffnungstal und Rösrath, die nicht direkt aneinander grenzen, sondern durch Waldstücke voneinander getrennt werden. Im Stadtteil Rösrath liegen die GGS Rösrath und die Katholische Grundschule (KGS) Rösrath unmittelbar nebeneinander. Beide Schulen besitzen jedoch ihre eigenen Schulhöfe und teilen sich lediglich eine Schwimm- und eine Sporthalle, die an die beiden Schulgelände angrenzen.

Rösrath ist ein auf Grund seiner Nähe zu Köln beliebter Wohnort für Pendler, die ihren Arbeitsplatz in Köln haben und mit ihren meist jungen Familien "auf dem Land" wohnen wollen. So ist es auch zu erklären, dass den immer größer werdenden Dörfern Forsbach, Hoffnungstal und Rösrath 1985 der Titel Stadt verliehen wurde. Das Stadtbild von Rösrath ist somit eine Mischung aus einem älteren Kern, dessen Hauptstraße auch gleichzeitig Einkaufsstraße ist, einigen Gegenden mit Einfamilienhäusern sowie einem großen Neubaugebiet mit Reihenhäusern, in dem hauptsächlich zugezogene Familien leben. Im Einzugsgebiet der GGS finden sich neben einigen sozial schwachen und einigen besonders gut situierten Familien hauptsächlich solche, die dem Mittelstand zuzuordnen sind. Im Einzugsgebiet wohnen zudem einige Familien mit Migrationshintergrund. Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund an der GGS ist mit 10% aber eher gering.

Zur Zeit besuchen 387 Schülerinnen und Schüler die GGS Rösrath, die in 16 Klassen von 18 Lehrerinnen und einem Lehrer unterrichtet werden. Die Klassenräume sind in zwei Gebäuden untergebracht, die durch einen weitläufigen Schulhof miteinander verbunden sind. Neben den Klassenräumen gibt es im Schulgebäude eine Aula und einen Raum für Musik- und Psychomotorik. Die Lehrer an der GGS Rösrath verfügen über verschiedene Qualifikationen: Lehrkräfte mit Montessori-Diplom, Experten im Bereich Lernen mit neuen Medien, ein Fachleiter für das Fach Deutsch, eine Lehrerin mit einer musikalisch-therapeutischen Zusatzausbildung, eine Lehrkraft mit dem Schwerpunkt Hochbegabtenförderung und eine Beratungslehrerin.

Die GGS Rösrath ist eine integrativ arbeitende Grundschule. Klassen, in denen auch Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf – vor allem lernbehinderte und verhaltensauffällige Schüler – lernen, werden neben der Klassenlehrerin von einer Sonderschullehrerin begleitet. Die Förderung dieser Kinder erfolgt in Kooperation zwischen der Klassenlehrerin und der Sonderpädagogin, die für den gemeinsamen

Unterricht eingesetzt ist. Neben der Förderung im Klassenverband erfolgt auch Kleingruppen- und Einzelförderung.

In den ersten Klassen werden Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihres Entwicklungsstandes noch einer besonderen Förderung bedürfen, zusätzlich von einer Sozialpädagogin gefördert.

Nach der Schule übernimmt ein Schulkinderhaus die Randstunden- sowie die Nachmittagsbetreuung. Seit dem Schuljahr 2004/2005 gibt es an der GGS eine Ganztagsklasse im ersten Jahrgang. In jeder neuen ersten Stufe wird eine Ganztagsklasse eingerichtet, so dass die Schule im Jahr 2007 über ein Ganztagsangebot in jeder Jahrgangsstufe verfügen wird.

Neben der Teamarbeit und Kooperation innerhalb des Kollegiums kooperiert die GGS mit einigen außerschulischen Institutionen wie den Kindergärten, dem Schulpsychologischen Dienst, Erziehungsberatungsstellen, dem Kinderschutzbund und dem Jugendamt.

Der Unterricht an der Grundschule wird in ihrem Schulprogramm als eine Mischung aus offenen und lehrerzentrierten Phasen beschrieben. Während die lehrerzentrierten Phasen vor allem gemeinsamen Einführungen oder Reflexionen gelten, sollen die Kinder in den offenen Phasen die Möglichkeit erhalten, ihre Interessen, Neigungen und Begabungen zu entfalten und in Partner- und Gruppenarbeit miteinander und voneinander zu lernen. Ziel ist die Förderung selbstständigen und selbstverantwortlichen Lernens. Zudem ermöglicht es der offene Unterricht, Kindern individuell zu helfen und sie differenziert zu fördern. So arbeitet nicht jedes Kind zur gleichen Zeit an einem identischen Lernziel. Die Lehrkräfte unterstützen das Lernen der Kinder mit Lob und Ermutigung und befähigen sie auf diese Weise, sich den neuen Herausforderungen zu stellen. Offene Unterrichtsformen, die an der GGS Rösrath praktiziert werden, sind Freiarbeitsphasen, Projekte, Tages- oder Wochenplan, Werkstattarbeit und das Arbeiten an Stationen. Auch wenn die Kollegen der GGS offene Unterrichtsformen in unterschiedlichem Maße verwirklichen, herrscht an der Schule doch Konsens darüber, dass Kinder Unterrichtszeit benötigen, in der sie ihre Schwerpunkte selbst wählen können und/oder individuell gefördert werden. Alle Kollegen bieten jeden Tag Phasen des offenen Unterrichts an. Wenn die Möglichkeiten der Förderung im Rahmen der Binnendifferenzierung ausgeschöpft sind, greifen weitere Fördermaßnahmen: Förderunterricht für Kinder mit Migrationshintergrund in der deutschen Sprache, Förderunterricht für leistungsschwächere Schüler in den Fächern Sprache und Mathematik und Förderunterricht für leistungsstärkere Schüler in den Fächern Sprache und Mathematik.

Insgesamt kann man das Kollegium als fachlich und didaktisch interessiert bezeichnen. Neue Unterrichtskonzepte werden diskutiert und erprobt, Qualifikationen erworben sowie Fortbildungen in großer Regelmäßigkeit nachgefragt. Zudem arbeiten die meisten Lehrer im Team zusammen und diskutieren die Vorbereitung ihres Unterrichts sowie dessen Ergebnisse.

### 6.2 Erste Kontaktaufnahme

Kommen wir jedoch zunächst zum Beginn dieser Entwicklung zurück, um von dort aus den gesamten Verlauf des Schulentwicklungsprozesses nachvollziehen zu können:

Im Januar 2003 nahm ich den ersten Kontakt zur Schulleiterin der GGS Rösrath auf, um sie über mein Vorhaben zu informieren, die IGLU Studie an dieser Schule durchzuführen und einen Schulentwicklungsprozess zu begleiten und zu beraten. Da die GGS Rösrath schon seit einigen Jahren verstärkt Wert auf die Evaluation ihrer Arbeit sowie eine ständige Qualitätsentwicklung legte, war die Schulleitung von der Idee, die Ergebnisse des Leseunterrichts mit Hilfe der Leistungsstudie IGLU zu überprüfen und auf dieser Grundlage den Unterricht weiter zu entwickeln, angetan. So wurde festgelegt, dass ich das Projekt auf der nächsten Konferenz vorstellen solle. Fraglich blieb zu diesem Zeitpunkt, ob das Kollegium mit mir als Beraterin zusammenarbeiten wollte, da ich selbst an dieser Schule unterrichte und so nicht als externe Beraterin bezeichnet werden konnte. Die Rektorin, die eine Beratung für sinnvoll hielt, bat mich, diesen Punkt besonders ausführlich zu erläutern. Zwei Wochen später stellte ich das Vorhaben dem Kollegium der GGS Rösrath vor. Nach mehreren Nachfragen war abzusehen, dass das Kollegium an der Teilnahme an der **IGLU-Studie** dem sowie an zwischen den Erhebungen Schulentwicklungsprozess großes Interesse zeigte. Besonders die direkt betroffenen Lehrerinnen der dritten und vierten Klassen, in denen die IGLU Studie durchgeführt werden sollte, zeigten sich interessiert.

Die Frage einer prozessbegleitenden Beratung wurde intensiv diskutiert. In dieser Phase war es mir wichtig zu klären, inwiefern meine Zugehörigkeit zum Kollegium zu einem Problem werden könnte:

Besitze ich die notwendige Objektivität, um den Prozess moderieren zu können? Akzeptieren mich die Kollegen in meiner Rolle als Beraterin? Gelingt mit trotz Kollegiumszugehörigkeit die Setzung von Impulsen im Beratungsprozess? Ist eine differenzierte Rollenwahrnehmung zwischen der Schulleitung und mir als Prozessbegleiterin möglich?

Mittels meiner Beratungsgrundsätze verdeutlichte ich zunächst meine Sicht auf die Rolle einer Beraterin (vgl. Kapitel V, 3.) im Schulentwicklungsprozess. Auf Grund der Offenheit, Wertschätzung und Kongruenz innerhalb des Kollegiums wurden die oben aufgeworfenen Fragen für alle Prozessbeteiligten zufriedenstellend geklärt. Da ich nicht Lehrerin der an der Studie teilnehmenden dritten und vierten Klassen war, wurde die Objektivität weder vom Kollegium noch von der Schulleitung in Frage gestellt. Gefahren möglicher Nichtakzeptanz wurden durch positive Rückmeldungen der an Schule Beteiligten zerstreut. Bedingt durch die nachhaltigen Erfahrungen und das daraus resultierende Wissen aus vorangegangenen Schulentwicklungsprozessen wurde die Gefahr mangelnder Impulssetzung meinerseits marginalisiert, da dem Kollegium bewusst war, dass die Verantwortung für den Entwicklungsprozess bei den Kolleginnen und Kollegen selbst liegt. Die Schulleiterin nahm eine wohlwollend unterstützende Haltung ein, die dadurch gekennzeichnet war, dass sie mir Freiräume eröffnete, sich aber gleichzeitig ihrer Verantwortung bewusst war.

Mit der Klärung grundlegender Aspekte des Beratungsprozesses (z.B. Zeit, zu erwartender Arbeitsaufwand, etc.) sprach sich das Kollegium einstimmig für die Durchführung des Schulentwicklungsprozesses mit meiner Beratung aus.

Daran anschließend bot ich an, einen Kontrakt mit den oben beschriebenen Beratungsgrundsätzen sowie den gemeinsam formulierten Zielen für die zukünftige Arbeit zu formulieren und von allen Beteiligten unterschreiben zu lassen, um die gemeinsame Grundlage und das Einverständnis aller zu dokumentieren. Das Kollegium hielt es jedoch für äquivalent, über die Beratungsgrundsätze abzustimmen und sie bei allgemeiner Zustimmung jedem Mitglied auszuhändigen und dem Protokoll der Konferenz anzuhängen. Nach weiterer Diskussion und Formulierung gemeinsamer Ziele wurden folgende Punkte, denen ohne Enthaltung zugestimmt wurde, in das Protokoll aufgenommen:

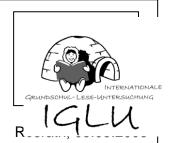
### Vereinbarungen zum Schulentwicklungsprozess

- Die GGS Rösrath nimmt im Juni 2003 und im Juni 2004 an der IGLU-Untersuchung teil. Im Juni 2003 nehmen auch die dritten Klassen an der Untersuchung teil, um deren Lernzuwachs im Juni 2004 überprüfen zu können.
- 2. Im Zeitraum zwischen diesen beiden Leistungstests soll ein gemeinsamer Schulentwicklungsprozess mit Beratung stattfinden. Für diesen Schulentwicklungsprozess werden die folgenden Zielvorstellungen vereinbart:
- f) Die GGS Rösrath will auf der Basis der ersten IGLU-Ergebnisse (Oktober 2004) ihren Leseunterricht weiterentwickeln.
- g) Die *Dauer* dieses Schulentwicklungsprozesses wird vorerst ein Jahr betragen und mit den Ergebnissen der zweiten IGLU-Untersuchung evaluiert werden.
- h) Ziel des Schulentwicklungsprozesses ist die Entwicklung eines schulübergreifenden Lesekonzepts, das auf dem Lehrplan für die Grundschule beruhend sowohl theoretische und didaktisch-methodische Punkte als auch Aspekte, die die Lesemotivation betreffen, zusammenführt und zu einem ausgewogenen Gesamtkonzept vereint.
- i) Häufigkeit und Dauer der Treffen wird von der Schule in Zusammenarbeit mit der Beraterin – in Abhängigkeit von den jeweiligen Bedürfnissen und Notwendigkeiten – festgelegt.
- j) Als Grundlage für das Verhältnis zwischen der Beraterin und der Schule gelten die folgenden "Beratungsgrundsätze" [...]

Nach der Konferenz im Januar 2003 endete der erste Kontakt mit dem gesamten Kollegium. Es wurde jedoch eine *Initiativgruppe* gebildet, die aus den Lehrerinnen der dritten und vierten Klassen bestand. Ihre Aufgabe bestand zum einen darin, die

Durchführung der IGLU-Untersuchung genauer zu planen und zum anderen darin, den weiteren Verlauf für die Arbeit im Kollegium anzudenken.

Im Mai 2003 traf sich diese Initiativgruppe wieder, um den Ablauf der IGLU-Untersuchung zu besprechen und die Einverständniserklärungen für die Eltern auszugeben.



Liebe Eltern.

die Klasse Ihrer Tochter/Ihres Sohnes hat die Möglichkeit nachträglich an der "Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung" (IGLU) teilzunehmen. Diese Studie erfasst die Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern der vierten Jahrgangsstufe. Kompetent lesen zu können, ist Voraussetzung für die Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten, des eigenen Wissens und der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Lesekompetenz bedeutet also mehr als einfach nur lesen zu können, sondern heißt auch, Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, Absichten und in ihrer Struktur zu verstehen und für verschiedene Zwecke sachgerecht nutzen zu können. Diese Fähigkeit wurde im Rahmen von IGLU bei Schülerinnen und Schülern in ca. 30 Ländern der Welt erfasst.

Die Ergebnisse der Studie an unserer Schule werden wertvolle Anhaltspunkte dafür liefern, wie Lesekompetenz und mathematische Fähigkeiten möglichst optimal entwickelt und positiv beeinflusst werden können, und stellt somit eine wichtige Hilfe für Schule und Unterricht dar. Darüber hinaus können aus den Ergebnissen nützliche Hinweise für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und für die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien abgeleitet werden.

Mit diesem Schreiben möchten wir Sie nun bitten, die Teilnahme Ihrer Tochter/Ihres Sohnes an der Studie zu ermöglichen, indem Sie die beiliegende Einverständniserklärung ausfüllen und unterschrieben Ihrer Tochter/Ihrem Sohn wieder mit in die Schule geben. Für das Gelingen der Durchführung an unserer Schule ist es sehr wichtig, dass alle Schülerinnen und Schüler auch tatsächlich an der Untersuchung teilnehmen.

Die Schule wird zu keinem Zeitpunkt Einblick in die Testergebnisse der einzelnen Schülerfragebögen erhalten

Alle Berichte über die Ergebnisse der Studie werden auf zusammengefassten Daten beruhen. Es wird also nicht möglich sein, die Ergebnisse einzelnen Personen zuzuordnen. Die Datenschutzbeauftragten der Länder wurden an der Festlegung der Verfahren beteiligt.

### Einverständniserklärung

Wie bereits erwähnt, ist die Teilnahme an der Studie freiwillig und setzt das Einverständnis der Eltern und die Zustimmung des Kindes voraus. Die Schule wird nur Schülerinnen und Schüler zum Test zulassen, für die eine unterschriebene Einverständniserklärung der Eltern vorliegt. Wir möchten Sie daher nochmals bitten, das beiliegende Formular auszufüllen und es Ihrem Kind wieder mit in die Schule zu geben. Die Einverständniserklärungen nimmt ein für die IGLU-Untersuchung beauftragter Lehrer entgegen. Sie werden eine Woche nach dem Testtag vernichtet.

Ihre Einwilligung würde es Ihrer Tochter/Ihrem Sohn ermöglichen, sie/ihn aber nicht dazu verpflichten, an der Untersuchung teilzunehmen. Selbstverständlich können Sie Ihre Einverständniserklärung jederzeit, ohne Angabe von Gründen und ohne weitere Konsequenzen bei der Schulleitung widerrufen. Bei Nichtteilnahme an der Untersuchung entstehen Ihnen und Ihrem Kind keinerlei Nachteile.

Für Ihre Unterstützung möchten wir uns herzlich bei Ihnen bedanken.
Mit freundlichen Grüßen
Frau Westerheider bitte hier abschneiden
Einverständniserklärung eines/einer Erziehungsberechtigten Ich bin damit einverstanden, dass meine Tochter/mein Sohn
an IGLU teilnimmt (bitte Namen eintragen)
und die damit erhobenen Schülerdaten im Rahmen des Projektes verarbeitet werden.
Ort, Datum  Unterschrift eines/einer Erziehungsberechtigten

Die Eltern waren bereits durch Elternabende der dritten und vierten Klassen von den jeweiligen Klassenlehrerinnen über die IGLU-Studie informiert worden und zwei Wochen später zeigte sich, dass alle Eltern die Teilnahme ihres Kindes unterstützten. Im Juni 2003 wurde die IGLU-Studie dann an drei Tagen durchgeführt. Die

Instruktionen für die Testdurchführung sowie die Beaufsichtigung des Tests oblag mir, um die Bedingungen für alle Klassen gleich zu gestalten. Zudem baten die Klassenlehrerinnen mich, die Aufsicht zu übernehmen, um nicht in die Gefahr zu kommen, Fragen der Kinder zu beantworten, die das Ergebnis verfälschen könnten. Die Durchführung verlief reibungslos.

Die Testergebnisse wurden anschließend eingegeben und dem Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft unter der Leitung von Herrn Professor Bos an der Universität Hamburg zur Auswertung zugeschickt.

## 6.3 Die Situationsdeutung: Der Ist-Zustand an der GGS Rösrath nach der IGLU-Studie

Im Oktober 2003 erhielt ich die Ergebnisse der ersten IGLU-Untersuchung an der GGS Rösrath und stellte sie der Initiativgruppe vor. Die Ergebnisse überraschten diese, weil sie mit positiveren Ergebnissen gerechnet hatten.

Diese Einschätzung ging aus einer Kurzbefragung der Lehrerinnen und Lehrer vor Bekanntgabe der Ergebnisse hervor, die zum einen mit den Klassenlehrerinnen der teilnehmenden vierten Klassen und zum anderen mit dem restlichen Kollegium durchgeführt wurde. Der Kurzfragebogen stellte sich wie folgt dar:

Ihre Klasse hat sich an der IGLU-Studie beteiligt. Welche Er Sie für das Leseverständnis?	gebni	sse (	erwa	rten
		Gut	mittel	schlecht
Leseverständnis				
		Besser	gleich	schlechter
Leseverständnis im Vergleich zu anderen Klassen in NRW				

Die Einschätzung der fünf Kolleginnen der teilnehmenden Klassen sah wie folgt aus:

Ihre Klasse hat sich an der IGLU-Studie beteiligt. Welche Ergebn Sie für das Leseverständnis?	isse	e	rwai	rte	n
	Gut		mittel		schlech †
Leseverständnis	3		2		0
	Dagge	0	gleich		schlechter
Leseverständnis im Vergleich zu anderen Klassen in NRW	0		5		0

So schätzte das restliche Kollegium die Leseleistung ein:

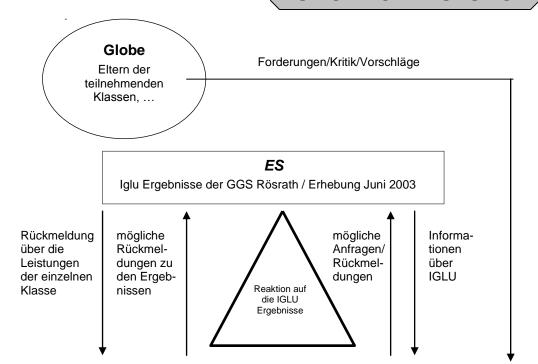
Die vierten Klassen der GGS Rösrath haben sich an der IGLU-Studie beteiligt. Welche Ergebnisse erwarten Sie für das Leseverständnis?					
		Gut	mittel		schlech †
Leseverständnis		7	3		1
		Besser	gleich		Schlechter
Leseverständnis im Vergleich zu anderen Klassen in NRW		0	10		1

Ein Blick auf die Ergebnisse der IGLU-Studie für die GGS Rösrath macht die Diskrepanz zwischen der Einschätzung der an dieser Schule Tätigen und den realen Leistungen der Schülerinnen und Schüler deutlich. Auf dieser Grundlage hielt die Initiativgruppe eine Förderung der Lesekompetenz mittels eines Schulentwicklungsprozesses an der GGS Rösrath für notwendig und sinnvoll. Es bestand die Hoffnung, vor allem die Lesekompetenz in der Gruppe der leistungsschwachen Schüler zu verbessern und die Schüler im mittleren Leistungsbereich an das internationale Niveau heranführen zu können. Darüber hinaus befürworteten die

Mitglieder der Initiativgruppe eine intensivere Auseinandersetzung mit der Förderung der leistungsstarken Schüler, da hier noch Entwicklungspotential gesehen wurde. Um einen ersten Schritt in Richtung Schulentwicklung zu gehen, beschloss die Initiativgruppe, die Ergebnisse auf einer Konferenz vorzustellen.

