

# Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen? Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen.<sup>1</sup>

Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz

Seit dem ersten Erscheinen von H.-G. Rolffs nun schon klassischem Aufsatz "Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen?" sind 15 Jahre vergangen: Die einzelne Schule war gerade als "pädagogische Handlungseinheit" (Fend 1986) entdeckt worden. "Schulentwicklung" wurde als komplexer sozialer und pädagogischer Entwicklungsprozess vor Ort, der von den 'Betroffenen' getragen werden müsste, verstanden und von 'alten Innovationskonzepten' durch zielgetreue und systemweite Implementation von extern ausgedachten Neuerungen abgesetzt (vgl. Rolff 1995, 108f). Dass Schulentwicklung Unterrichtsentwicklung mit Organisations- und Personalentwicklung verbinden müsse, ist in der Zwischenzeit Gemeingut, ebenso wie klar geworden ist, dass substantielle Weiterentwicklungen nicht immer einfache Prozesse sind und nicht alle LehrerInnen von der Idee so begeistert sind, wie die InnovatorInnen, die in der 'ersten Stunde' der Schulentwicklung Feuer gefangen hatten.

Allerdings haben sich auch die *Bedingungen in Gesellschaft und Schulsystem, unter denen Schulentwicklung gemacht werden soll*, geändert. Und in diesen veränderten Umständen treten einige neue Probleme von Schulentwicklung – und einige 'alte Probleme' neu konturiert – hervor. Welche das sind, wie sie begrifflich gefasst und wie mit ihnen praktisch umgegangen werden kann – davon handelt dieses Themenheft.

## Konjunkturen der Bildungspolitik

Seit den 1990er Jahren erleben die deutschsprachigen Bildungssysteme eine sich intensivierende Diskussion über ihre ‚Modernisierung‘ (vgl. Brüsemeister/Eubel 2003), die sich schon an manchen Stellen in Veränderungen im Schulwesen niedergeschlagen hat (vgl. Altrichter et al. 2005a; Bastian 1998, 13ff).

Das beherrschende Thema der *ersten Phase* zu Beginn der 1990er Jahre war die Eröffnung von 'neuen Freiheiten' an der ‚Basis‘ des Systems "Schule". Die "Vergrößerung von Gestaltungsspielräumen" („Schulautonomie, Dezentralisierung, Deregulierung“) sollte die Einzelschule in die Lage versetzen, raschere und ‚rationalere‘ Entwicklungsentscheidungen angesichts lokaler Ansprüche und Ressourcen zu treffen. Schulen konnten sich beispielsweise ein spezifisches Profil durch 'schulautonome Lehrpläne' geben. Insgesamt war die Strategie der Innovation jener Zeit eine der *Ermöglichung*: Optionen wurden eröffnet. Aktive Schulen konnten sie nutzen, jene aber, die dafür keinen Bedarf, keine Bereitschaft oder keine Kompetenzen hatten, mussten nicht mitziehen. In jedem Fall legte die Strategie LehrerInnen als treibende AkteurInnen der Gestaltung nahe.

In der *zweiten Phase der „Schulmodernisierung“* in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre schoben sich Konzepte wie Schulprogramm (vgl. *Grüne-Rosenbohm/Müller in diesem Heft*), Selbst- und Fremdevaluation (vgl. Altrichter/Messner/Posch 2004), neue Formen der Schulaufsicht und der Schulleitung, Koordinierung der Unterrichtsarbeit durch Aufgabenbeispiele und Vergleichsarbeiten in den Vordergrund. Einerseits sollten durch diese Maßnahmen Instrumente für das *Management der Einzelschulen*, für die ‚innerbetriebliche

---

<sup>1</sup> Erschienen in: *Pädagogik* 58(2006)3, 6 – 10.

Steuerung', geschaffen werden. Andererseits begannen die Schulverwaltungen nach Ansatzpunkten zu suchen, die die – durch die 'Autonomisierung' offenbar produzierte – „Vielfalt orchestrieren“ (vgl. EDK 2000) konnten. Auch die Entwicklungsstrategie begann sich in dieser Phase zu wandeln: Die Ermöglichungsstrategie der ersten Phase musste einer *Anforderungsstrategie* weichen: Innovationen – z.B. das Schulprogramm – machen als "Instrumente der Systemsteuerung" nur dann Sinn, wenn sie von allen Schulen 'auf ganzer Breite' eingeführt werden.

Die *dritte Phase der 'Schulmodernisierung'* wurde durch die TIMSS- und PISA 2000-Ergebnisse eingeleitet. Die Themen der zweiten Phase wurden *in Richtung schulübergreifender und externer Steuerungselemente* akzentuiert. Bildungsstandards und deren regelmäßige externe Testung (vgl. Klieme et al. 2003) sollten die Einzelschule auf wichtige Ziele orientieren, aber auch Daten für "Systemmonitoring" liefern, durch die eine rationalere und raschere Steuerung der Entwicklung des Bildungswesens möglich werden sollte.

### **Veränderte Bedingungen für Schulentwicklung**

Schulentwicklung 1991 ist also nicht Schulentwicklung 2006. Was hat sich geändert? Einige Charakteristika des Wandels der Bedingungen, unter denen Schulentwicklung geschieht, scheinen mir erwähnens- und berücksichtigenswert.