Das Schaubild zeigt die Situation der GGS Rösrath nach der ersten IGLU Untersuchung im Überblick:

## SITUATIONDEUTUNG



#### **ICH**

[Lehrer, Schulleitung]

- Die teilnehmenden Lehrerinnen nehmen die Ergebnisse zur Kenntnis und bringen sich aktiv in den beginnenden Schulentwicklungsprozess ein.
- Die Lehrerinnen, deren Klassen nicht teilgenommen haben, reflektieren ihren eigenen Leseunterricht und bringen sich so aktiv in die Deutung des lst -Zustandes ein.
- Die Schulleitung unterstützt den beginnenden Schulentwicklungsprozess

Rückmeldung der eigenen Ergebnisse ans Kollegium

Rückmeldung/ Feedback/ Unterstützung

#### **WIR**

[Einzelschule = GGS Rösrath]

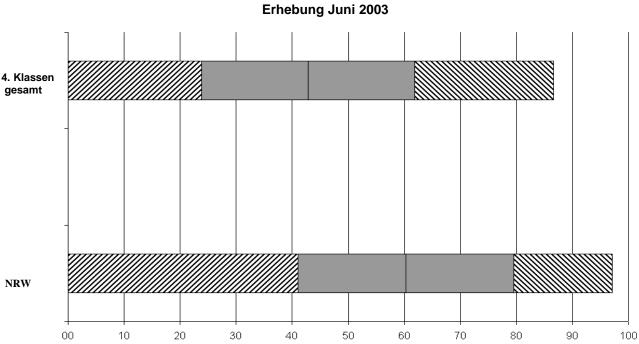
Das Kollegium nimmt die Ergebnisse interessiert zur Kenntnis und bringt sich aktiv in einen beginnenden Schulentwicklungsprozess ein.

Die Initiativgruppe bereitet eine Konferenzsequenz vor, in der die Ergebnisse präsentiert werden.

Erste Vorbereitungen zur Gründung einer Steuergruppe werden getroffen.

#### ES – Ergebnisse der IGLU-Studie

Die Ergebnisse aus der ersten IGLU-Untersuchung stellen sich für die vierten Klassen der GGS Rösrath im Juni 2003 wie folgt dar:



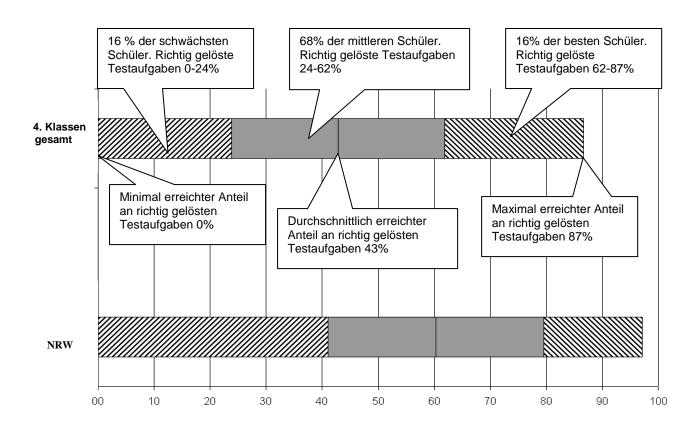
Anteil richtig gelöster Aufgaben (%) im Lesen / 4. Klassen der GGS Rösrath

4. Klassen

In der Grafik ist das Gesamtergebnis der 4. Klassen der GGS Rösrath im Vergleich zu den Ergebnissen der IGLU-Studie in NRW (vgl. Kapitel III, 2.1) abgebildet. Diese Darstellung ermöglicht es, die Leistungskennwerte und deren Verteilung in Relation zu den internationalen Ergebnissen zu setzen. Der Anteil der richtig gelösten Aufgaben wird in Prozent auf der X-Achse dargestellt.

Die grau schraffierten Flächen stellen zum einen die 16% schwächsten zum anderen die 16% besten Schüler dar. Die graue Fläche dokumentiert den Anteil der richtig gelösten Testaufgaben der 68% Schüler im mittleren Leistungsbereich. Der schwarze Strich zu Beginn des Balkens verdeutlicht den Anteil der minimal richtig gelösten Textaufgaben. Der schwarze Strich in der grauen Fläche dokumentiert den durchschnittlich richtig gelösten Anteil der Testaufgaben. Das Ende des Balkens zeigt den maximal erreichten Anteil an richtig gelösten Testaufgaben.

In Anlehnung an Schwippert 2004 (S. 69ff) werden die Ergebnisse im Folgenden so aufbereitet, dass sie besser nachvollzogen werden können und ihre Aussagekraft verdeutlicht wird:



Der Vergleich zwischen den Ergebnissen der GGS Rösrath und denen der internationalen Grundschulleseuntersuchung in NRW erlaubt folgende Aussagen:

- Der Anteil der richtig gelösten Aufgaben liegt bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler zwischen 0 und 24%, wohingegen er in NRW zwischen 0 und 41% liegt. Die Gruppe der leistungsschwachen Schüler erreicht in NRW also ein höheres Leistungsniveau als die an der GGS Rösrath.
- 2. Der Anteil der richtig gelösten Aufgaben liegt bei den Schülerinnen und Schüler im mittleren Leistungsbereich zwischen 24 und 62%, wohingegen er in NRW zwischen 41 und 79% liegt. Die Gruppe der Schüler im mittleren Leistungsbereich erreicht in NRW also ein höheres Leistungsniveau als die an der GGS Rösrath.
- 3. Der Anteil der richtig gelösten Aufgaben liegt bei den leistungsstarken Schülerinnen und Schüler zwischen 62 und 87%, wohingegen er international zwischen 79 und 98% liegt. Die Gruppe der leistungsstarken Schüler erreicht in NRW also ein höheres Leistungsniveau als die an der GGS Rösrath.

Fazit: Die Ausgangslage der GGS ist damit wie folgt: In allen Leistungsbereichen schneidet die GGS Rösrath im Vergleich zu den Ergebnissen in NRW schlechter ab.

#### ICH - Lehrer, Schulleitung

Die IGLU-Ergebnisse wurden auf einer Diestbesprechung des Kollegiums vorgestellt (Der Verlauf der Diskussion während der Konferenz wird im folgenden beschrieben und ist zudem in einem Auszug aus dem Protokoll der Dienstbesprechung nachzulesen.). An diese Vorstellung schloss sich eine Diskussion des Kollegiums an, in der zunächst die Diskrepanz zwischen den Erwartungen und den tatsächlichen Ergebnissen thematisiert wurde. Daraufhin wurde über die Konsequenzen gesprochen, die aus diesen Ergebnissen resultieren sollten. Dabei bestand vor allem über einen Punkt Einigkeit: Unabhängig von der mittelbaren oder unmittelbaren Betroffenheit der an Schule Beteiligten betonten alle im Rahmen die Notwendigkeit der Verbesserung der Leseleistung an der GGS Rösrath. Vor allem die Gruppe der schwächsten Leser rückte in den Fokus der Betrachtung der einzelnen Kollegen.

Von Einzelnen wurde der Vorschlag unterbreitet, den Leseunterricht zu analysieren, reflektieren und aktiv zu verändern. Darüber hinaus forderten einige Kollegen eine offene Diskussion über die dem eigenen Unterricht zugrunde liegenden (Wert-) Vorstellungen im Bezug auf das Lesenlernen.

Einzeln geäußerte Ängste und Befürchtungen artikulierten sich in der Forderung, dass seitens der Schulleitung entsprechende Hilfs- und Unterstützungsmaßnamen zu initiieren und umzusetzen sind.

#### **WIR-Einzelschule**

Das Kollegium zeigte sich weitestgehend interessiert und beschloss, die Ergebnisse konstruktiv für einen gemeinsamen Schulentwicklungsprozess zu nutzen, an dessen Ende ein Lesekonzept für die GGS Rösrath stehen sollte.

Für das weitere Vorgehen wurden folgende Vereinbarungen getroffen:

Zunächst beschlossen, eine Pädagogische Konferenz zum Thema Lesen zu veranstalten. Um ein effektives und zielführendes Arbeiten des Kollegiums zu ermöglichen, sollte im Vorfeld des pädagogischen Tages eine Befragung der Kolleginnen über den tatsächlichen Stand des Leseunterrichts bei den einzelnen Lehrern durchgeführt werden. In Kombination mit den erhobenen Daten aus der

IGLU Untersuchung sollte eine Situationsbeschreibung entstehen, auf deren Basis das Kollegium eine Vision für die gemeinsame Weiterarbeit erarbeiten sollte.

Damit waren die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen für die Pädagogische Konferenz vom Gesamtkollegium wie folgt festgelegt:

- Präsentation der schulinternen Umfrage zu den Lesekonzepten an der GGS Rösrath
- 2. Erarbeitung einer gemeinsamen Vision als Zielvorgabe für den Schulentwicklungsprozess

Um den weiteren Ablauf des Schulentwicklungsprozesses besser koordinieren und steuern zu können, beschloss das Kollegium die Einrichtung einer Steuergruppe, die sich zunächst mit der Vorbereitung der Pädagogischen Konferenz beschäftigen sollte, um anschließend in für das Kollegium nachvollziehbaren und transparenten Schritten den weiteren Prozess zu planen und zu begleiten.

Auszug aus dem Protokoll der Dienstbesprechung vom 28.08.2003

(...)

Tagesordnungspunkt 4: IGLU – Ergebnisse und Umgang mit den selbigen

- Nina Rock stellt die Ergebnisse vor und erläutert diese
  - Die GGS hat im Vergleich zu den Schulen in NRW schlechter abgeschnitten.
- Lebhafte Diskussion vor allem zu den Punkten.
  - Wie soll die Schule mit den Ergebnissen umgehen?
  - Förderung der unterdurchschnittlichen Schüler
  - Förderung der überdurchschnittlichen Schüler
  - Stellenwert des Leseunterrichts in den verschiedenen Klassen

#### • Beschluss:

- Zwecks besser Vor- und Aufbereitung wird die Einsetzung einer Steuergruppe ohne Gegenstimme beschlossen Mitglieder: Frau N., Frau W., Frau S.
- Vorbereitung einer P\u00e4dagogischen Konferenz im November (Information der Eltern erfolgt durch SL)
   Zwischenbericht auf der Dienstbesprechung im Oktober
- 3. Inhaltliche Schwerpunkte
  - Inhaltlicher Input zum Thema "Förderung der Lesekompetenz"
  - Bestandsaufnahme der Leseförderung in den einzelnen Klassen
  - Vorschläge erarbeiten für den zukünftigen Umgang im Unterricht (Punkt zwei und drei bei einer Enthaltungen angenommen)

### 6.4 Die Vision - Schulentwicklung nach IGLU

Im Oktober 2003 fand die von der Steuergruppe vorzubereitende Dienstbesprechung statt. Zunächst wurden die Ergebnisse einer anonym durchgeführten schulinternen Umfrage präsentiert. Diese stellten sich wie folgt dar:

### So gestalte ich meinen Leseunterricht

#### 1. Aufbau von Lesemotivation

1.1	Es gibt eine Leseecke		ja 10	nein 1
	Diese ist ansprechend gestaltet		ja 7	nein 4
1.2	Die Klassenbücherei ist			
	gut bestückt		ja 9	nein 2
	übersichtlich geordnet		ja 6	nein 5
	nach Kategorien sortiert		ја 3	nein 6
			Entha	lltungen 2
1.3	Die Kinder leihen sich Bücher aus	selten 3 mar	nchmal	3 regelmäßig 4
			Entha	iltungen 1
1.4	Ich lese vor	selten 0 ma	nchma	l 2 regelmäßig 9
1.5	Es gibt pro Woche eine Stunde freie Lesezeit	ja 8		n 2 manchmal 1
	Diese ist methodisch aufgearbeitet	ja 3	neir	n 8
4.0	Managadatinas kanda 2000 20	It O		l One make: "O' - 4
1.6	Klassenlektüren bearbeiten wir	seiten 2 ma		l 6 regelmäßig 1
			⊨ntna	ıltungen 2

### 2. Förderung der Lesekompetenz

2.1 Ich wende folgende Texterschließungsmethoden in meinem Unterricht an:

Texte bildnerisch umsetzen nie 0 manchmal 7 regelmäßig 4

Unbekannte Wörter aus dem Kontext erschließen nie 0 manchmal 5 regelmäßig 5

Enthaltung 1

Texte ergänzen nie 1 manchmal 7 regelmäßig 2

(Lücken aus dem Zusammenhang erschließen) Enthaltung 1

Texte rekonstruieren nie 2 manchmal 8 regelmäßig 0

(auseinandergeschnittene Texte neu zusammensetzen) Enthaltung 1

Texte gliedern nie 4 manchmal 6 regelmäßig 0

(Texte ohne Absätze in Sinneinheiten gliedern) Enthaltung 1

2.2 Ich stelle differenzierte Lesetexte zur Verfügung nie 0 manchmal 6 regelmäßig 5

#### 3. Diagnostik

Die Kinder erzählen mir, was sie gelesen haben. nie 0 manchmal 5 regelmäßig 6

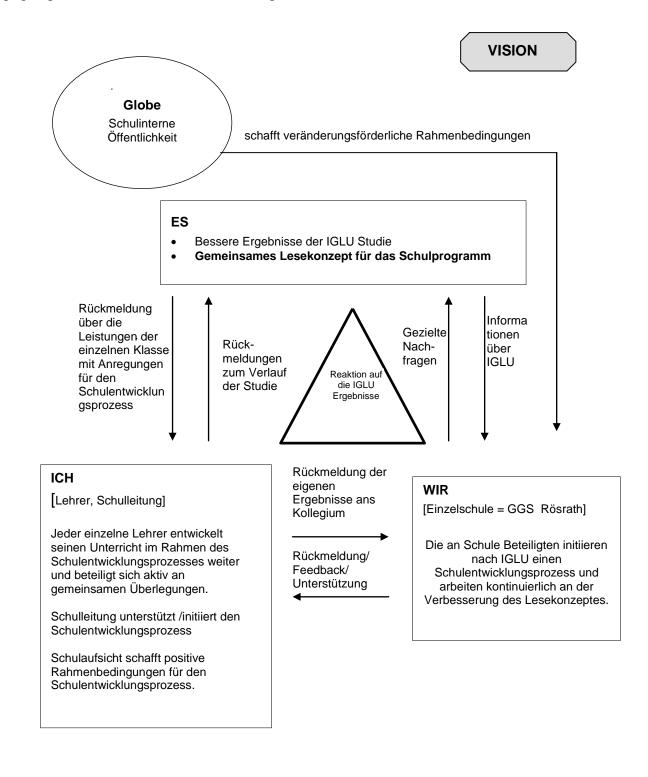
Die Kinder beantworten Fragen zu Gelesenem. nie 0 manchmal 1 regelmäßig 10

Ich benutze den Stolperwörtertest. nie 5 manchmal 3 regelmäßig 3

Ich benutze die Hamburger Leseprobe. nie 6 manchmal 3 regelmäßig 2

Die im Fragebogen verwendeten Items wurden nach einer Vorabbefragung der Kolleginnen und Kollegen zu den methodisch-didaktischen Ansätzen ihres Leseunterrichts entwickelt.

Die Ergebnisse der Befragung sowie der IGLU-Studie bildeten die Grundlage für die nun folgende konstruktive Auseinandersetzung des Kollegiums mit dem Ziel bzw. der Vision des Schulentwicklungsprozesses. Diese – aus der Pädagogischen Konferenz hervorgegangene – Vision lässt sich wie folgt darstellen:



#### **ES – Inhalte des Schulentwicklungsprozesses**

Im Gegensatz zu früheren Schulentwicklungsprozessen sollte die nun beginnende Schulentwicklung sowohl Input orientierte als auch Output orientierte Aspekte und Sichtweisen vereinen; das heißt, dass neben der Verabschiedung und Umsetzung eines gemeinsamen Lesekonzeptes auch die konkrete Verbesserung zukünftiger IGLU-Untersuchungsergebnisse Teil konkreter Planung sind.

#### ICH - Lehrer, Schulleitung

Jeder Kollege hat die Notwendigkeit der intensiven Beschäftigung mit der Thematik des Lesens für sich verinnerlicht, so dass im Rahmen eigener Unterrichtsverpflichtung konkrete Veränderungen in Haltung und Handeln erprobt und umgesetzt werden. Diese im Unterrichtsalltag erlebten und praktizierten Veränderungen bringt der Einzelne in den Gesamtentwicklungsprozess aktiv ein. Kritik, Ängste und Befürchtungen werden zum selbstverständlichen Gegenstand kollegialer Auseinandersetzung. Die dafür notwendigen Rahmenbedingungen werden innerschulisch durch die wertschätzende, kongruente und kollegiale Haltung der Schulleitung und außerschulisch durch unterstützende Maßnahmen der Schulaufsicht gefördert.

#### WIR-Einzelschule

Das Kollegium der GGS Rösrath sieht neben der individuellen Weiterentwicklung die Verpflichtung des Kollegiums, gemeinsam auf Basis kollegialer, wertschätzender und kongruenter Haltung einen gemeinsamen Schulentwicklungsprozess zu initiieren und fortzuführen. Die dafür notwendigen Ressourcen werden durch die Bereitschaft und die Einsicht der Notwendigkeit von allen Kollegiumsmitgliedern gestellt.

#### 6.5 Im Prozess: Schulentwicklung konkret

Nachdem nun die Ergebnisse der IGLU-Untersuchung vorlagen, die Ergebnisse des Fragebogens zum Leseunterricht präsentiert und diskutiert worden waren, der Ist-Stand erhoben und eine gemeinsame Vision entwickelt worden war, stellte sich für die an Schule beteiligten die Frage, wie der Prozess konkret aussehen sollte.

Um das weitere Vorgehen genauer zu planen, traf sich die Steuergruppe mit der Beraterin, um einzelne Schritte zu organisieren und notwendige Informationen zusammenzustellen.

Auf der im November 2003 stattfindenden Pädagogischen Konferenz erfolgte zunächst eine inhaltliche Gestaltung seitens der Beraterin zu grundlegenden Aspekten und Sichtweisen konkreter Leseförderung. Dazu zählten unter anderem folgende Punkte:

- Begriffsklärung: Was ist eigentlich Lesen?
- Leseprozess
- Lesestrategien
- Lesediagnostik
- Konsequenzen für den Unterricht

Inhaltlich gestaltete sich die Pädagogische Konferenz wie folgt:

#### Inhaltliche Mitschrift der Pädagogischen Konferenz

#### 1. Begrüßung und Tagesordnung

#### 2. Einstieg

• Schwedischer Satz:

"Jag önskar er alla en trevlig dag.

Kollegin M. liest den Satz vor.

Einstiegsfrage vor der Übersetzung: Hat M. den Satz gelesen?

Übersetzung: "Ich wünsche (euch) allen einen schönen Tag"

- Nach der Übersetzung:
  - Lesen ist immer verstehen
  - Lesen ist rekodieren (Technik: verbinden der Laute zu Wörtern) und
  - dekodieren (Bedeutung, Entnahme von Informationen)
  - wer also nur die Technik das Rekodieren beherrscht kann nicht lesen!
  - Der Begriff des "sinnentnehmenden Lesens" ist also wie auch der "weiße Schimmel" eine Tautologie
- seit PISA und IGLU ist das Interesse an den Leseleistungen und der Leseförderung enorm gestiegen. Zusammengefasste Ergebnisse:
  - 2. PISA: 15-jährige in Deutschland erreichen bei 32 untersuchten Ländern den 22. Platz
  - 3. PISA: von 100% der besonders schwachen Leser erkannten die Lehrer nur 11,4% Versuch einer Ursachenerklärung: Die Lehrpersonen hatten einen anderen Lesebegriff als die Studie (Technik bzw. unauffälliges Artikulieren hielten sie offenbar für "Lesen")

- 4. IGLU: Unter den teilnehmenden 35 Staaten liegt Deutschland mit Platz 11 im oberen Leistungsdrittel. Signifikant besser abgeschnitten haben allerdings nur die Länder, die die ersten drei Plätze belegten: Schweden, Niederlande und England
- 5. Lesen findet nach der Definition, die der IGLU-Studie zugrunde liegt, auf fünf verschiedenen Kompetenzstufen statt:
  - I Gesuchte Wörter in einem Text erkennen (Wie heißt der Junge?)
  - II Angegebene Sachverhalte aus einer Textpassage erschließen (Was macht der Junge nach der Schule?
  - III Implizit im Text enthaltene Sachverhalte auf Grund des Kontextes erschließen (Wie fühlt dich der Junge? Woran erkennst du das?)
  - IV Mehrere Textpassagen sinnvoll miteinander in Beziehung setzen
- Welche Kompetenzen benötigt man, um lesen zu können?
- a) Lesetechnik: Entwicklungsschritte beim Lesenlernen
- Zunächst erfolgt das Erlernen der Lesetechnik
- · Dieser Prozess findet im Anfangsunterricht statt
- wird die Methode "Lesen durch Schreiben" verwendet, durchlaufen die Kinder diese Entwicklungsschritte von selbst
- wie aber funktioniert Lesen abgesehen von der Technik des Zusammenschleifens von Lauten

#### b) Informationsquellen beim Leseprozess (vgl. ALTENBURG 1991)

Während des Leseprozesses muss es dem Leser gelingen Verknüpfungen innerhalb eines Textes zu erkennen, um dessen Inhalt zu verstehen. Diese Verknüpfungen liegen auf verschiedenen Ebenen:

- → syntaktische Merkmale (von Satz zu Satz)
- aus einem unbestimmten Artikel wir ein bestimmter Artikel: "Plötzlich sah ich einen Hund. Der Hund lief über eine Wiese."
- 6. Pronomen beziehen sich auf Nomen:

"Meine Schwester ist super. Sie hilft mir immer bei den Hausaufgaben."

- → semantische Merkmale (Inhaltsebene)
- Abrufen von Vorstellungen und deren Festlegung im Kontext:
   "Die Autos rasten über die Autobahn." Oft rasten sie an der Tankstelle."
- → Pragmatische Merkmale (Verknüpfung von Textteilen) hier geht es um den Text als Ganzes und darum seine Absicht zu erkennen ist es ein Text zum Lachen, Informieren...

#### c) Lesen ist ein hypothesentestender Prozess

- VIII. Während des Lesens werden ständig Hypothesen gebildet.
- IX. Der Leser formuliert im Kopf eine Hypothese darüber, wie der Text weitergeht
- X. Er liest weiter und kontrolliert, ob seine Hypothese stimmt oder nicht
- XI. Hypothesen werden verstärkt, verworfen oder verbessert
- XII. Bei der Bildung von Hypothesen wird deutlich, dass es sich um einen komplexen kognitiven Prozess handelt für den der Leser auf *sprachliches* und *außersprachliches Wissen* zurückgreifen muss.

#### 3. Konsequenzen für den Unterricht (Erika Altenburg)

#### 3.1 Das stille Lesen vom Lesevortrag abgrenzen

- Warum?: Lesen ist wie gesagt Verstehen
- Verstehen wird schwieriger, wenn man sich während des lauten Vorlesens gleichzeitig auf den Lesevortrag konzentrieren muss.
- Den mit Abstand größten Anteil des Leseunterrichts muss daher das stille Lesen einnehmen
- Überlegen Sie mal, wie oft Sie sich ihre Zeitung morgens beim Frühstück laut vorlesen
- <u>Kein</u> Text der nicht vorher leise gelesen und für einen Lesevortrag geübt wurde sollte laut vorgelesen werden.

#### 3.2 Die Überprüfung des Textverständnisses ritualisieren

- Warum?: Verstehen steht im Mittelpunkt
- Fragekultur: Textverstehen thematisieren
- Beispiel 1: schwierige Wörter klären: L: Welche Wörter kennt ihr nicht? Beipiel: Emanuele (spricht super Deutsch) weiß nicht, was ein Bach ist.
- Beispiel 2: Bei halbstündigen Lesehausaufgaben Zusammenfassungen von fünf Sätzen schreiben lassen.

#### Einzelfähigkeiten im Hinblick auf die Texterschließung trainieren

- Warum? : Weil das Nutzen von Informationsquellen und die Hypothesenbildung trainiert werden müssen.
- es existieren die verschiedensten Angebote zum Lesenlernen
- seit PISA und IGLU haben die Verlage die Gunst der Stunde genutzt und noch mehr Materialien produziert
- · Welche Materialien aber sind sinnvoll?
- Erinnern wir uns daran, worauf der Leser zurückgreifen muss, um gut lesen zu können (siehe 2.)
- Also schauen wir uns an welche Materialien welche Kompetenzen fördern, um diese gezielter einsetzen zu können:

#### 4. Lesenlernen – welche Übung fördert welche Lesestrategie?

Übungsphase: Teilnehmer ordnen verschiedene Lesematerialien den verschiedenen Schwerpunkten (siehe 2.) zu.

Anschließend werden die 10 Texterschießungsmethoden von ALTENBURG erprobt, bei denen die verschiedenen Lesestrategien angewendet und geübt werden:

- Schlüsselbegriffe des Textes klären
  - (z.B. ein unbekanntes Wort aus dem Zusammenhang erschließen)
- Textteile antizipieren
  - (z.B. einen Text zu Ende schreiben)
- Text rekonstruieren
  - (z.B. einen auseinander geschnittenen Text wieder zusammenfügen)
- Text ergänzen
  - (z.B.: fehlende Wörter in einem Text einsetzen)
- Text vom Textende her erschließen
  - (z.B. einen Textanfang zu einem vorgegebenen Ende schreiben)
- Text gliedern
  - (z.B. ein Gedicht wird ungegliedert aufgeschrieben und soll gegliedert werden)
- Texte vergleichen
  - (z.B. zwei Textsorten zum gleichen Thema miteinander vergleichen)
- Text bildnerisch/grafisch umsetzen
  - (z.B. den Inhalt eines Textes grafisch oder bildnerisch darstellen)
- Text szenisch umsetzen
  - (z.B. zu einem Text ein kleines Theaterstück aufführen)
- Fragen zu Texten beantworten

Um den Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit des Perspektivwechsels zu ermöglichen, wurden grundlegende Texterschließungsmethoden für Kinder wie für erwachsene Lerner aufbereitet.

Zur Veranschaulichung dient folgendes Beispiel aus dem Bereich "Texte gliedern":

#### VI. Texte gliedern (Beispiel für Kinder)

• Die Lehrerin wählt eine geeignete Gliederungsmöglichkeit und bereitet den Text entsprechend vor. Sie kann dabei die Wortgrenzen, Satzgrenzen, Textabschnitte, Satzzeichen (z.B. Redezeichen), Verseinteilung bei Gedichten, usw. verändern.

Beispiele:

a)

emilunddiededektive

b)

Vom Trampeltier

Das Trampeltier, das Trampeltier fragt: "Warum spielt ihr nicht mit mir?" Die andern sagen: "Weg mit dir! Du bist zu blöd, du Trampeltier!" Jetzt übt das Trampeltier Klavier. Bis fünf nach vier. (Es wird bestimmt einmal berühmt als Pianist, weil das im Leben oft so ist.)

Jutta Richter

- 2. Die Kinder lesen still den Text und gliedern ihn. (Bei dem Gedicht "Vom Trampeltier" müssen Verse und Strophen gefunden werden.)
- 3. Die Kinder stellen ihre Gliederungsmöglichkeiten vor, begründen und diskutieren sie.

#### VI. Texte gliedern (Beispiel für Erwachsene)

1. Gliedern Sie dieses Gedicht.

Venedig Fremdes Rufen. Und wir wählen eine Gondel, schwarz und schlank: Leises Gleiten an den Pfählen einer Mamorstadt entlang. Still. Die Schiffer nur erzählen sich. Die Ruder rauschen sacht, und aus Kirchen und Kanälen winkt uns eine fremde Nacht Und der schwarze Pfad wird leiser, fernes Ave weht die Luft, - trauen: Ich bin ein toter Kaiser, und sie lenken mich zur Gruft. Rainer Maria Rilke

2. Stellen Sie ihre Gliederungsmöglichkeiten vor, begründen und diskutieren sie sie. Vergleichen Sie dann mit dem Originaltext.

#### Frage an die Teilnehmerinnen:

Welchen Förderschwerpunkt hat diese Übung in Bezug auf Lesen? Bitte begründen Sie ihre Entscheidung!

Aufgrund dieser Verknüpfung theoretischer und praktischer Aspekte des Lesenlernens entwickelten sich konkrete Handlungsansätze zur Förderung der Lesekompetenz im Unterricht sowie im Schulleben insgesamt. Neben sofort zu realisierenden Maßnahmen wie zum Beispiel einer verpflichtenden einstündigen Lesezeit pro Woche in allen Klassen oder einer einheitlichen Kennzeichnung der Klassenbüchereien nach Sachgebieten und Inhalten, standen solche, die eine längere Vorbereitungs- und Umsetzungszeit in Anspruch nahmen (z.B. die Berücksichtigung der Texterschließungsmethoden nach ALTENBURG im Unterricht).

Bis zur zweiten IGLU-Erhebung im Juni 2004 setzte das Kollegium den begonnenen Entwicklungsprozess eigenständig und mit Unterstützung der Beraterin fort. In Jahrgangsteams wurden u.a. verschiedene Materialien für den Leseunterricht erstellt und die Klassenbüchereien strukturiert. In regelmäßigen Abständen berichteten die Gruppe über ihr Fortkommen und eventuelle Schwierigkeiten auf den Dienstbesprechungen. Die dafür notwendigen Absprachen und Kooperationen wurden im Rahmen informeller und formeller Treffen realisiert und umgesetzt, das heißt, dass vereinzelt mit Hilfe der Beraterin im Rahmen von individuellen Beratungsgesprächen und Gesamtkonferenzen Aspekte der Leseförderung behandelt und vertieft wurden.

Haltung und Methoden, die diesem Entwicklungsprozess zu Grunde lagen, dokumentiert die folgende Darstellung:

# VISION

S

Ν

D

## **HALTUNG**

#### ES

Einzelschulen sind selbstreferent



#### ICH [Beraterin]

Ich als Beraterin, kann die Schule auf dem Weg zu ihren selbst gesteckten Zielen begleiten.

Ich nehme eine partizipative Haltung ein.

#### WIR

[Kollegium] Offenheit gegenüber Veränderungen

# METHODE

#### ES

- Begleitung und Beratung des Schulentwicklungsprozesses an der GGS Rösrath
- Orientierung an Schulentwicklungsmodellen und deren Methoden (z.B. Rolff, Strittmatter, Altrichter)



#### ICH

[Beraterin]

- mache Angebote
- setze Impulse
- moderiere

### WIR

[Kollegium]

arbeiten projekt- und prozessorientiert

## SITUATIONDEUTUNG

Das Schaubild verdeutlicht das Spannungsfeld zwischen Situationsdeutung und Vision. Ausgehend vom verbessungswürdigen Ist-Stand, in diesem Fall ausbaufähige Leseleistungen, entwickelte das Kollegium der GGS Rösrath eine Vision, die neue Ziele und Perspektiven für den Leseunterricht aufzeigt. Um sich vom Ist-Stand aus der Vision zu nähern, bedarf es eines Schulentwicklungsprozesses, dem bestimmte Methoden und Haltungen zu Grunde liegen. Diese werden auf den Ebenen "ES – ICH – WIR" deutlich.

#### **ES**

Der Schulentwicklungsprozess an der selbstreferentiellen Schule orientierte sich an ausgewählten Schulentwicklungsmodellen und deren Methoden (z.B. ROLLF, STRITTMATTER, ALTRICHTER). Diese Methoden berücksichtigten die besonderen Bedingungen der Einzelschule und unterstützten damit die Verwirklichung der zu Grunde gelegten Vision. Begleitet wurde dieser Prozess von einer Beraterin (ICH), die diese Methoden kennt und zur Verfügung stellt.

#### ICH

Als Beraterin war ich – wie ausführlich im Beratungsverständnis dargelegt (vgl. Kapitel V, 1.2) – am Fortgang des Schulentwicklungsprozesses interessiert und beteiligt. Die dafür notwendige *Haltung* gegenüber der Einzelschule und den daran Beteiligten war durch Rücknahme der eigenen Person und gleichzeitiger angemessener Hilfestellung und Prozessbegleitung gekennzeichnet. Auch die von mir vorgeschlagenen und eingebrachten *Methoden* mussten dieser partizipativen Haltung entsprechen, das heißt im konkreten Schulentwicklungsprozess unterbreitete ich Angebote statt Vorgaben zu machen, setzte ich Impulse statt Wege vorzugeben.

#### **WIR**

Das Kollegium zeigte im Schulentwicklungsprozess Offenheit gegenüber Veränderungen. Diese Haltung notwendig, um einen positiven war Schulentwicklungsprozess initiieren und umsetzen zu können. Methodisch arbeitete das Kollegium projekt- und prozessorientiert, das heißt, dass das notwendige Engagement und die Bereitstellung notwendiger Ressourcen über die gesamte Dauer des Schulentwicklungsprozesses bereitgestellt wurden. Die Kollegen arbeiteten in ihren Jahrgangsstufen zum Thema Lesen und stellten ihre Ergebnisse, Vorschläge Schwierigkeiten regelmäßigen und in Abständen auf Dienstbesprechungen vor, um Transparenz zu gewährleisten. Die Arbeit in den **Jahrgangsstufenteams** verlief überwiegend erfolgreich. Hier kam dem Schulentwicklungsprozess zu Gute, dass die Lehrerinnen und Lehrer an der GGS Rösrath über eine langjährige Erfahrung im Bereich der Teamarbeit verfügen.

Wie genau die Arbeit in den Gruppen verlief soll hier am Beispiel eines Interviews dargestellt werden. Dieses Interview wurde in regelmäßigen Abständen mit verschiedenen Gruppenmitgliedern geführt, um den Prozess zu dokumentieren und eventuellen Schwierigkeiten vorzubeugen bzw. diese zu lösen. Für das Interview wurde ein Leitfaden entwickelt, der jedoch nicht der Reihe nach "abgearbeitet" wurde, sondern als Orientierungshilfe genutzt wurde, um keine wichtigen Bereiche im Gespräch zu vergessen oder zu vernachlässigen. Der Leitfaden ist wie folgt strukturiert:

#### Interviewleitfaden für das Gespräch mit den Teilnehmern der Arbeitsgruppen

#### 1. Zusammenarbeit in der Gruppe

- Wie ist die Stimmung / das Klima in der Gruppe?
- Wie ist die Arbeitsteilung organisiert?
- Wie oft haben Sie sich in Ihrer Arbeitsgruppe getroffen?

#### 2. Inhalte Arbeit der Gruppe

- a. Wie ist der Stand der Dinge bzw. wie weit sind Sie mit der Umsetzung von…?
- b. Haben sich w\u00e4hrend der gemeinsamen Arbeit neue Arbeitsschwerpunkte herauskristallisiert?
- c. Sind während der gemeinsamen Arbeit "alte" Arbeitsschwerpunkte weggefallen und wenn ja, welche?
- d. Haben sich für Sie neue inhaltliche Fragen aufgeworfen?

#### 3. Organisation der Gruppe

- a. Gibt es organisatorische Schwierigkeiten innerhalb der Gruppe?
- b. Gibt es organisatorische Schwierigkeiten mit anderen außerhalb der Gruppe?
- c. Wie sieht es mit der Zeitplanung aus?

# 4. Perspektiven der gemeinsamen Arbeit innerhalb der Gruppe und des Kollegiums

- a. Was können Sie auf der nächsten Dienstbesprechung als (Zwischen-) Ergebnis präsentieren?
- b. Wie gestaltet sich aus Ihrer Sicht die weitere Zusammenarbeit? Was muss aus Ihrer Sicht als nächstes passieren?
- c. Wie müssen aus Ihrer Sicht die Absprachen / Abstimmungen zwischen den Gruppen organisiert werden, damit Sie informiert fühlen?

Als Beispiel soll das Interview mit Frau S. dienen, das zu Beginn der Arbeitsphase geführt wurde:

#### Interview mit Frau S.

Im Sinne der besseren Lesbarkeit werden die Äußerungen der Lehrerin chronologisch, aber nicht vollständig wortgetreu wiedergegeben:

Moderatorin: "Frau S., was können Sie mir über die Arbeit in Ihrer Gruppe berichten?"

**Frau S.:** "Wir haben vor zwei Wochen angefangen. Die Zusammenarbeit klappt sehr gut. Wir kennen uns gut aus anderen Arbeitszusammenhängen und aus den Jahrgangsteams. Insofern arbeiten wir jetzt halt am Thema Lesen, vorher waren es andere Themen.

Konkret sichten wir Texte und Bücher und erstellen auf dieser Basis Übungsmaterialien.

Die Ergebnisse scheinen ein ganz guter Ansatzpunkt zu sein, um das Lesen zielgerichteter zu fokussieren. Aber das kann und darf nicht alles sein. Da muss mehr passieren als reine Übungsformen zu entwickeln. Wir brauchen eine stärkere Einbindung in den gesamten schulischen Ablauf. Wir brauchen neben der Beschäftigung in der Freiarbeit eine feste Verankerung im Klassenunterricht.

**Moderatorin:** "Wie oft haben Sie sich in Ihrer Gruppe getroffen?

**Frau S.:** "Zwei Mal. Und um ausreichend Übungsmaterial gesichtet, erstellt und nutzbar gemacht zu haben, brauchen wir noch zwei Treffen. Dann dürften wir aber mit dem Thema durch sein. Somit liegen wir ganz gut in der Zeit und unser Ziel, die Materialien zur nächsten Dienstbesprechung fertig zu haben, können wir erreichen."

**Moderatorin:** "Sie haben vorhin gesagt, dass das, was Sie in der Gruppe erarbeitet haben, nur ein Anfang sein kann…"

**Frau S.:** " Ja, genau. Wir haben uns in der Gruppe schon Gedanken darüber gemacht wie sinnvolles Lesen auch außerhalb der Freiarbeit aussehen könnte. Die Frage ist doch, wie wir es schaffen können, dass alle Kinder zum Lesen kommen. Erste Ideen und Überlegungen gehen in Richtung Klassenbücherei, Extra-Lese-Zeiten im Klassenverband oder ähnliches. So genau wissen wir es aber noch nicht."

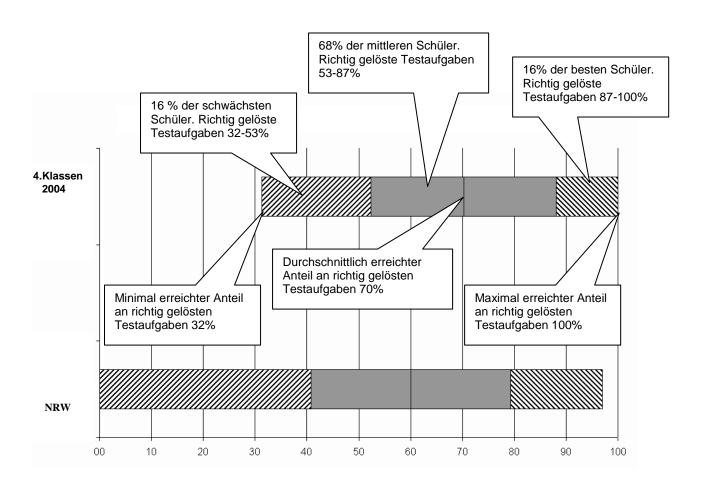
**Moderatorin:** "Wissen Sie denn schon, was Sie auf der nächsten Dienstbesprechung vorstellen werden?"

**Frau S.:** "Wir werden die Materialien nach Altenburg vorstellen und unsere Überlegungen zum Stellenwert des Lesens in unserer Schule zum Thema machen. Vielleicht konkretisiert am Beispiel der Klassenbüchereien."

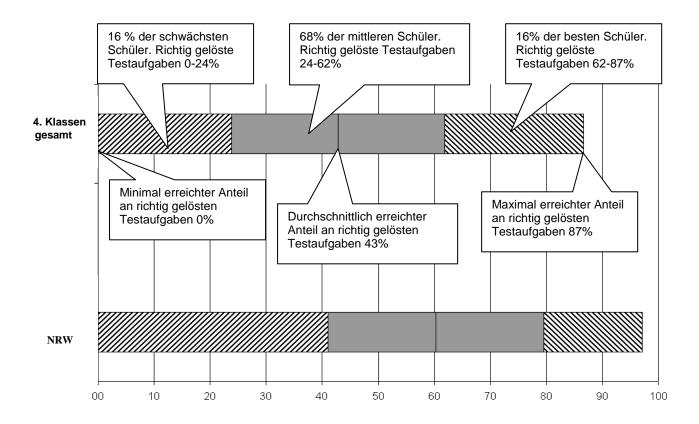
Mit Hilfe eben so strukturierter Interviews wurde der Schulentwicklungsprozess in den Jahrgangsteams sowie im gesamten Kollegium bis zur zweiten IGLU-Untersuchung begleitet und gegebenenfalls unterstützt.

# 6.6 Resümee: Ergebnisse des Schulentwicklungsprozesses und der zweiten IGLU-Untersuchung

Nach dem Beginn des Schulentwicklungsprozesses der GGS Rösrath im Juni 2003 folgte im Juni 2004 die zweite IGLU-Untersuchung und damit das im Schulentwicklungsprozess von Anfang an geplante Element der Output – Orientierung. Das folgende Ergebnis wurde dem Kollegium im Oktober 2004 zurückgemeldet:



Hier die Ergebnisse der vierten Klassen der GGS Rösrath im Jahr 2003 zum Vergleich:



Der Vergleich zwischen den Ergebnissen der vierten Klassen 2003 und der vierten Klassen 2003 erlaubt folgende Aussagen:

- 1. Der Anteil der richtig gelösten Aufgaben liegt bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern der vierten Klassen 2003 zwischen 0 und 24%, wohingegen er bei den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern der vierten Klassen 2004 zwischen 32 und 53% liegt. Die Gruppe der leistungsschwachen Schüler erreicht im Jahr 2004 also ein wesentlich höheres Niveau als im Jahr 2003.
- 2. Der Anteil der richtig gelösten Aufgaben liegt bei den Schülerinnen und Schülern der vierten Klassen 2003 im mittleren Leistungsbereich zwischen 24 und 62%, wohingegen er bei den Schülerinnen und Schülern der vierten Klassen 2004 im mittleren Leistungsbereich zwischen 53 und 87% liegt. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler im mittleren Leistungsbereich erreicht im Jahr 2004 also ein wesentlich höheres Niveau als im Jahr 2003.

3. Der Anteil der richtig gelösten Aufgaben liegt bei den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern der vierten Klassen 2003 zwischen 62 und 87%, wohingegen er bei den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern der vierten Klassen 2004 zwischen 87 und 100% liegt. Die Gruppe der leistungsstarken Schüler erreicht im Jahr 2004 also ein wesentlich höheres Niveau als im Jahr 2003.

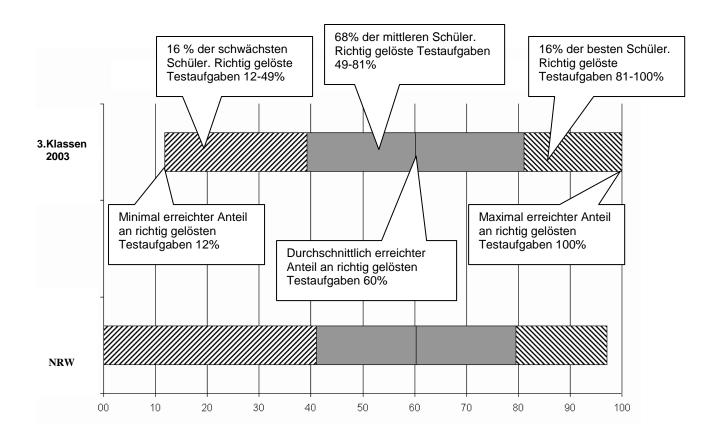
Während die vierten Klassen im Jahr 2003 noch deutlich unter den nordrheinwestfälischen Vergleichsergebnissen lagen, schneiden die vierten Klassen 2004 deutlich besser ab. Dabei übertreffen sie in allen Leistungsgruppen die NRW Ergebnisse.

Fazit: Nach dem einjährigen Schulentwicklungsprozess haben sich die Leistungen der vierten Schuljahre im Vergleich zu den vierten Schuljahren des Vorjahres deutlich verbessert.

Natürlich ist klar, dass nach dem "State of the art" Leistungsdaten im Rahmen der Item Response Theorie raschskaliert werden (vgl. z.B. Rost, 1996)) und dass die Modellierung von Lernzuwächsen in diesem Rahmen hochkomplex ist (vgl. Steyer/Schwenkmezger 1997). Hier wurde/wird bewusst das Vorgehen über die Kennwerte "prozentkorrekt" gelöster Items gewählt, um ein Verfahren aufzuzeigen, mit dem Kollegien in Schulen Informationen selbst generieren können, die bei sehr vorsichtiger Interpretation aber trotzdem helfen können, vor Ort Entwicklungstendenzen abzubilden.

Um die Ergebnisse der vierten Klasse der GGS Rösrath besser einordnen und bewerten zu können, wurden im Jahr 2003 die zu diesem Zeitpunkt dritten Klassen ebenfalls in die Untersuchung mit einbezogen. Der Vergleich der Ergebnisse der 3. Klassen im Jahr 2003 und der vierten Klassen in 2004 ermöglicht eine Relation zwischen dem zu erwartenden Lernzuwachs und dem möglicherweise (zusätzlich) durch den Schulentwicklungsprozess generierten Lernzuwachs.

In der grafischen Aufbereitung stellt sich das Ergebnis der dritten Klassen aus 2003 wie folgt dar:



# 6.7 Worauf lassen sich die positiven Ergebnisse des Jahres 2004 zurückführen?

Es ist zu vermuten, dass die intensive Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der Thematik des Lesens und der Leseförderung zu einer grundlegenden Veränderung der Sichtweise und Einstellung der Kolleginnen und Kollegen geführt hat. Durch die Verbindung theoretischer und praktischer Aspekte des Leseunterrichts gelang es, das Lesen stärker in den Blick der Lehrkräfte und dadurch in den täglichen Unterricht zu integrieren. Lesen wird von den Kolleginnen und Kollegen jetzt als Schlüsselkompetenz gesehen, deren Vermittlung zu den Kernaufgaben ihres Unterrichts zählt.

Diese Entwicklung wird unter anderem in Gesprächen und Interviews (vgl. 6.1.4) sowie in Unterrichtsbeobachtungen deutlich. Sie manifestiert sich in den Grundlagen der Leseförderung für das Schulprogramm der GGS Rösrath, die von allen Kollegen verabschiedet wurden (ein Abdruck des Schulprogramms findet sich am Ende dieses Kapitels). Vergleicht man die Inhalte des Schulprogramms zum Thema Lesen mit der ersten Befragung der Lehrerinnen und Lehrer zu ihrem eigenen Leseunterricht (vgl. 6.1.3) so wird deutlich, dass derselbe zum einen mehr Raum im Schulalltag einnimmt, zum anderen aber auch vielschichtiger geworden ist. Im Folgenden werden einige Veränderungen dargestellt:

Schon zu Beginn des Entwicklungsprozesses gab es viele Klassen, in denen eine "Leseecke" fester Bestandteil der Klassenräume war und auch einige Klassenbüchereien wurden als gut bestückt bezeichnet. lm Laufe des Schulentwicklungsprozesses sind alle Klassenbüchereien nach einem einheitlichen Farbsystem übersichtlich geordnet worden und weitere "Leseecken" wurden eingerichtet.

Neu ist zudem eine Lesezeit von einer Stunde pro Woche, die den Schülern von Klasse 1-4 zur Verfügung gestellt wird und ebenfalls im Schulprogramm verankert ist. Zudem wurde der Leseunterricht methodisch vielfältiger und strukturierter. Im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses erarbeitete das Kollegium vor allem Materialien, die sich an den Texterschließungsmethoden von ALTENBURG (vgl. ALTENBURG 1991) orientieren. Diese und andere verbindliche Grundlagen sind im Schulprogramm am Ende dieses Kapitels nachzulesen.

Trotz der besonderen Steigerung in allen Leistungsbereichen kann die positive Veränderung nicht allein auf die neu gewonnene Einstellung des Kollegiums und andere Unterrichtsansätze zurückgeführt werden. Mögliche Faktoren, die zu einer Verbesserung des Ergebnisses beigetragen haben können, wie beispielsweise eine veränderte Schülerzusammensetzung, Klassenlehrer mit divergenten Unterrichtsmethoden und -inhalten, können ausgeschlossen weder noch nachgewiesen werden.

Darüber hinaus gilt es zu berücksichtigen, dass die dritten Klassen in 2003 (vierte Klassen in 2004) bereits auf einem hohen Niveau gestartet sind. Dennoch ist feststellbar, dass gerade die schwächsten Schüler am meisten vom Schulentwicklungsprozess zu profitieren scheinen. Auf Grund der nachweisbaren Kohorteneffekte lässt sich jedoch zweifelsfrei festhalten, dass sich im Anschluss an den Schulentwicklungsprozess eine positive Leistungssteigerung ergeben hat.

Die im Herbst 2004 durchgeführte VERA-Untersuchung (...), eine an allen Grundschulen in NRW erhobene Leistungsstudie, bestätigte das überdurchschnittliche Abschneiden der damaligen vierten Klassen der GGS Rösrath. Erst kontinuierliche Überprüfung der Leseleistung der GGS Rösrath könnte Aufschluss über die Beständigkeit der guten Ergebnisse geben.

Auf einer "Abschlusskonferenz" wurden die Ergebnisse der IGLU-Studie 2004 im Kollegium erfreut aufgenommen. Inhaltlich fand der Schulentwicklungsprozess einen

vorläufigen Abschluss in der Ausarbeitung eines Lesekonzeptes für das Schulprogramm. Die Kolleginnen und Kollegen stellten in verschiedenen Gruppen die Inhalte zusammen, die in das Schulprogramm aufgenommen werden sollten. Diese wurden der Steuergruppe übergeben, die einen Vorschlag erarbeitete, der auf der darauf folgenden Dienstbesprechung einstimmig angenommen und ins Schulprogramm übernommen wurde:

#### Lesekonzept der GGS Rösrath

**Lesen bedeutet Verstehen** und ist somit eine der wichtigsten Qualifikationen, die Kinder in der Grundschule erlernen. Denn nur wer lesen kann, ist in der Lage, Wissen zu erwerben und Neues selbstständig zu erforschen. Auch der Lehrplan Deutsch stellt die besondere Schlüsselqualifikation des Lesens heraus:

- Lesen ist Voraussetzung f
  ür erfolgreiches Lernen.
- Lesen f\u00f6rdert wichtige kognitive F\u00e4higkeiten.
- Lesen ist Voraussetzung f
  ür den kompetenten Umgang mit Medien.

Während des **Leseprozesses** greift der kompetente Leser auf sprachliche Kenntnisse (Syntax, Grammatik, Wortschatz, ...) und außersprachliche Erfahrungen (Wissen über Zusammenhänge in der Welt: z.B. Leben auf dem Bauernhof) zurück, die ihm das Verstehen eines Textes ermöglichen. Im Laufe ihrer Grundschulzeit lernen Kinder verstärkt, auf diese Ebenen zuzugreifen. Während für sie zu Beginn ihrer Lesekarriere das einzelne Wort im Mittelpunkt steht, erkennen sie später zunehmend auch Verknüpfungen innerhalb ganzer Sätze und Texte. So beginnen sie, während des Lesens Vermutungen darüber aufzustellen, wie das nächste Wort heißen oder sich der Text inhaltlich weiterentwickeln könnte. Diese Vermutungen werden während des Leseprozesses immer wieder kontrolliert und entweder als richtig erkannt oder verworfen, um dann wieder eine neue Vermutung aufzustellen. Je schneller solche Vermutungen aufgestellt und überprüft werden können, desto besser ist die Leseleistung von Kindern und Erwachsenen.

Lesen ist also ein vielschichtiger Prozess, der sowohl sprachliche als auch außersprachliche Kompetenzen erfordert. Kinder, die eine gute Lesekompetenz erworben haben, sind in der Lage, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren. Sie benutzen ihre Lesekompetenz, um neues Wissen zu erwerben und sich weiterzuentwickeln. Lesen soll aber nicht nur Bestandteil schulischen Lernens sein, sondern auch fester Bestandteil der Freizeit werden, die Phantasie anregen und Freude bereiten.

Um den Kindern unserer Schule diese **Schlüsselkompetenz** zu vermitteln, haben wir für unser Lesekonzept Bausteine formuliert, die wir in allen Klassen umsetzen. Sie orientieren sich am Lehrplan Deutsch (Erprobungsfassung) und an den aktuellen didaktisch-methodischen Erkenntnissen.

#### 1. Erstlesen

Lesen- und Schreibenlernen unterstützen sich gegenseitig. Leitidee ist dabei die Entwicklung einer Lese-Schreib-Kultur von Anfang an.

Leseförderung erfolgt an unserer Schule im Rahmen eines Konzepts ("Spracherfahrungsansatz"), das Kindern auf ihrem Weg zu Lese- und Schreibkompetenzen selbstständiges, an individuellen Fähigkeiten ausgerichtetes und motivierendes Lernen ermöglicht. Dieses Konzept ruht auf vier Säulen, die in einen gemeinsamen Erlebnisrahmen eingebettet sind:

- Schreiben von Texten
- Gemeinsames (Vor-)Lesen von Kinderliteratur
- Systematische Einführung von Schriftelementen
- Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes

Eine **Anlauttabelle** ist dabei das zentrale Arbeitsmittel. Zu Beginn des Leseunterrichts erlernen die Kinder also das Erlesen von Wörtern (dekodieren), für das eine genaue Kenntnis der Schriftzeichen die Grundlage bildet. Wörter erlesen zu können ist eine grundlegende Voraussetzung dafür, später auch umfangreichere Texte zu verstehen, bildet aber nur den ersten Schritt im Leselernprozess. Es ist das Handwerkszeug, um Texte verstehen zu können (rekodieren). Um das Verstehen längerer Texte zu erlernen, werden im Anschluss an den Erstleseunterricht verschiedene Lesestrategien trainiert.

#### 2. Lesestrategien

Lesen heißt immer **Sinnentnahme**. Jeder Leser muss also in der Lage sein, einen gelesenen Text in seinen eigenen Worten wiedergeben zu können. Wer einen Text fehlerfrei und gut betont vorlesen kann, dessen Inhalt aber nicht verstanden hat, kann nicht im eigentlichen Sinne lesen! Deshalb gilt: Wer einen Text verstehen möchte, der liest ihn *leise* und nutzt dabei verschiedene Lesestrategien (z.B. Kontrolle des Verstehens und erneutes Lesen eines Absatzes bei Verständnisschwierigkeiten).

Schwache Leser verhalten sich beim Lesen oft eher passiv. Sie rufen bereits nach einer Minute "FERTIG!" und haben nichts von dem Text erfasst, da sie ohne mitzudenken, ohne Sinnerwartung den Text überflogen haben.

In unseren Klassen werden verschiedene Übungsformen genutzt, die bei Kindern ein aktives Bemühen um Verständnis und verschiedene Lesestrategien herausfordern. In Abhängigkeit zum Text und zum Entwicklungsstand der Kinder werden folgende **Texterschließungsmethoden** genutzt:

- Schlüsselbegriffe des Textes klären
   (z.B. ein unbekanntes Wort aus dem Zusammenhang erschließen)
- Textteile antizipieren
  - (z.B. einen Text zu Ende schreiben)
- Text rekonstruieren
  - (z.B. einen auseinander geschnittenen Text wieder zusammenfügen)
- Text ergänzen
  - (z.B.: fehlende Wörter in einem Text einsetzen)
- Text vom Textende her erschließen
  - (z.B. einen Textanfang zu einem vorgegebenen Ende schreiben)
- Text gliedern
  - (z.B. ein Gedicht wird ungegliedert aufgeschrieben und soll gegliedert werden)

- Texte vergleichen
  - (z.B. zwei Textsorten zum gleichen Thema miteinander vergleichen)
- Text bildnerisch/grafisch umsetzen
  - (z.B. den Inhalt eines Textes grafisch oder bildnerisch darstellen)
- Text szenisch umsetzen
  - (z.B. zu einem Text ein kleines Theaterstück aufführen)
- Fragen zu Texten beantworten

Bei den beschriebenen Übungsformen werden verschiedene **Lesestrategien** gefördert, die Kinder für das Lesen von Texten benötigen:

- Aktivierung von Vorwissen
  - (Kinder nutzen ihr Vorwissen, um Texte zu vervollständigen)
- implizite und explizite Informationen aufnehmen, im Text identifizieren
   (z.B. Kinder nutzen Informationen aus einem Text, um eine Vermutung über deren Fortgang aufzustellen)
- Nutzung von Überschriften und Untertiteln
   (Kinder bilden schon mit der Überschrift eine Erwartungshaltung für den Text)
- Unklarheiten aus dem Kontext erschließen
   (Diese Kompetenz benötigen Kinder, um auch schwierigere Texte verstehen zu können)
- externes Wissen heranziehen (fragen, nachschlagen, ...)
   (Kinder erlangen die Fähigkeit bei Unklarheiten Hilfen heranzuziehen)
- Grammatikalische Strukturen nutzen
  - o durch Lesepausen das eigene Verständnis kontrollieren
  - Folgeaussagen im Text antizipieren
  - Verständnislücken erkennen (gegebenenfalls unterstreichen)
  - Lesepausen einlegen, um die Hauptaussage des Textes zu rekapitulieren (gegebenenfalls mit eigenen Worten wiedergeben oder aufschreiben)
  - o Zusammenhänge mit Skizzen verdeutlichen

#### 3. Individuelle Leseförderung

Alle vorgestellten Verfahren der Texterschließung sind auch zur **Diagnose bzw. Analyse der Lesefähigkeit** geeignet: Arbeitsergebnisse, Beobachtung und Nachfragen führen zu Erkenntnissen im Hinblick auf die Erfassungsstrategien des einzelnen Kindes. Auf dieser Basis wird gezielt gefördert. **Gezielte Förderung** kann dann heißen, dass ein Kind bestimmte Verfahren zur Texterschließung angeboten bekommt und geeignete Lesestrategien thematisiert werden.

Bei **Kindern ohne ausreichende Deutschkenntnisse** kann es auch nach der Auswahl leserfreundlicher Texte (Kriterien: Lesbarkeit der Schrift, Textlänge, Wortwahl, Bezug zum Thema, einfache Satzstrukturen, Gegliedertheit, Anschaulichkeit, Bebilderung, Absätze, ...) zu spezifischen Schwierigkeiten kommen:

- Geringe Wortschatzkenntnisse (Maßnahme: Bedeutungsvermittlung mit Hilfe unterschiedlicher Vermittlungstechniken)
- Mittel zur Textverknüpfung (Pronomen, Adverbien, ...) (Maßnahme: Umbauen und Verkürzen von Sätzen, Hervorheben von Verknüpfungsprozessen)
- Fehlende Vorkenntnisse zum Thema (Maßnahme: Gemeinsames Zusammentragen von Vorwissen zum Textthema)
- Geringe Kontrolle des Textverständnisses und unzureichendes Behalten von Textinformationen (*Maßnahme*: Nutzen von Lesestrategien, Textvereinfachungen)

#### 4. Lesevortrag

Vor dem Lesevortrag findet eine Auseinandersetzung darüber statt, wie der Text vorgetragen werden muss, damit die Zuhörer einen möglichst großen Genuss verspüren (z.B. langsam, laut und betont lesen). Dies beinhaltet auch das Üben des Vortrags bevor dieser einem Publikum dargeboten wird. Bevor ein Kind einen Lesevortrag übt, soll es den Text leise gelesen haben und es muss sichergestellt werden, dass es auch den Inhalt verstanden hat. Der Lesevortrag bildet einen gesonderten Bereich der Leseleistung eines Kindes und kann nicht mit dem Leseverständnis gleichgesetzt werden.

#### 5. Lesesozialisation in der Schule

Zur Förderung der Lesekompetenz gehören neben konkreten Übungen zu Lesestrategien als ebenso wichtiger Baustein die Schaffung einer Lesemotivation sowie eines Klimas, das die Leselust fördert. Nur Kinder die gerne lesen sowie Zeit und Muße dazu haben, können auch gute Leser werden. Dieses genießende und selbstvergessende Lesen (vgl. LP, S. 39 f) wird an unserer Schule durch folgende Einrichtungen gefördert:

- a. Gut sortierte und strukturierte Klassenbibliothek in allen Klassen. Die Bücher entsprechen den Interessen und dem Leistungsstand der Kinder und können auch ausgeliehen werden. Eine einheitliche Bücherkennung erleichtert die Orientierung für die Kinder (z.B. Sachbücher mit blauem und spannende Bücher mit grünem Isolierband kennzeichnen).
- b. **Regelmäßige Ergänzung der Bibliothek** durch Spenden, Geburtstagsgeschenke, Leihgaben der Kinder, Bücherflohmärkte, ...
- c. In jedem Klassenraum gibt es einen gemütlichen Ort zum selbstvergessenen Lesen. Dieser kann einen festen Platz haben ("Leseecke") oder mit Hilfe von Kissen und Decken flexibel einsetzbar sein.
- d. In jeder Klasse haben die Kinder im Durchschnitt eine Stunde **Freie Lesezeit** pro Woche.
- e. Leseausweise und Lesetagebücher dokumentieren das Lesen.

- f. Kinder und Lehrer geben Leseempfehlungen.
- g. Gut vorbereitete **Lesevorträge** durch Kinder und Lehrer (Lesen für andere).
- h. Jede Klasse wählt mindestens einmal im Schuljahr ein Buch zur gemeinsamen Lektüre (Klassenlektüre).
- i. "Lese-Eltern" werden vom Klassenlehrer methodisch eingewiesen und begleitet.
- j. Innerhalb der Grundschulzeit besucht jede Klasse die örtliche Bücherei.
- k. Im Laufe ihrer Schulzeit erleben die Kinder eine Lesenacht oder ein Lesefest.
- I. Jedes Kind **liest ständig an einem Buch**, das es auch mit in die Schule nehmen darf (eine Stunde freie Lesezeit pro Woche).
- m. Mindestens zwei **Büchereibesuche** in der Grundschulzeit (mit dem Einverständnis der Eltern können die Kinder dort angemeldet werden).

#### 6. Lesesozialisation im Elternhaus

Unsere Eltern werden über ihre besondere Rolle, die sie bei der Lesesozialisation ihrer Kinder spielen, im Rahmen eines Elternabends informiert. Die Lesesozialisation im Elternhaus ist eine unerlässliche Ergänzung zur schulischen. Eltern sind die Lesevorbilder ihrer Kinder und können durch eigenes Lesen und häufiges Vorlesen in besonderem Maße zur Lesemotivation ihrer Kinder beitragen. Auch durch das Bereitstellen ansprechender und altersgemäßer Kinderbücher, bei deren Auswahl die Schule gerne berät, können Eltern die Lesekompetenz ihrer Kinder fördern.

#### 7. Wesentliche Bereiche der Leistungsbeurteilung

Die Leistungsbeurteilung richtet sich nach verschiedenen Anforderungen an die Lesekompetenz des Kindes:

- a) Angemessene Texte still oder mitflüsternd lesen und Informationen aus dem Text entnehmen.
   Lesen findet nach der Definition, die der IGLU-Studie (Internationale Lese-Grundschul-Untersuchung) zugrunde liegt, auf vier verschiedenen Kompetenzstufen statt:
  - I Gesuchte Wörter in einem Text erkennen (z.B.: Wie heißt der Junge?)
  - II Angegebene Sachverhalte aus einer Textpassage erschließen (z.B.: Was macht der Junge nach der Schule?)
  - III Implizit im Text enthaltene Sachverhalte auf Grund des Kontextes erschließen (z.B.: Wie fühlt sich der Junge? Woran erkennst du das?)
  - IV Mehrere Textpassagen sinnvoll miteinander in Beziehung setzen
- b) Schriftliche Arbeitsanweisungen verstehen und ausführen können.
- c) Einen geübten Lesevortrag ansprechend vortragen.
- d) Lesestrategien nutzen.
- e) Texte zum eigenen Lesen interessenbezogen auswählen können.

# IV. Schulentwicklung auf der Basis von Leistungsstudien -Perspektiven eines konstruktiven Schulentwicklungsprozesses nach IGLU

Spätestens mit der Teilnahme an TIMSS, PISA und IGLU ist die Bundesrepublik Deutschland zurückgekehrt in die internationale Gemeinschaft der Leistungsstudienbefürworter. Die für Bildung Verantwortlichen haben die Notwendigkeit und den Nutzen des Wechsels von Input- auf Outputsteuerung verstanden und vollziehen ihn, auf unterschiedlichen Wegen, mit unterschiedlichen Mitteln.

Damit werden Schulleistungsstudien mit ihren Ergebnissen zunehmend das bundesrepublikanische Bildungswesen beeinflussen und verändern. Dass diese Veränderungen nicht nur marginaler Art sein werden, zeigen erste Entwicklungen in den Bundesländern. Die Freie und Hansestadt Hamburg beispielsweise nutzt bereits intensiv Schulleistungsstudien als zentrales Element der Systemsteuerung. Auch NRW hat nach dem schlechten Abschneiden im Rahmen internationaler Schulleistungsvergleiche flächendeckend einmal im Jahr Lernstandserhebungen in unterschiedlichen Jahrgangsstufen eingeführt. Die dabei erhobenen Daten sollen, wenn die politischen Absichtserklärungen der neuen Landesregierung Wirklichkeit werden sollten, bei der Verteilung knapper werdender Ressourcen Berücksichtigung finden. Damit haben Schulleistungsstudien neben der Systemebene auch unmittelbar Einfluss auf die Ebene der (Einzel-) Schulen. Dieser Logik folgend müssen sich die an der Einzelschule Beteiligten zunehmend mit Schulentwicklung im Sinne der Leistungssteigerung auseinandersetzen. Die Einzelschule steht damit mehr als früher in der Pflicht sich weiterzuentwickeln.

Eine in diesem Prozess zentrale Frage liegt dieser Arbeit zu Grunde: "Kann Schulentwicklung auf Basis von Schulleistungsstudien mit Hilfe von (externer) Beratung gelingen?"

Der Versuch der Beantwortung dieser Frage führt zwangsläufig zur Beschäftigung, Vertiefung und Vergegenwärtigung unterschiedlicher Sichtweisen auf Schulentwicklung, Schulleistungsstudien und konkrete Schulentwicklungsprozesse.

Die Definition und Eingrenzung von Schulentwicklung und die Klarstellung funktionaler Aspekte von Schulleistungsstudien ermöglichen erst das gemeinsame Denken der Kohärenz von Schulentwicklung und Schulleistungsstudien:

- Schulentwicklung an der Einzelschule bezeichnet den Systemzusammenhang zwischen Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung. Erfolgreich kann ein Schulentwicklungsprozess nur dann sein, wenn er sich auf alle drei Ebenen auswirkt, wobei der Ausgangspunkt des Entwicklungsprozesses dabei variabel ist (vgl. Kapitel II).
- Schulleistungsstudien wie IGLU zielen auf das Systemmonitoring, das heißt sie liefern in erster Linie ein erweitertes Wissen über Bildungssysteme. Damit stehen nicht einzelne Schüler oder Klassen, sondern die Systemebene (z.B. Schulen oder Schulformen) im Mittelpunkt des Interesses. Die Darstellung und Auswertung der Ergebnisse ermöglicht es nicht, Rückschlüsse darüber zu ziehen, was genau zu verändern ist oder welche Veränderungsstrategien gewählt werden sollten (vgl. Kapitel III).
- Die jüngsten Schulleistungsstudien haben gezeigt, dass das Interesse der an Schule Beteiligten an den Ergebnissen, bedingt durch die eigene (un-) mittelbare Betroffenheit, höchst diffus und uneinheitlich ist. Neben Ablehnung, Verleugnung und Ignoranz gibt es das berechtigte Interesse mit PISA, IGLU und Co. mehr zu bewegen als nur die öffentliche Meinung. Daher wächst der Wunsch nach einem engeren Wirkungsgrad von Schulleistungsstudien und Schulentwicklungsprozessen an der Einzelschule (vgl. Kapitel III).

Obwohl ein steigendes Interesse an Leistungsstudien seitens der an Schule Beteiligten vorhanden ist, sind Schulvergleiche nicht primär dafür konzipiert eine Weiterentwicklung des Unterrichts hervorzurufen oder Schulentwicklungsprozesse zu initiieren.

In Kapitel III, 4. sind Chancen und Möglichkeiten der Kontingenz von Schulentwicklung und Schulleistungsstudien dargestellt und erörtert worden, damit Erfahrungen aus der Befragung von Lehrerinnen und Lehrern, die an Leistungstests teilgenommen haben. möglichst bald der Vergangenheit angehören: SCHRADER/HELMKE (2004, S.157) dokumentieren, "das selbst die [...] geringe Stichprobe der Befragten in ihrer Mehrheit berichtet, keine Konsequenzen gezogen zu haben [. Dies] mag Bildungspolitiker und -forscher pessimistisch, jedenfalls aber nachdenklich stimmen. Das Ergebnis [...] sich mehr (und früher) Gedanken darüber zu machen, wie man evaluationsbedingte Schulentwicklung organisatorisch und sozialpsychologisch so vorbereitet, dass der Erfolg in einem angemessenen Verhältnis zum investierten Aufwand steht."

Diese Überlegungen und die Überzeugung, dass Schulleistungsstudien auch für die teilnehmenden Schulen einen höheren Nutzen bringen müssen als die bloße Information über die Leistungen ihrer Schüler im Vergleich zu anderen Schulen oder Ländern führte zu den in Kapitel V vorgestellten Untersuchungen: Auf Basis der Ergebnisse einer ersten IGLU-Untersuchung nahmen zwei Schulen an einem Schulentwicklungsprozess mit (externer) Beratung teil, der nach einem Jahr - wiederum mit Hilfe des IGLU-Leistungstests - evaluiert wurde.

Diese Schulen wurden so ausgewählt (vgl. Kapitel V, 4.7), dass die beiden Fälle eine spätere Kontrastierung ihrer Leseergebnisse, des Schulentwicklungsprozesses und der Rolle des (externen) Beraters ermöglichten. So unterschieden sie sich vor allem in der Schülerzusammensetzung und deren Leseleistungen sowie in der Zusammenarbeit bzw. Individualisierung des Kollegiums. Aus den so angelegten Untersuchungen ergab sich eine weitere Differenzierung der Ausgangsfrage dieser Arbeit, die die Schulentwicklung auf der Basis von Schulleistungsstudien mit der Unterstützung eines (externen) Beraters in den Mittelpunkt stellt. Die Unterschiedlichkeit der ausgewählten Fälle ließ zudem die folgenden Fragestellungen zu:

- Welche Auswirkungen hat das Leistungsvermögen der Schülerschaft auf den Erfolg des Schulentwicklungsprozesses?
- Wie wirkt sich die Struktur des Kollegiums (teamorientiert versus individualisiert) auf die Struktur/den Erfolg des Schulentwicklungsprozesses aus?
- Wie wirkt sich die Struktur des Kollegiums (teamorientiert versus individualisiert) auf die Rolle/die Aufgaben des Beraters aus?

Im Folgenden sollen nun die beiden Fälle miteinander verglichen werden, um deren Gemeinsamkeiten, aber auch ihre Unterschiede herauszuarbeiten. Auf der Grundlage dieses Vergleichs werden Rückschlüsse auf verallgemeinerbare Aspekte der beiden Schulentwicklungsprozesse gezogen.

Mittels einer tabellarischen Darstellung, einer Kurzskizzierung der beiden Schulen, soll nun zunächst die Gegenüberstellung der beiden Schulen und ihrer Schulentwicklungsprozesse auf Basis der nachstehenden Aspekte vorgenommen werden:

Ausgangslage

- Ergebnisse IGLU 2003 und 2004
- Schulentwicklungsprozess
- Rolle des (externen) Beraters

	GGS Wiesbadener Straße	GGS Rösrath
Ausgangslage	- Zählt zu den so genannten	- Schule liegt in einem "sozial
	"Brennpunktschulen"	durchschnittlichen" Umfeld
	- Unterdurchschnittliche Er-	- Konkrete Ergebnisse zu
	gebnisse im Rahmen der IGLU-	Leseleistungen liegen nicht vor,
	Hauptuntersuchung	es wird aber erwartet, dass
	- Seit Sommer 2002 Modell-	diese im durchschnittlichen
	schule im Projekt "Selbst-	Bereich liegen.
	ständige Schule"	- Schule mit ausgeprägter
	- Stark individualisiertes	Reformtradition
	Kollegium ohne gemeinsame	- Teamorientiert arbeitendes
	Zielperspektive	Kollegium, das sich gemeinsam
	- Engagierte, aber zum Teil	Ziele setzt
	überlastete Schulleitung	- Eine engagierte und das
		Kollegium unterstützende
		Schulleitung
Ergebnisse	Die Gruppe der leistungs-	Die Gruppe der leistungs-
IGLU 2003 und	schwachen Schüler erreicht im	schwachen Schüler erreicht im
2004	Jahr 2004 ein wesentlich	Jahr 2004 ein wesentlich
	höheres Niveau als im Jahr	höheres Niveau als im Jahr
	2003 (Der Anteil der richtig	2003 (Der Anteil der richtig
	gelösten Aufgaben liegt 2003	gelösten Aufgaben liegt 2003
	zwischen 0 und 22% und 2004	zwischen 0 und 24% und 2004
	zwischen 16 und 33%).	zwischen 32 und 53%).
	Die Gruppe der Schülerinnen	Die Gruppe der Schülerinnen
	und Schüler im mittleren	und Schüler im mittleren
	Leistungsbereich erreicht im	Leistungsbereich erreicht im

höheres Niveau als im Jahr 2003 (Der Anteil der richtig gelösten Aufgaben liegt 2003 zwischen 22 und 58% und 2004 zwischen 33 und 74%).

Die Gruppe der leistungsstarken Schüler erreicht im Jahr 2004 also ein wesentlich höheres Niveau als im Jahr 2003 (Der Anteil der richtig gelösten Aufgaben liegt 2003 zwischen 58 und 80% und 2004 zwischen 74 und 93%).

höheres Niveau als im Jahr 2003 (Der Anteil der richtig gelösten Aufgaben liegt 2003 zwischen 24 und 62% und 2004 zwischen 53 und 87%).

Die Gruppe der leistungsstarken Schüler erreicht im Jahr 2004 also ein wesentlich höheres Niveau als im Jahr 2003 (Der Anteil der richtig gelösten Aufgaben liegt 2003 zwischen 62 und 87% und 2004 zwischen 87 und 100%).

## Verlauf des Schulentwicklungsprozesses

- Kontaktaufnahme des Beraters zur teilnehmenden Schule im Herbst 2002
- Grundlegender Konferenzbeschluss zum Schulentwicklungsprozess mit externer Beratung
- Zweite IGLU-Untersuchung Juni 2003
- Rückmeldung der Ergebnisse und pädagogische Konferenz im Oktober 2003
- keine ausreichende Unterrichtsversorgung im Winter 2003/Frühjahr 2004 und dadurch Stagnation im Schulentwicklungsprozess
- massive Schwierigkeiten auf der kollegialen und

- Kontaktaufnahme des
   Beraters zur teilnehmenden
   Schule im Januar 2003
- Grundlegender Konferenzbeschluss zum Schulentwicklungsprozess mit Beratung
- Erste IGLU-Untersuchung Juni 2003
- Rückmeldung der Ergebnisse im Oktober 2003
- Vorbereitung einer p\u00e4dagogischen Konferenz durch eine Steuergruppe
- pädagogische Konferenz im November 2003
- Fortsetzung des Schulentwicklungsprozesses in Jahrgangsteams mit Unterstützung

strukturellen Ebene

- Fortsetzung des Schulentwicklungsprozesses in Arbeitsgruppen mit Unterstützung durch den Berater im Frühjahr 2004
- zweite IGLU-Untersuchung im Juni 2004
- Rückmeldung der Ergebnisse der IGLU-Untersuchung 2004 und Zusammentragen der Ergebnisse des Schulentwicklungsprozesses im Oktober 2004

durch den Berater

- zweite IGLU-Untersuchung im Juni 2004
- Rückmeldung der Ergebnisse der IGLU-Untersuchung 2004 und Zusammentragen der Ergebnisse des Schulentwicklungsprozesses im Oktober 2004
- abschließende Konferenz und Verabschiedung des Schulprogramms zum Leseunterricht im November 2004

Rolle des (externen) Beraters Der externe Berater nahm während des Prozesses vor allem die folgenden Aufgaben war:

- Moderation
- Inhaltliche Unterstützung bei der Vorbereitung der pädagogischen Konferenz im November 2003
- Inhaltliche Unterstützung der Arbeitsgruppen
- Vorstellen und Erläutern der IGLU-Ergebnisse
- Interventionen an schwierigen Stellen des Schulentwicklungsprozesses

Der Berater nahm während des Prozesses vor allem die folgenden Aufgaben war:

- Moderation
- Inhaltliche Unterstützung der Steuergruppe bei der Vorbereitung der pädagogischen Konferenz im November 2003
- Inhaltliche Unterstützung der Jahrgangsteams
- Vorstellen und Erläutern der IGLU-Ergebnisse

- Leitung der pädagogischen Konferenz
- Individuelle Beratung der Schulleitung und einzelner Lehrkräfte

Auf der Basis der oben dargestellten Skizzierung der beiden Fallstudien-Schulen soll im Folgenden versucht werden, vergleichbare und unterscheidende Aspekte herauszustellen.

In Bezug auf die Ausgangslage zeigen sich, gemäß der Auswahlkriterien für die Fallstudienstudien, die erwartbaren Unterschiedlichkeiten der beiden Schulen:

Auf der einen Seite die GGS Wiesbadener Straße, eine Schule in einem schwierigen sozialen Umfeld mit unterdurchschnittlichen Ergebnissen im Bereich der Lesekompetenz (erstmals dokumentiert durch die Ergebnisse der IGLU-Hauptuntersuchung), auf der anderen Seite die GGS Rösrath mit Kindern aus einem sozial gemischten Umfeld und zunächst nur erwartbaren, später bestätigten Lesekompetenzleistungen im durchschnittlichen bzw. überdurchschnittlichen Bereich. Der GGS Wiesbadener Straße gelingt es sich im Rahmen des Projektes "Selbstständige Schule" auf den Weg der nachhaltigen Schulentwicklung zu machen, wobei strukturelle und personale Probleme von Anbeginn deutlich werden.

Die GGS Rösrath stellt sich seit geraumer Zeit den Anforderungen und Notwendigkeiten einer sich (weiter-) entwickelnden Schule. Die daraus erwachsenen Aufgaben werden vom gesamten Kollegium übernommen und in teamorientierten Strukturen bearbeitet und gelöst.

In der GGS Wiesbadener Straße fehlt das gemeinsam tragende "Wir-Gefühl" und das Verständnis, dass Schulentwicklung nicht nur ein zwingend notwendiger Bestandteil schulischer Arbeit und Weiterentwicklung ist, sondern auch das Schulentwicklung das Vernetzen unterschiedlicher Teilaspekte und -bereiche der Institution Schule bedeutet. Der im Schulentwicklungsprozess exponierten Schulleitung gelingt es nur bedingt, dass Kollegium von der Notwendigkeit der gemeinsamen Weiterentwicklung, auch in parallel zu bearbeitenden Bereichen, zu überzeugen. Die Folgen an der GGS Wiesbadener Straße sind eine überlastete Schulleitung, die versucht, durch unverhältnismäßig hohen persönlichen Einsatz, kollegiale und strukturelle Defizite zu

minimieren und ein in sich disharmonisches Kollegium, welches sich gegenseitig durch Ängste, Befürchtungen und scheinbar individuelles Desinteresse lähmt. Auch die durch das Projekt "Selbstständige Schule" installierte Steuergruppe (Schulleiterin, stell. Schulleiterin, eine Kollegin, ein Kollege) vermag es nicht, konstant tragfähige (Arbeits-) Strukturen mit- und auszugestalten. Die durch das Projekt "Selbstständige Schule" angeboten Weiterbildungsangebote werden zwar wahrgenommen, erfahren aber scheinbar nicht den nötigen Widerhall bei den an Schule Beteiligten.

Die Schulleitung an der GGS Rösrath hingegen nutzt und fördert die kollegialen Strukturen (z.B. durch konsequentes Übertragen von (Prozess-) Verantwortlichkeiten), um mit gezielten Akzentsetzungen ihrer exponierten Rolle gerecht zu werden. Darüber hinaus nutzt sie die offen liegenden Kompetenzen des Kollegiums, um den Prozess der Schulentwicklung voranzutreiben.

In Bezug auf die Ergebnisse der IGLU – Erhebungen wird deutlich, dass die Ergebnisse beider Schulen sich verbessert haben, d.h., die Schülerinnen und Schüler erreichen nach dem Schulentwicklungsprozess eine höhere Lesekompetenz als vor dem Prozess. Es scheint demnach keine Rolle zu spielen, auf welcher Lesekompetenzstufe mit dem Schulentwicklungsprozess angesetzt wird, eine Steigerung der Ergebnisse ist in jedem Fall möglich.

Erwartungsgemäß liegen die Ergebnisse der GGS Rösrath deutlich über denen der GGS Wiesbadener Straße.

Inwieweit die Teilnahme der GGS Wiesbadener Straße am Projekt "Selbstständige Schule" den Schulentwicklungsprozess positiv oder negativ beeinflusst hat, lässt sich nicht sagen.

In Bezug auf den Verlauf des Schulentwicklungsprozesses ergeben sich zahlreiche Übereinstimmungen, die sich vor allem in der Struktur und der grundsätzlichen Vorgehensweise der Prozesse widerspiegeln. Neben diesen Gemeinsamkeiten zeigen sich bereits in frühen Phasen der Schulentwicklungsprozesse deutliche Unterschiede, die sich vor allem an den jeweils vorherrschenden örtlichen Gegebenheiten fest machen lassen.

Gemeinsam ist beiden Schulentwicklungsprozessen ein klar definierter Anfang und klar definiertes Ende. Auf Basis einer ersten Kontaktaufnahme und einer gemeinsamen Klärungsphase von Berater und Schule (z.B. Klärung des

Unterstützungsangebotes, Klärung des zeitlichen Rahmens, etc.) und eines anschließenden schulischen Gremienverfahrens wird ein für alle Beteiligten bindender Kontrakt über die Zusammenarbeit geschlossen. Feste Bestandteile im Gesamtprozess sind danach die Steuergruppe, die Durchführung der Leistungstests, die Rückmeldung der Ergebnisse, die Arbeit in pädagogischen Konferenzen und die systematische Beschäftigung des Kollegiums mit einer konkreten Sache (hier: Förderung der Lesekompetenz aller Schülerinnen und Schüler).

Unterschiede hingegen ergeben sich vor allem durch die örtlichen Rahmenbedingungen.

Das Kollegium der GGS Wiesbadener Straße musste innerhalb weniger Wochen den Ausfall von drei Vollzeitkräften (zwei Langzeiterkrankte und eine kurzfristige Versetzung) kompensieren, was u.a. dazu führte, dass eine ehemalige Mitarbeiterin des Schulkindergartens die Klassenleitung einer 1.Klasse übernehmen musste, da von Seiten der zuständigen Schulaufsicht keine kurzfristig Vertretung zu organisieren war. Zudem verschärften sich die bereits vorhandenen Spannungen innerhalb des Kollegium in Anbetracht der drohenden und / oder tatsächlichen höheren Belastung. Dadurch geriet der vereinbarte zeitliche und inhaltliche Rahmen des Schulprozesses unter massiven Druck, der immer wieder Interventionen des Beraters notwendig machte.

In Bezug auf den Einsatz des (externen) Beraters lassen sich grundsätzliche Übereinstimmungen zwischen den beiden Schulentwicklungsprozessen erkennen.

Auf Basis eines systemischen Beratungsverständnisses sind nahezu identischen Beratungsgrundsätzen zwischen Schule und Berater geschlossen worden. Neben der Moderation einzelner Prozessphasen sind in beiden Schulen fachspezifische Interventionen seitens der Berater vorgenommen worden. Darüber hinaus gibt es Phasen der individuellen Beratung bzw. der Beratung von Klein(st)gruppen.

Deutliche Unterschiede ergeben sich in der zeitlichen Struktur und der Intensität der Beratung, d.h., dass die Interventionsnotwendigkeit und der Umfang der Beratung deutlich divergieren. Neben der fachspezifischen Beratung war an der GGS Wiesbadener Straße ein deutlich differenziertes Beratungsangebot notwendig, da hier zunächst an der Arbeitsfähigkeit (z.B. Miteinander kommunizieren und arbeiten), den Strukturen (z.B. Konferenzgestaltung) und der konkreten Unterrichtsdurchführung gearbeitet werden musste.

Auf Basis dieser Gegenüberstellung nun auf die die grundlegende Fragestellung: "Kann Schulentwicklung auf Basis von Schulleistungsstudien mit Hilfe von (externer) Beratung gelingen?" eingegangen und zudem versucht werden verallgemeinerbare Aussagen zu den zentralen Aspekten derselben zu treffen.

Zunächst ist festzuhalten, dass der Schulentwicklungsprozess an beiden Schulen zu einer Steigerung der Lesekompetenz geführt hat. Für diesen Prozess waren die Daten der IGLU-Untersuchung hilfreich, konnte doch mit ihnen ein Ist-Stand erhoben und eine Entwicklung dokumentiert werden. Die (externe) Beratung wurde an beiden Schulen gut angenommen, in den Prozess integriert und an unterschiedlichen Stellen zielführend eingesetzt.

Zusätzlich zu diesen sehr allgemeinen Erkenntnissen lassen sich jedoch auf der Basis der Kontrastierung beider Schulen noch weitere Aussagen treffen:

Neben der Evaluation der Leseleistungen an den jeweiligen Schulen im nationalen und internationalen Vergleich kommt der IGLU-Untersuchung nun eine umfangreichere Bedeutung zu:

- Sie wird (Mit-) Auslöser für einen konkreten Schulentwicklungsprozess.
- Sie erhöht die Motivation der teilnehmenden Schulen, sich weiter zu entwickeln.
- Sie wird zum Evaluationsinstrument für die Outputsteuerung des Schulentwicklungsprozesses.

Diese veränderte Sicht und Nutzung von Schulleistungsstudien im schulischen Kontext und im Rahmen der qualitativen Weiterentwicklung der Einzelschule kann jedoch nur gelingen, wenn neben dem faktischen Wissen um notwendige Entwicklungsressourcen ausreichend Anregung und Hilfestellung durch bedarfsorientierte Beratung bereitgestellt wird.

Während sich Schulen, die nach der Rückmeldung der Ergebnisse kein Unterstützungsangebot erhalten, in der Regel nur kurz mit den Ergebnissen und nur selten mit möglichen Schlussfolgerungen beschäftigen, sind die beiden Schulen der Fallstudien neue Wege der Nutzbarmachung von Schulleistungsstudien gegangen. Mit Hilfe und Unterstützung durch die Berater sind mittels kooperativer Methoden und systemischer Beratungsansätze neue Formen des konstruktiven Miteinanders erprobt und umgesetzt worden. Auf dieser Basis gelang

- die Durchführung einer (erneuten) IGLU-Untersuchung,
- die Analyse der Ergebnisse,
- die Erhebung des Ist-Zustand im Bezug auf das bestehende Lesekonzept und dessen didaktisch-methodische Umsetzung,
- der Entwurf einer Vision für einen zukünftigen Umgang mit dem Thema Lesen,
- die organisatorische und inhaltliche Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses,
- die Durchführung einer zweite/dritten IGLU-Untersuchung,
- der Vergleich und die Auswertung der Ergebnisse miteinander.

Dass Schulen mit stark individualisierten Kollegien möglicherweise mehr und differenzierte Unterstützungsangebote benötigen als teamorientierte, scheint sich durch die Kontrastierung der beiden Schulen zu bestätigen.

Die Steigerung der Ergebnisse an beiden getesteten Schulen lässt darauf schließen, dass die Schulentwicklungsprozesse eine positive Auswirkung gehabt haben. Abgesehen von den nur schwer messbaren Ergebnissen wie der Zufriedenheit der teilnehmenden Kollegien, der gestiegenen Kommunikation untereinander, dem vermehrten Austausch über inhaltliche, didaktische und methodische Aspekte sowie den Veränderungen im Unterricht der einzelnen Kolleginnen und Kollegen, haben sich auch die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler verbessert. Mit diesem nicht repräsentativen, jedoch aussagekräftigen - Ergebnis unserer empirischen Arbeit ergibt sich folgendes Fazit:

Schulentwicklung betrifft die Schule als Ganzes und erfolgt Schritt für Schritt. Wie Schulentwicklung als Unterrichtsentwicklung aussehen kann, gestaltet sich für jede Schule unterschiedlich. Abhängig von den Bedingungen vor Ort konkretisieren sich die systembedingten Anforderungen (z. B. Vorgaben durch Lehrpläne, Richtlinien und Rahmenkonzepten) höchst unterschiedlich. Dennoch scheinen alle Schulentwicklungsprozesse einer notwendigen Schrittfolge zu folgen. Dem Sammeln von institutionsspezifischen Daten folgt eine Klärung und Vereinbarung von Zielen.

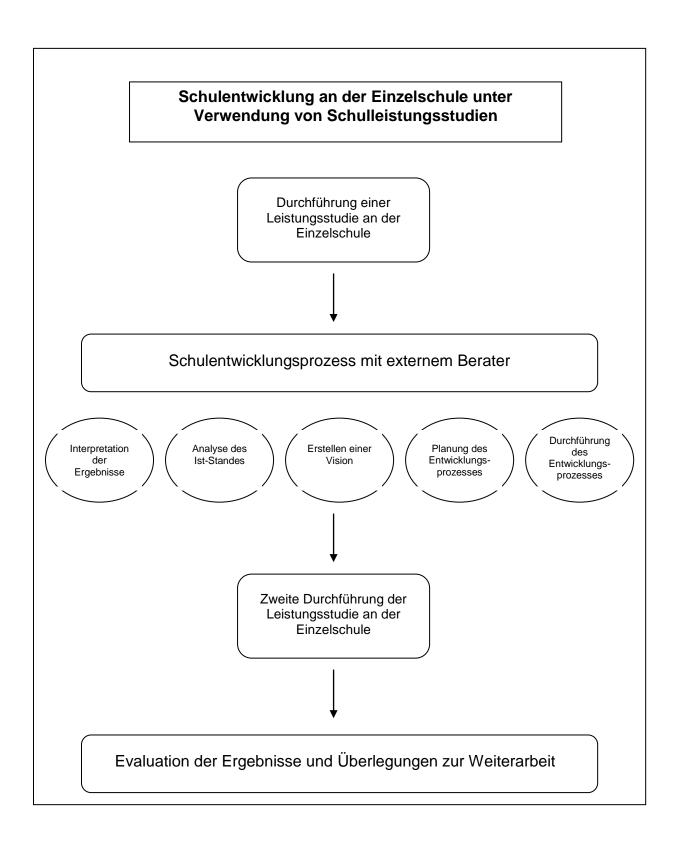
Ist dies geschehen, folgt eine Sichtung der Ressourcen. Die daran anschließende Planung und Umsetzung des konkreten Schulentwicklungsprozesses sowie die notwendige Prozessevaluation richten sich daran aus.

Auf dem Hintergrund des Kreislaufs reflektorischer Unterrichtsentwicklung nach ROLFF (ROLFF 2007, S.151) könnte Schulentwicklung auf der Basis von Schulleistungsstudien konsequent gedacht wie folgt aussehen:

Schulleistungsstudien und Schulentwicklung können unter Berücksichtigung der in dieser Arbeit beschriebenen Ansätze in einem engen Zusammenhang gesehen werden. Dafür ist es jedoch notwendig, dass die an Einzelschulen Beteiligten, vergleichbar mit den auf bürokratischer Ebene Verantwortlichen, mögliche Vorbehalte zurückstellen. Schülerinnen und Schüler haben ein Recht auf optimale individuelle Förderung, damit sie bestmögliche Leistungen erbringen können. Schulleistungsstudien können bestimmte (Schul-) Leistungen messen, sodass die Wirksamkeit von Unterrichts- und Lernprozessen mit objektiven und fairen Mittel ermittelt werden kann.

Wenn wir davon ausgehen, dass die Chance der Weiterentwicklung bei der Einzelschule selbst liegt, muss eben diese unweigerlich zum Ausgangspunkt von Schulentwicklungsprozessen erklärt werden. Die Ergebnisse von Schulleistungsstudien bilden ein großes, bisher ungenutztes Potential für die Entwicklung von Schulen. Da Schulen die Ergebnisse von Schulleistungstests aber größtenteils nicht konstruktiv nutzen können, benötigen sie Unterstützung durch eine geschulte (externe) Beratung, deren Aufgabe nicht darauf begrenzt sein kann, Ergebnisse zu interpretieren und zu erklären. Vielmehr muss unter bedarfsorientierter Mithilfe der Berater ein Schulentwicklungsprozess angestoßen, moderiert und begleitet werden. Es gilt die zum Teil unentdeckten Kompetenzen einer Einzelschule zu fördern und zu fordern, um den positiven Prozess der Schulentwicklung weitestgehend in der Verantwortung der an Schule Beteiligten zu belassen. Dennoch brauchen viele Schulen Unterstützung und Hilfe bei der Strukturierung und bei der Ausgestaltung Diese Hilfe der Prozesse. kann und muss gewährt werden. wenn Schulleistungsstudien über die Ebene des Systemmonitorings hinaus Wirkung zeigen sollen.

Schulentwicklung auf Basis von Schulleistungsstudien gestaltet sich demnach wie folgt:



Die in den zwei Fallstudien dokumentierte Schulentwicklung bedarf, um eine wirklich abgesicherte Aussage treffen zu können, der breiteren Anwendung und Erforschung an einer Vielzahl von Einzelschulen.

In dieser nachfolgenden Studie müssten dann auch folgende Fragen geklärt werden:

- Führen mit Schulleistungsstudien verbundene Schulentwicklungsprozesse zu nachhaltiger Weiterentwicklung und Verbesserung der Qualität von Unterricht und Schule?
  - Diese Frage kann nur abschließend beantwortet werden, wenn an unterschiedlichen Schulformen und Schultypen gesicherte Erkenntnisse über die Prozessgestaltung der Schulentwicklung vorliegen.
- Wie sieht ein erfolgreicher Schulentwicklungsprozess aus?
  Gibt es bei der Umsetzung des oben beschriebenen Konzeptes Prozessphasen und Aspekte, die unabdingbar im Laufe des Prozesses durchlaufen bzw. berücksichtigt werden müssen? Oder gestaltet sich der Schulentwicklungsprozess an allen Schulen so unterschiedlich, dass das vorgegebene Konzept für einzelne oder viele Schulen schon zu enge Rahmenbedingungen setzt?
- Welche Rolle spielen externe Berater im Entwicklungsprozess? In dieser Arbeit nimmt die Rolle des Beraters eine wichtige Funktion ein. Er moderiert und begleitet den Prozess und bewahrt verbindliche Rahmenbedingungen. In Anbetracht überschuldeter öffentlicher Haushalte müssen möglicherweise kostengünstigere Alternativen erprobt werden. In NRW können beispielsweise im Rahmen des Modellvorhabens "Selbstständige Schule" Ressourcen genutzt oder umgeschichtet werden, die die externe Beratung in Schulentwicklungsprozessen ermöglicht. Auch die Ausbildung von Kolleginnen und Kollegen für einen regional begrenzten Bereich im Rahmen von sog. Bildungslandschaften könnte weiterführende Überlegung sein.

Generell jedoch bleibt das Thema der Beratung und der damit verbundenen Qualifizierung ein Bereich, der durch zukünftige Erhebungen näher untersucht werden muss.

Die Autoren sehen in dem vorgelegten Konzept eine schlüssige Antwort auf die in der Bildungslandschaft unübersehbare Entwicklung hin zur Einzelschule. Neben zunehmender Freiheit in der Ausgestaltung von Lehr- und Lernprozessen wächst die Verantwortung für die Gestaltung effektiver und leistungsorientierter Rahmenbedingungen. Neben von außen an sie herangetragene Anforderungen ermöglicht es Schulen unter Berücksichtigung der tatsächlichen Gegebenheiten eigene Entwicklungsschwerpunkte und Visionen zu denken, zu erproben und zu evaluieren.

## Literaturliste

ACKEREN VAN, I. & KLEMM, K.: TIMSS, PISA, LAU und so weiter. Ein aktueller Überblick über Typen und Varianten von Schulleistungsstudien. In: PÄDAGOGIK 12/2000, S. 10-15.

ACKEREN VAN, I.: Vom Daten- und Informationsreichtum? In: PÄDAGOGIK 05/2005, S. 24-29.

ALTENBURG, E.: Wege zum selbständigen Lesen, 10 Methoden der Texterschließung. Frankfurt a.M. 1991.

ALTRICHTER, H.: Selbstevaluation von Schulen als Strategie der Qualitätsentwicklung. In: Zentrum für Schulentwicklung Bereich II: Evaluation und Schulforschung im Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten: Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik. Dokumentation eines internationalen Workshops in Blumau/Steiermark vom 18.-21. Feber 1999. Graz 1999.

ALTRICHTER, HERBERT, WILHELMER, H., SORGER, H. & MOROCUTTI: Schule gestalten.

Lehrer als Forscher. Klagenfurt 1989.

ALTRICHTER, H. & POSCH, P.: Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck/Wien 1997.

ALTRICHTER, H. & POSCH, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbronn 1998.

ALTRICHTER, H., SCHLEY, B., SCHRATZ, M. (Hg.): Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck 1998.

ALTRICHTER, H. & MESSNER, E.: Wenn sich Schulen den Spiegel vorhalten. In: PÄDAGOGIK 50 (1998) 6.

ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 1994.

ARNOLD, K.-H.: Fairness bei Schulsystemvergleichen. Diagnostische Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation. Münster/New York/München/Berlin 1999.

ARNOLD, K.-H.: Qualitätskriterien für standardisierte Messungen von Schulleistungen. Kann eine (vergleichende) Messung von Schulleistungen objektiv, repräsentativ und fair sein? In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schule. Weinheim & Basel 2001, S.117-130.

ARNOLD, K.-H.: Schulleistungsstudien und soziale Gerechtigkeit. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 02/2001, S. 161-175.

AVENARIUS, H.: Verfassungsrechtliche Grenzen und Möglichkeiten schulischer Selbstverwaltung. In: DASCHNER, P, ROLFF, H. - G. & STRYCK (Hg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim und München 1995.

AVENARIUS, H., DITTON, H. & ET AL.: Bildungsbericht für Deutschland. Opladen 2003.

Bastian, J., Gudjons, H. & Schnack, J.: Reform der Sekundarstufe II: Das Beispiel der Profiloberstufe. Zwischenbericht der Begleitforschungsgruppe. Hamburg 1995.

BASTIAN, J. & SCHNACK, J.: Projektunterricht und Schule. Zur schultheoretischen Begründung eines neuen Verhältnisses von Unterrichtsreform und Schulentwicklung. In: BASTIAN, J., GUDJONS, H., SCHNACK, J. & SPETH, T. (Hg.): Theorie des Projektunterrichts. Hamburg 1997.

Bastian, J.: "Und das soll Schule machen?" Pädagogische Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung am Beispiel der gymnasialen Oberstufe. <a href="http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-report/ewi15/1\_bast.htm">http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/ewi-report/ewi15/1\_bast.htm</a>, Hamburg 1997.

BASTIAN, J.: Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. Einführung in den gleichnamigen Themenschwerpunkt der Zeitschrift PÄDAGOGIK 2/1997, S. 6 ff.

BASTIAN, J.: Pädagogische Schulentwicklung. In: BRÜSEMEISTER, & EUBEL, (Hg.): Zur Modernisierung der Schule. Bielefeld 2003.

Bastian, J.: Unterrichtsentwicklung – Lernkultur – Fachkultur. In: Popp, U. & Reh, S. (Hg.): Schule forschend entwickeln. Weinheim und Basel 2004.

Bastian, J.: Einführung in die Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel 2007.

BAUMERT, J. & LEHMANN, R. ET AL (Hg.): TIMSS – Mathematischnaturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997.

BAUMERT, J. & KÖLLER, O.: Nationale und internationale Schulleistungsstudien. Was können sie leisten und wo sind ihre Grenzen? In: PÄDAGOGIK 6/1998, S.12-18.

BAUMERT, J.: Internationale Schulleistungsvergleiche. In: ROST, D. H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 1998, S. 219-225.

BAUMERT, J.: Die Rolle standardisierter Vergleichsuntersuchungen in einem System Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: ZENTRUM SCHULENTWICKLUNG BEREICH II: **EVALUATION SCHULFORSCHUNG** UND IM BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN: Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt Wissenschaft und Bildungspolitik. Dokumentation von eines internationalen Workshops in Blumau/Steiermark vom 18.-21. Feber 1999. Graz 1999.

BAUMERT, J. & ARTELT, C.: Bereichsübergreifende Perspektiven. IN: DEUTSCHES PISA – KONSORTIUM (Hg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002.

BAUMERT, J. & WEIß, M.: Föderalismus und Gleichwertigkeit der Lebensverhältnisse. In: Deutsches PISA – Konsortium (Hg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002.

BEA, F. X. & GÖBEL, E.: Organisation. Theorie und Gestaltung. Stuttgart 1999.

BECKER, A. & LUTZ, Th.: Die Bedeutung der Steuergruppe. In: SCHULMANAGEMENT 2/2000, S. 31.

BECKER, W. & LANGOSCH, K.: Produktivität und Menschlichkeit. Stuttgart 1995.

BERNHARDT, S.: Schulleistungsstudien und Schulentwicklung In: HOLTAPPELS, G. ET AL (Hg).: Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Weinheim und München 2004, S.225-251.

BESSOTH, R.: Positives "Change Management" ist erfolgreicher. In: PÄDAGOGISCHE FÜHRUNG 1/2006, S. 11-16.

BETHGE, T.: Zum Umgang mit den Ergebnissen von TIMSS. In: BRÜSEMEISTER, T.: Zur Modernisierung der Schule. Bielefeld 2003.

BIERMANN, CH.: Wie kommt Neues in die Schule. Weinheim und München 2007.

BLOSSING, U.: Tendenzen der Schulentwicklung in Schweden. In: PÄDAGOGIK 3/2002, S. 45-49.

BOES, A.: Tests – Sinn und Unsinn. In: PÄDAGOGISCHES FORUM UNTERRICHTEN UND ERZIEHEN, Jg. 33/22, Heft 2, S.94-97.

BOLMAN, L.G. & DEAL, T.E.: Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations. San Francisco 1984.

BONSEN, M. & VON DER GATHEN, J.: Schulentwicklung und Testdaten. In: HOLTAPPELS, G. ET AL (Hg).: Jahrbuch der Schulentwicklung Band 13. Weinheim und München 2004, S.225-251.

BONSEN, M., BÜCHTER, A. & PEEK, R.: Datengestützte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Bewertung der Lernstandserhebungen in NRW durch Lehrerinnen und Lehrer. In: Bos, W. & HOLTAPPELS, G. ET AL (Hg).: Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Weinheim und München 2006, S.125-148.

BORMANN, I.: Qualität als Auslöser einer langen Welle der Schulreform? Überlegungen zu Innovationen und ihrem Transfer. In: PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU, Jg. 59 / 2005, S. 699-718.

Bos, W. & Postlethwaite, T.N.: Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven internationaler Schulleistungsforschung. In: Rolff, H.-G. ET AL (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 11. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim & München 2000, S. 365-387.

BOS, W. & POSTLETHWAITE, T.N.: Internationale Schulleistungsforschung. Ihre Entwicklungen und Folgen für die deutsche Bildungslandschaft. In: WEINERT, F. E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schule. Weinheim & Basel 2001, S.251-268.

Bos, W. & Schwippert, K.: TIMSS, PISA, IGLU & Co. – Vom Sinn und Unsinn internationaler Schulleistungsuntersuchungen. In: BILDUNG UND ERZIEHUNG 55 (2002), S. 5-24.

Bos, W. ET AL (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003.

Bos, W. ET AL: Welche Fragen können aus einer gemeinsamen Interpretation der Befunde aus PISA und IGLU fundiert beantwortet werden? In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 2/2003, S. 198-212.

Bos, W.: KESS. Kurzbericht. Hamburg 2004. Verfügbar unter: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/KESS4/kurzbericht.pdf

Bos, W. ET AL (Hg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster 2004.

Bos, W. ET AL: Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule im Kontext von IGLU, KES und LAU. In: HANKE, P.: Grundschule in Entwicklung. Münster 2006.

BOTH, K.: Schulstandards und -tests – Internationale Kritik an unpädagogischen Leistungsmessungen. In: PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU (58. Jg.) 2004, S.151-170.

BROCKMEYER, R.: Change Management oder: Vertrau nicht auf das Rezeptbuch. In: PÄDAGOGISCHE FÜHRUNG 1/2006, S. 6-8.

BRÜGELMANN, H.: Wehret den Vereinfachern! Zur öffentlichen Debatte über die "Leistung" von SchülerInnen und LehrerInnen in der Grundschule. In: GRUNDSCHULVERBAND AKTUELL. IV. QUARTAL, 64(1998), S. 3-8.

BRÜGELMANN, H.: Kontroversen um die Schulleistungsmessung in Deutschland. Eine fiktive Diskussion über Positionen und Perspektiven in verteilten Rollen. In: WEINERT, F. E.(Hg.): Leistungsmessungen in Schule. Weinheim & Basel 2001, S.33-45.

BRÜGELMANN, H.: Standards vorgeben? – Contra. In: PÄDAGOGIK 3/2004, S.51.

BRÜSEMEISTER, T.: Qualitative Forschung. Hagener Studientexte zur Soziologie. Band 6. Wiesbaden 2000.

BUCHEN, H., DALIN, P. & ROLFF, H.-G.: Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch. Soest 1996.

BÜCHTER, A. & LEUDERS, T.: Zentrale Tests und Unterrichtsentwicklung... In: PÄDAGOGIK 05/2005, S. 14-19.

BUER, VAN J.: Bildungscontrolling und Schulentwicklung. In: UNTERRICHTSWISSENSCHAFT 4/2005, S. 290-313.

BUHREN, C. & ROLFF, H.-G.: Qualitätsindikatoren für den Unterricht. In: BUCHEN, H. ET AL (Hg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin 1998.

BUHREN, C., KILLUS, D. & MÜLLER, S.: Qualitätsindikatoren für Schule und Unterricht. Dortmund 1999.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Gutachten zur Vorbereitung des Programms "Steigerung der Effiziens des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts". Bonn 1997.

BURKARD, C.: Selbstevaluation – Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Einzelschulen? Bönen 1995.

BURKARD, C. & EIKENBUSCH, G.: Achtung: Kein Gift! Vorsicht: Kein Allheilmittel! Evaluation in Schulentwicklungsprozessen. In: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (HG.): Projekte und Profile: Schulen sind so frei. Beiträge aus der Schulpraxis. Düsseldorf 1996.

BURKARD, C. & EIKENBUSCH, G.: Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin 2000.

BURKARD, C. & PEEK, R.: ANFORDERUNGEN AN ZENTRALE LERNSTANDSERHEBUNGEN. IN: PÄDAGOGIK 6/2004, S. 24-27.

CARLE, U.: Was bewegt Schule. Aus der Reihe: GRUNDLAGEN DER SCHULPÄDAGOGIK BAND 34. Baltmannsweiler 2000.

CHRISTMANN, U. & GROEBEN, N.: Textverstehen, Textverständlichkeit – Ein Forschungsüberblick unter Anwendungsperspektive. In: KRINGS, H.P. (Hg.): Wissenschaftliche Grundlagen der technischen Kommunikation. Tübingen 1996.

CHRISTMANN, U. & GROEBEN, N.: Psychologie des Lesens. In: FRANZMANN, B., HASEMANN, K., LÖFFLER, D. & SCHÖN, E.: Handbuch Lesen. München 1999, S. 145-223.

COHN, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 1975.

COLTHEART, M.: Disorders of reading and their implications for models of normal reading. In: Visible language 15 (1981), S.245-286.

DALIN, P., ROLFF H. - G. & BUCHEN, H.: Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch. Bönen 1995.

Dalin, P.: Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Darmstadt 1999.

DEMMER, M.: Risiken und Nebenwirkungen von Schulleistungsstudien. In: PÄDAGOGIK 12/2000, S. 32-35.

DERR, C.B.: Won't work in schools. *Education and Urban Society*, No.2 (1976), S. 227-241.

DEWE, B. & WINTERLING, J.: Pädagogische Beratung oder das pädagogische in der Beratung. In: Pädagogische Rundschau 2005, Jahrgang 59, S.129-138.

DITTON, H.: Qualitätskontrolle und -sicherung in Schule und Unterricht – ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: TERHART ET AL (HG.): Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Beiheft 41 der ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK. Weinheim 1999.

DITTON, H., MERZ, D.: Qualität von Schule und Unterricht. Eichstätt 2000.

DITTON; H.: Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, 41, 2000, S.73-92.

DITTON, H., ARNOLDT, B. & BORNEMANN, E.: Entwicklung und Implementation eines extern unterstützenden Systems der Qualitätssicherung an Schulen – QuaSSu. In: Prenzel, M. & Doll, J. (HG.): Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen. 45. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 2002. S.374-389.

DITTON, H., MERZ, D. & EDELHÄUSER, T.: Einstellungen von Lehrkräften und Schulleiter/innen zu zentralen Testuntersuchungen an Schulen. In: EMPIRISCHE PÄDAGOGIK 16 / 2002, S. 17-33.

DÖBERT, H,: Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen. Ein internationaler Vergleich. Münster 2005.

DREWS, U. & VAN DER ZANDEN, H.: Eine Schule, die sich am Kind orientiert. In: KUNZE, I.: Schulporträts aus didaktischer Perspektive. Weinheim und Basel 1999.

DUBS, R.: Qualitätsmanagement für Schulen. St. Gallen 1998.

Dubs, R.: Qualitätsmanagement an Schulen: Bestandsaufnahmen und Perspektiven. In: Zentrum für Schulentwicklung Bereich II: Evaluation und Schulforschung im Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten: Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik. Dokumentation eines internationalen Workshops in Blumau/Steiermark vom 18. -21. Feber 1999. Graz 1999.

EIKENBUSCH, G.: Lehrerfortbildung in Schulentwicklungsprozessen. Bönen 1995.

EIKENBUSCH, G.: Schulentwicklung und Qualitätssicherung in Schweden. Entwicklungen – Erfahrungen – Materialien. Bönen 1995.

EIKENBUSCH, G.: Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin 1998.

EIKENBUSCH, G. & LAGERGREN, T.: Keine Elchtests für die Schule... IN: PÄDAGOGIK 06/2004, S. 28-32.

EKHOLM, M.: Steuerungsmodelle für Schulen in Europa. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK, 43 (1997), S.597-608.

EKHOLM, M.: Qualitätsstandards in der schwedischen Schulentwicklung. In: JOURNAL FÜR SCHULENTWICKLUNG. 4/2004, S. 20-28.

EMMINGER, E.: Schulqualität durch Schulentwicklung. Systemische und systematische Schulentwicklung – Was ist das? In: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen: Schulentwicklungsprozesse anstoßen, moderieren, begleiten. Akademiebericht Nr. 367. Dillingen 2002.

ENDLER, S.: Projektmanagement in der Schule. Projekte erfolgreich planen und gestalten. Lichtenau 2002.

FALTERMAIER, T.: Verallgemeinerung und lebensweltliche Spezifität: Auf dem Wege zu Qualitätskriterien für die qualitative Forschung. In: JÜTTERMANN, G. (Hg.): Komparative Kasuistik. Heidelberg 1990, S.204-217.

FATKE, R.: Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: FRIEBERTSHÄUSER, B. & PRENGEL, A. (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997.

FEES, K.: Schule als "Lernende Organisation". Zur Problematik eines Theorieimports. In: DIE DEUTSCHE SCHULE. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 96.Jg/2004, S. 56-65.

FEND, H.: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. München 1998.

Fengler, J.: Wege zur Supervision. In: Pallasch, W. ET AL: Beratung, Training, Supervision. Weinheim und München 1996.

FISCHER, D. (Hg.): Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen. Konstanz 1982.

FISCHER, D. (Hg.): Lernen am Fall. Zur Interpretation und Verwendung von Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz 1983.

FISCHER, D.: Lernen am Fall oder: Wohin führen Fallstudien in der Pädagogik? In: FISCHER, D. (Hg.): Lernen am Fall. Zur Interpretation und Verwendung von Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz 1983.

FISCHER, W. & SCHRATZ, M.: Schule leiten und gestalten. Mit einer neuen Führungskultur in die Zukunft. Innsbruck 1993.

FITZ-GIBBON, C.T.: Monitoring education. Indicators, quality and effectiveness. London 1996.

FLICK, U.: Triangulation. In: ZEITSCHRIFT FÜR SOZIOLOGIE DER ERZIEHUNG 18 (1998) 4, S.443ff.

FLICK, U., KARDORFF VON, E., KEUPP, H., ROSENSTIEL VON, L., WOLFF, S. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim 1995.

FRANKE, J.: Organisationsentwicklung und Organisationsentwicklungsberatung: eine wirtschaftspädagogische Perspektive. Köln 1993.

FRANZMANN, B., HASEMANN, K., LÖFFLER, D. & SCHÖN, E.: Handbuch Lesen. München 1999.

Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997

GARLICHS, A.: Der Ruf nach vergleichender Leistungsmessung. In: DIE GRUNDSCHULZEITSCHRIFT 116/1998, S.66-67.

GATHEN VON DER, J.: Grenzen der innerschulischen Rezeption von Rückmeldungen aus Large-scale-Assesments. In: JOURNAL FÜR SCHULENTWICKLUNG.4/2006, S. 13-20.

GOUGH, P.B.: One second of reading. In: KAVANAGH, J.F. & MATTINGLY, I.G.: Language by ear and by eye. Cambridge 1972.

GROEBEN VON DER, A. & TILLMANN, K.-J.: Pro und Contra Leistungsvergleichsstudien. Eine Kontroverse. In: PÄDAGOGIK 12/2000, S. 6-9.

GROEBEN, VON DER, A.: Nicht in Maßnahmen stecken bleiben. In: PÄDAGOGIK 4/2002, S.38-42.

GROEBEN, VON DER, A. & THURN, S.: Von Pisa lernen heißt genauer hinsehen lernen. In: POPP, U.: Schule forschend entwickeln. Weinheim und München 2004.

GROEBEN, VON DER, A.: Die bessere Schule verhindern. In: PÄDAGOGIK 05/2005, S. 20-23.

GROEBEN, VON DER, A.: SICH SELBST VERGEWISSERN UND RECHENSCHAFT GEBEN. In: PÄDAGOGIK 09/2005A, S. 26-30.

GÜMBEL, R.: Erstleseunterricht: Entwicklungen – Tendenzen – Erfahrungen. Frankfurt/Main 1993.

HAASE, H.: Tests im Bildungswesen. Urteile und Vorurteile. Göttingen 1978.

HAMEYER, U. & SCHRATZ, M.: Wegweiser von der Vision zur Gestaltung der Schule. In: ALTRICHTER, H., SCHLEY, W., SCHRATZ, M. (HG.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck 1998.

HAMEYER, U.: Bildungsstandards – Vergessene Geschichte. In: JOURNAL FÜR SCHULENTWICKLUNG. 4/2004, S. 8-19.

HEILIGENMANN, U.: Einzelfallstudien in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 1/1989, S.175-192.

HELLER, K. A & HANY, E. A.: Standardisierte Leistungsmessung. In: WEINERT, F. E.: Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel 2001, S. 87-103.

HELMKE, A.: TIMMS und die Folgen. Der weite Weg von der externen Leistungsevaluation zur Verbesserung des Lehrens und Lernens. In: TRIER, U.P. (Hg.): Bildungswirksamkeit zwischen Forschung und Politik. Bern 2000.

HELMKE, A.: Internationale Schulvergleichsforschung. Schlüsselprobleme und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47 (2001), S.155-160.

HELMKE, A. & JÄGER, R.S. (Hg.): Die Studie MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Grundlagen und Perspektiven. Landau 2001.

HELMKE, A. & SCHRADER, F.-W.: Von der Leistungsevaluation zur Unterrichtsentwicklung. In: SILBEREISEN, R. & REITZLE, M. (Hg): Psychologie 2000.

Bericht über den 42. Kongress der deutschen Gesellschaft für Psychologie in Jena. Lengerich 2001, S.594-606.

Helmke, A.: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze 2003.

HELMKE, A. & SCHRADER, F.-W.: Von der Evaluation zur Innovation? In: EMPIRISCHE PÄDAGOGIK 18/2004, S. 140-161.

HENTIG, H. V.: Schule neu denken. Weinheim 2003.

HERRMANN, J.: Evaluation der Tätigkeit schulischer Steuergruppen. Schule und Co. Gütersloh 2000.

HESSE, A.: Vergleichstests, Schülerleistungen und Unterrichtsqualität. In: PÄDAGOGIK 05/2005, S. 35-39.

HESSISCHES LANDESINSTITUT FÜR PÄDAGOGIK (Hg.): Schulberatung im Brennpunkt. Bedingungen – Rahmenkonzepte – Organisationsformen. Wiesbaden 2000.

HEYMANN, H. W.: Tests und Unterrichtsqualität. In: PÄDAGOGIK 05/2005, S. 6-9.

HEYMANN, K.: Lernstandserhebungen. In: Pädagogik 05/2005, S. 10-13.

HILDENBRAND, B.: Fallrekonstruktive Forschung. In: FLICK, U., KARDORFF VON, E., KEUPP, H., ROSENSTIEL VON, L., WOLFF, S. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Weinheim 1995.

HINZ, A.: Unsere Standards leiten wir von den Kindern ab. In: PÄDAGOGIK 09/2005, S. 20-25.

HOFMANN, J., WEISHAUPT, H. & ZEDLER, P.: Organisationsentwicklung in Schulen, in Unternehmen und im sozialen Bereich. Erfurt 1999.

HOLTAPPELS, H. & ROLFF, H-G.: Zum Stand der Schulentwicklungstheorie und - forschung. In: POPP, U. & REH, S. (Hg.): Schule forschend entwickeln. Weinheim und München 2004.

HORSTER, L.: Wie sich Schulen entwickeln. Unna 1995.

HORSTER, L.: Auftakt und Prozessbegleitung in der Entwicklung einer Schule. In: ALTRICHTER, H., SCHLEY, W., SCHRATZ, M. (HG.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck 1998.

HORSTER, L. & ROLFF, H-G.: Unterrichtsentwicklung. Weinheim und Basel 2001.

HUBER, F.: Schule gestalten. Ergebnisse der empirischen Erhebungen zum Schulversuch. Ein Beitrag zur Analyse innerer Schulentwicklung. Donauwörth 2001.

INGENKAMP, K.: Testkritik ohne Alternative. Eine kritische Darstellung der Argumentation radikaler Schultestkritik in der deutschen Fachliteratur. In: JÄGER, R.S., INGENKAMP, K & STARK, G. (Hg.): Tests und Trends 1. Weinheim 1981, S. 71-101.

INGENKAMP, K. ET AL (Hg.): Tests und Trends 5. Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik. Weinheim 1986.

INGENKAMP, K.: Zur Diskussion über die Leistungen unserer Berufs- und Studienanfänger. Eine kritische Bestandsaufnahme der Untersuchungen und Stellungnahmen. In: Zeitschrift für Pädagogik 32/1986, S.1-29.

INGENKAMP, K.: Beurteilungsfehler minimieren. Lernerfolgsmessung durch Schultests. In: PÄDAGOGIK 3/1995, S. 25-30.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION: The Program Evaluation Standards. London 1994.

JUNGK, R.: Statt auf den großen Tag zu warten ... Über das Pläneschmieden von unten. Ein Bericht aus den Zukunftswerkstätten. In: Kursbuch 53, September 1978: Utopien II. Lust an der Zukunft. Berlin 1978.

KANDERS, M. & RÖSNER, E.: Das Bild der Schule im Spiegel der Lehrermeinung – Ergebnisse der 3. IFS-Lehrerbefragung 2006. In: Bos, W. & HOLTAPPELS, H. G. ET AL (Hg).: Jahrbuch der Schulentwicklung Band 14. Weinheim und München 2006, S.11-49.

Kell, A.: Bildung zwischen Staat und Markt. In: Benner, D., Kell, A. & Lenzen, D. (Hg.): Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 11. bis 13. März 1996 in Halle an der Saale. Weinheim und Basel 1996.

KEMPFERT, G. & ROLFF, H.-G.: Pädagogische Qualitätsentwicklung. Ein Arbeitsbuch für Schule und Unterricht. Weinheim 1999.

KIESER, A., KRÜGER, M. & RÖBER, M.: Organisationsentwicklung: Ziele und Techniken. In: KIESER, A. (Hg.): Organisationstheoretische Ansätze. München 1981.

KIESER, A. (Hg.): Organisationstheoretische Ansätze. München 1981.

KIRCHHOFF, S. ET AL: Machen wir doch einen Fragebogen. Opladen 2000.

KLAUER, K. J.: Wie misst man Schulleistungen? In: WEINERT, F.E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schule. Weinheim & Basel 2001, S.103-115.

KLEMM, K. & SCHRATZ, M.: Leistungstests und Schulentwicklung. In: JOURNAL FÜR SCHULENTWICKLUNG, 2/2001, S. 4-9.

KLIEME, E., BAUMERT, J. & SCHWIPPERT, K.: Schulbezogene Evaluation und Schulleistungsvergleiche – Eine Studie im Anschluss an TIMSS. In: ROLFF, H.-G. ET AL (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 11. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim & München 2000, S. 387-419.

KLIEME, E. ET AL.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin 2003.

KLIEME, E.: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: PÄDAGOGIK (56) 6, 2004, S. 10-13.

KLIMECKI, R., PROBST, G. & EBERL, P.: Systementwicklung als Managementproblem. In: Staehle, W. & Sydow, J. (Hg.): Managementforschung 1. Berlin 1991.

KLUG, C. & REH, S.: Was fangen Schulen mit den Ergebnissen an? Die Hamburger Leistungsvergleichsstudie aus Sicht der "beforschten" Schulen. In: PÄDAGOGIK 12/2000, S.16-21.

KOHLER, B. & SCHRADER, F.-W.: Ergebnisrückmeldung und Rezeption: Von der externen Evaluation zur Entwicklung von Schule und Unterricht. In: EMPIRISCHE PÄDAGOGIK 2004, 18(1), S.3-17.

KÖNIG, E. & VOLMER, G.: Systemische Organisationsberatung. Weinheim 1997.

KÖNIG, E. & VOLMER, G.: Praxis der systemischen Organisationsberatung. Weinheim 1997a.

KÖNIG, E. & VOLMER, G.: Konzepte und Strategien von Organisationsentwicklung in Unternehmen. In: HOFMANN, J., WEISHAUPT, H. & ZEDLER, P.: Organisationsentwicklung in Schulen, in Unternehmen und im sozialen Bereich. Erfurt 1999, S.15-30.

KUHLMANN, C.: Schulreform und Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland 1946-1966. Die Differenzierung der Bildungswege als Problem der westdeutschen Schulpolitik. In: ROBINSOHN, S.B. ET AL (Hg.): Schulreform im gesellschaftlichen Prozess. Stuttgart 1970, S.7-26.

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hg.): Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze. Beispiele und Perspektiven der aus Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht. Bönen 1995.

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (HG.): Lehrerfortbildung in Schulentwicklungsprozessen. Bönen 1995 (1).

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hg.).: Methodensammlung. Anregungen und Beispiele für die Moderation. Bönen 2000.

LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel 2005.

LEWIN, K.: Die Lösung sozialer Konflikte. Ausgewählte Abhandlungen über Gruppendynamik. Bad Nauheim 1953.

LEHMANN, R.H.: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Berlin 1997.

LEHMANN, R.H.: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7 –. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Berlin 1997.

LEHMANN, R.H. ET AL.: QuaSUM. Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik. Ergebnisse eriner repräsentativen Untersuchung im Land Brandenburg. Potsdam 2000.

LIENERT, G.A. & RAATZ, U.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim 1998.

OFENBACH, B.: Neue Lernkultur versus traditionelle Leistungsbeurteilung. Standardisierte Leistungstests im Spiegel von Leistungsförderungen. In: PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU 03/2004, S.231-242.

LOHMANN, A.: Die qualitätsbewusste, eigenverantwortliche Schule. In: PÄDAGOGISCHE FÜHRUNG 1/2006, S.9-15.

LONG, D.L. ET AL: The roleof inferential processing in reading ability. In: BRITTON, B.K. & GRAESSER, A. C. (Hg.): Models of understanding text. Mahwah 1996, S. 189-214.

LOTZ, W.: Sozialpädagogisches Handeln. Mainz 2003.

LOTZ, W. & WAGNER, CH.: Themenzentrierte Interaktion in Beratung und therapeutischen Prozessen. Ostfildern 2007.

MARITZEN, N.: Schulleistungsforschung und Schulentwicklung, zwei Seiten einer Medaille. In: JOURNAL FÜR SCHULENTWICKLUNG, 5. Jahrgang, 2/2001, S. 46-55.

McClelland, J.L. & Rumelhart, D. E.: An interactive activation model of context effects in letter perception. In: Pyschological Review 88 (1981), S.375-407.

MEIER, D., KOZOL, J. & COHEN, J.: Will standards save public education? Boston 2000.

MENZEL, W.: Lesen lernen – schreiben lernen. Braunschweig 2000.

MESSNER, R.: Das Bildungskonzept von PISA als Teil einer globalen gesellschaftlichen Neuorientierung. In: DEUTSCHE SCHULE HEFT 6/2002, S.290-294.

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG UND LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (HG.): Schulentwicklung und Schulaufsicht – Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schule (QUESS). Ergebnisse und Materialien aus der Fortbildungsmaßnahme. Bönen 1998.

MSWWF (MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG NRW): Evaluation. Eine Handreichung. Frechen 1999.

NIETZSCHMANN, R. & VIELUF, U.: Evaluation. In: PÄDAGOGIK 03/06, S. 30-34.

OECD: Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren - Ausgabe 2000. Paris 2000.

OECD: Bildung auf einen Blick. OECD Indikatoren - Ausgabe 2003. Paris 2003.

PEEK, R.: Die Bedeutung vergleichender Schulleistungsmessungen für die Qualitätskontrolle und Qualitätsentwicklung von Schulen und Schulsystemen. In: WEINERT, F.E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schule. Weinheim & Basel 2001, S.323-336.

PEEK, R.: Rückmeldestrategien als Element der Qualitätsentwicklung durch großflächige Tests. In: JOURNAL FÜR SCHULENTWICKLUNG, 2/2001, S. 55-64.

PEEK, R.: Klassenbezogene Rückmeldungen aus Schulleistungsstudien und ihre rezeption in beteiligten Schulen im Land Brandenburg. In: MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT (Hg.): Schulrückmeldungen von Schulleistungsstudien am Beispiel des QuaSUM-Projektes. Potsdam 2004, S. 5-75.

PEEK, R.: Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik (QuaSUM) – Klassenbezogene Ergebnisrückmeldungen und ihre Rezeption in Brandenburger Schulen. In: EMPIRISCHE PÄDAGOGIK 2004, 18 (1), S. 82-114.

PHILLIP, E. & ROLFF, H.-G.: Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung. Fallbeispiele, Methoden und Konzepte. Schulleiter-Handbuch, Band 54. Braunschweig 1990.

PIETSCH, M. & Bos, W.: Rückmeldungen von Schülerleistungen am Ende der Grundschulzeit an Schulen und Lehrkräfte in Hamburg. In: Bos, W. & PIETSCH, M.(Hg): KESS 4: Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in Hamburger Grundschulen. Münster 2004.

POSCH, P. & ALTRICHTER, H.: Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck – Wien 1997.

PRIEBE, B.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. In: LERNENDE SCHULE 24/2003, S.12-18.

PROJEKTLEITUNG "SELBSTSTÄNDIGE SCHULE" (Hg.): Lehren und Lernen für die Zukunft. Gütersloh 2004.

PROJEKTLEITUNG "SELBSTSTÄNDIGE SCHULE" (Hg.): Verantwortung für Qualität. Troisdorf 2004.

PROJEKTLEITUNG "SELBSTSTÄNDIGE SCHULE" (Hg.): Regionale Bildungslandschaften. Troisdorf 2004.

RAHM, S. & SCHRÖCK, N.: Schulentwicklung – von verwalteten Schulen zu lernenden Organisationen. In: SPILLER, B. (Hg.): Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Frankfurt/Main 1996.

RAHM, S.: Einführung in die Theorie der Schulentwicklung. Weinheim 2005.

RAYNER, K. & POLLATSEK, A.: The psychology of reading. Englewood 1989.

REICHER, G.M.: Perceptual recognition as a function of meaningfulness of stimulus material. In: JOURNAL OF EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY 81 (1969), S.275-280.

ROEDER, P.M.: TIMSS und PISA – Chancen eines neuen Anfangs in der Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 2/2003, S. 180-197.

ROLFF, H.-G.: Zum Grundverständnis der Organisationsentwicklung. In: PHILLIP, E. & ROLFF, H.-G.: Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung. Fallbeispiele, Methoden und Konzepte. Schulleiter-Handbuch, Band 54. Braunschweig 1990.

ROLFF, H.-G.: Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung durch Evaluation. In: DERS. (Hg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995, S. 375 ff.

ROLFF, H.-G.: Evaluation. Ein Ansatz zur Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen. In: LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (Hg.): Evaluation und Schulentwicklung. Ansätze, Beispiele und Perspektiven aus der Fortbildungsmaßnahme Schulentwicklung und Schulaufsicht. Bönen 1995.

ROLFF, H.-G.: Die Schule als Organisation erzieht. Organisationsentwicklung und pädagogische Arbeit. In: PÄDAGOGIK 2/1995, S. 17 ff.

ROLFF, H.-G. (Hg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995b.

ROLFF, H.-G.: Interne Schulentwicklung mit externer Unterstützung. In: BUHREN, C. G.; ROLFF, H.-G. (Hg.): Fallstudien zur Schulentwicklung. Weinheim und München 1996, S. 9 ff.

ROLFF, H.-G., BUHREN, C, LINDAU-BANK, D. & MÜLLER, S.: Manual Schulentwicklung. Weinheim und Basel 1998.

ROLFF, H.-G.: Was bringt die vergleichende Leistungsmessung für die pädagogische Arbeit in Schulen? In: WEINERT, F. E.(Hg.): Leistungsmessungen in Schule. Weinheim & Basel 2001, S.337-352.

ROLFF, H.-G.: Schulentwicklung konkret: Steuergruppe, Bestandsaufnahme, Evaluation. Velbert 2001.

ROLFF, H.-G.: Leitideen pädagogischer Schulentwicklung. In: AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG UND PERSONALFÜHRUNG DILLINGEN: Schulentwicklungsprozesse anstoßen, moderieren, begleiten. Akademiebericht Nr. 367. Dillingen 2002.

ROLFF, H.-G.: Schulentwicklung durch Standards? Das Konzept der KMK. In: JOURNAL FÜR SCHULENTWICKLUNG. 4/2004, S. 47-54.

ROLFF, H-G.: Projekt Selbstständige Schule NRW – Zum Konzept der Begleitforschung. In: HOLTAPPELS, H. & HÖHMANN, K. (Hg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim und München 2005.

ROLFF, H-G.: Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In: Bos, W.; HOLTAPPELS, H.; PFEIFFER, H.; ROLFF, H-G. &SCHULZ-ZANDER, R. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 14. Weinheim und München 2006.

ROLFF, H-G.: Studien zur einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim und Basel 2007.

ROSENBUSCH, H.: Die Schulaufsicht neu denken. In: DIE SCHULLEITUNG 3/1999.

RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMER, P. & OUSTEN, J.: Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim und Basel 1980.

SANDERS, J.R.: Handbuch der Evaluationsstandards. Opladen 2000.

SCHLAMP, K.: Wie geht's weiter? – Prozessbegleitung in der Schulentwicklung. In: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen: Schulentwicklungsprozesse anstoßen, moderieren, begleiten. Akademiebericht Nr. 367. Dillingen 2002.

SCHLEGEL, H.: Moderation von Schulentwicklungsprozessen – Anregungen für externe Berater und Moderatoren. In: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen: Schulentwicklungsprozesse anstoßen, moderieren, begleiten. Akademiebericht Nr. 367. Dillingen 2002.

SCHLEY, W.: Teamkooperation und Teamentwicklung in der Schule. In: ALTRICHTER, H., SCHLEY, W., SCHRATZ, M. (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck 1998.

SCHRATZ, M., IBY, M. & RADNITZKY, E.: Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim und Basel 2000.

SCHRATZ, M.: Standard - das neue bildungspolitische Heilswort. In: LERNENDE SCHULE 24/2003, S.12-18.

SCHRATZ, M.: Qualität sichern: Programme entwickeln. Seelze 2003.

SCHWARZER, CH. & POSSE, N.: Beratung im Handlungsfeld Schule. In: PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU 2005, Jahrgang 59, S. 139-151.

SCHWIPPERT, K.: Leistungsrückmeldungen an Grundschulen im Rahmen der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU). In: EMPIRISCHE PÄDAGOGIK 2004, 18 (1), S. 62-81.

SCHWIPPERT, K. & Bos, W.: Die Daten der Vergleichsuntersuchungen und ihre Nutzungsmöglichkeiten für erziehungswissenschaftliche Forschung. In: JOURNAL FÜR INTERNATIONAL UND INTERKULTURELL VERGLEICHENDE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, 11 (2), S.121-133.

SEIDENBERG, M.S. ET AL: When does irregular spelling or pronunciation influence word recognition? In: JOURNAL OF VERBAL LEARNING AND VERBAL BEHAVIOR 23 (1984), S. 383-404.

SIEVERS, B. (Hg.): Organisationsentwicklung als Problem. Stuttgart 1977.

SIEVERS, B.: Organisationsentwicklung als Lernprozess personaler und sozialer Systeme – oder: Wie lässt sich OE denken? In: TREBESCH, K. (Hg.): Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien. Stuttgart 2000.

SMITH, F.: Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York 1971.

SPECHT, W. & THONHAUSER, J. (Hg.): Schulqualität. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Innsbruck 1996.

SPRANGER, E.: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. In BÄHR, H. W. & BOLLNOW, O. F. ET AL: (Hg.): Gesammelte Schriften. Heidelberg 1962, S.348-405.

STORATH, R.: Schulentwicklungsmoderation. Vom Erstkontakt zum Beratungskontrakt. In: Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen: Schulentwicklungsprozesse anstoßen, moderieren, begleiten. Akademiebericht Nr. 367. Dillingen 2002.

SCHWIPPERT, K.: Leistungsrückmeldungen an Grundschulen im Rahmen der Internalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU). In: EMPIRISCHE PÄDAGOGIK 2004, 18 (1), S. 62-81.

STANAT, P. & WATERMANN, R.: Schulevaluation im Anschluss an Schulleistungsuntersuchungen: Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In: HOLTAPPELS, H.-G.: Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim und München 2005.

TENT, L. & STELZL, I.: Pädagogisch – psychologische Diagnostik. Band 1: Theoretische und methodische Grundlagen. Göttingen 1993.

TERHART, E.: Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden. Expertise für den Beirat des PISA-Projektes. Bochum 2001.

TERHART, E.: Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 2002, S. 91-110.

THOMAS, H.: Mögliche Gefahren und Nebenwirkungen von Lernerfolgsmessungen. In: INGENKAMP, K. & SCHREIBER, W. H.: Was wissen unsere Schüler. Überregionale Lernerfolgsmessung aus internationaler Sicht. Weinheim 1989.

TILLMANN, K. J.: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik – Erfahrungen aus der jüngsten Reformphase. In: ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK 6/1991, S.955-974.

TILLMANN, K.-J.: Leistungsvergleichsstudien und Qualitätsentwicklung. Oder auf dem Weg zu holländischen Verhältnissen? In: NEUE SAMMLUNG 3/2000, S.359-368.

TILLMANN, K.-J.: Leistungsvergleichsstudien und Qualitätsentwicklung. Oder auf dem Weg zu holländischen Verhältnissen? In: ZEITSCHRIFT FÜR SCHULENTWICKLUNG 2/2001, S. 7-17.

TILLMANN, K. J.: Leistungsvergleichstudien und Qualitätsentwicklung. In: JOURNAL FÜR SCHULENTWICKLUNG 2/2001, S. 9-17.

TREBESCH, K. (Hg.): Organisationsentwicklung. Konzepte, Strategien, Fallstudien. Stuttgart 2000.

ULRICH, W.: Didaktik der deutschen Sprache: Ein Arbeits- und Studienbuch in drei Bänden. Stuttgart 2001.

VEN, VAN DE, B.: Niederlande. In: DÖBERT, H. ET AL. (Hg.): Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler 2004.

VIELUF, U.: Ein Beispiel für datengestützte Schulentwicklung. IN: PÄDAGOGIK 10/06, S. 23.

Watschinger, J.: Die Vision des Wesentlichen. In: Erziehung und Unterricht Heft 1-2/05/S.109-115.

WARNKEN, G.: Theorien zur Schulentwicklung. Oldenburg 2001.

WATERMANN, R. & STANAT, P.: Schulrückmeldungen in PISA 2000: Sozialnorm- und kriteriumsorientierte Rückmeldeverfahren. In: EMPIRISCHE PÄDAGOGIK 2004, 18 (1), S.40-61.

Weinert, F.E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E.(Hg.): Leistungsmessungen in Schule. Weinheim & Basel 2001, S.17-32.

Weinert, F.E.: Perspektiven der Schulleistungsmessung – mehrperspektivisch betrachtet. In: Weinert, F. E.(Hg.): Leistungsmessungen in Schule. Weinheim & Basel 2001, S.353-366.

WERLER, T.: Schweden. In: DÖBERT, H. ET AL. (Hg.): Die Schulsysteme Europas. Baltmannsweiler 2004.

WILHELM, M. (Hg.): Inklusive Schulentwicklung. Weinheim 2006

WILLENBERG, H.: Lesen und Lernen: Eine Einführung in die Neuropsychologie des Textverstehens. Heidelberg/Berlin 1999.

WULFF, C.: Evaluation. München 1972.

ZENTRUM FÜR SCHULENTWICKLUNG BEREICH II: EVALUATION UND SCHULFORSCHUNG IM BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTURELLE ANGELEGENHEITEN: Evaluation und Qualität im Bildungswesen. Problemanalyse und Lösungsansätze am Schnittpunkt von Wissenschaft und Bildungspolitik. Dokumentation eines internationalen Workshops in Blumau/Steiermark vom 18. -21. Feber 1999. Graz 1999.

ZWITSERLOOD, P.: Prozesse und lexikalische Repräsentationen bei der visuellen Worterkennung. In: SPILLER, B. (Hg.): Sprache: Verstehen und Verständlichkeit. Frankfurt/Main 1996.