***Externer Druck und Steuerungshoffnungen:*** Schulen sind seit PISA ein mediengängiges Thema. Die öffentliche Debatte erzeugt Handlungsdruck bei Ministerien wie Schulleitungen, den diese gerne weitergeben und erfolgreich aufgelöst sehen würden. Das ist ein Belastungsfaktor für interne Entwicklungen, kann aber auch eine Chance werden, zu klareren Orientierungen im Inneren zu kommen (vgl. Strittmatter 2001).

Während die Phase der Autonomisierung auf die Einzelschule fokussiert war, gewinnt nun die *Perspektive auf das Gesamtsystem* wieder erhöhten Stellenwert. Die ermöglichende Innovationsstrategie wollte „1000 Blumen blühen“ lassen und auf interne Motivationen setzen; heute wird wiederum stärker in Neuerungen gedacht, die in kürzerer Zeit im System „in seiner gesamten Breite“ umgesetzt werden sollen.

Doch wie dahin kommen? Das beherrschende Thema der Saison ist ganz offensichtlich nicht mehr "Wie kann Entwicklung von einzelnen Schulen angeregt werden?", sondern die *Steuerung einer 'bestimmten' Entwicklung des Schulwesens in Richtung Leistungsfähigkeit, Effizienz und Ökonomie*. Die zentralen Bildungsverwaltungen suchen ebenso wie Schulleitungen und die dazwischen liegenden "Unterstützungssysteme" nach Steuerungsmöglichkeiten. Da ist im Augenblick viel Rhetorik drinnen, es zeichnen sich aber schon Instrumente ab, mit denen Steuerung versucht wird.

***Evaluationsbasiertes Steuerungskonzept':*** Eine *zentrale Stelle* innerhalb dieser Suche nach neuen Steuerungshebeln nimmt das Konzept der *Evaluation* ein. Sie soll Informationen für Steuerungsentscheidungen beschaffen und die Kontrolle ihrer Realisierung ermöglichen. Aktuell liegen die Hoffnungen auf einem „*evaluationsbasierten Steuerungskonzept*“: Standards, Lernstandserhebungen, externe Tests und Evaluationen sollen *Daten für die „Steuerleute“ auf verschiedenen Ebenen* bereitstellen. Ob BildungspolitikerInnen wie Ministerialbeamte (vgl. Kneuper/Tillmann 2004), ob Schulaufsichtsorgane, SchulleiterInnen und LehrerInnen (vgl. Schrader/Helmke 2003, 2004; Peek 2004) diese verbesserte

Informationsbasis tatsächlich in produktive Steuerungshandlungen umsetzen können, ist allerdings noch nicht klar.

Evaluation kommt gegenwärtig eine *Doppelfunktion* zu, die schillernde Aussagen zur Schulevaluation und Irritationen bei den AdressatInnen erzeugt: Einerseits sollen LehrerInnen und Schulen zur Formulierung und „Selbstevaluation“ ihrer Ziele angeregt werden. Dies soll Entwicklungspotenziale sichtbar machen, Gestaltungswillen stimulieren und die Informationsgrundlage für das „zielorientierte Management“ ihrer Selbstentwicklung verbessern. Andererseits sollen externe Evaluationen, die Untersuchung von Standardbezogenen Leistungen und Systemmonitoring eben diese Selbstentwicklung 'steuern', ihre Ergebnisse kontrollierbar machen und damit übergeordneten Ebenen Daten und Zugriffsmöglichkeiten für ihre eigenen Steuerungsabsichten liefern.

**Implementation als Beschleunigungshoffnung:** Die neue Steuerungs- und Eingriffsrhetorik steht in einem Spannungsverhältnis zur Ermöglichungsrhetorik der etwas naiveren Autonomie-Zeiten, will aber offenbar nicht gänzlich auf sie verzichten. Aktive Schulen mit Gestaltungsspielraum werden weiterhin benötigt, weil sie gleichsam den Gewinn der leistungsbezogenen Systembeobachtung einfahren müssen (vgl. Haider et al. 2005). Dabei sollen sie aber nicht zagen und zaudern.

Kein Wunder. Inmitten öffentlichen Drucks steigt nämlich der Wunsch nach schnellen Lösungen (vgl. Altrichter/Wiesinger 2005): Die Innovations- und Reformrhetorik boomt. Ironischerweise erfolgt im Wunsch nach ‚schneller Umsetzung‘ oft ein Rückzug auf ältere Implementationsmodelle: Bildungsverwaltungen scheinen oft auf die „*selbsttransformative Kraft*“ eigener Planungs- und Steuerungsprogramme zu setzen. Diese Innovationsvariante geht stillschweigend davon aus, dass sich Maßnahmen über bestehende Regelungskanäle (z.B. Dienstanweisungen, Informationsweitergabe) durchsetzen würden und keine weiteren Abstimmungsmaßnahmen notwendig wären (vgl. Bröchler 2004). Die Zuflucht zu dieser Innovationsvariante mag eine – verzweifelte – Reaktion auf die sich ändernden Rahmenbedingungen und Ansprüche der Schulreform sein: Innovationen sollen „auf ganzer Breite“ umgesetzt werden. Gleichzeitig steigen die budgetären Beschränkungen. Der Löwenanteil an Aufmerksamkeit und Ressourcen fließt dann oft in die *Konzeption* der Innovation und in ihre *Aufbereitung als ‚Information‘* (Broschüre, Buch, Materialien, Internet-Homepage), die Öffentlichkeit politisch-administrative Aktivität signalisiert. Demgegenüber geraten ressourcenintensivere Aspekte des Innovationsprozesses ins Hintertreffen: Qualifikation und Pflege von Einstellungen der Schlüsselpersonen; konkrete Realisierungsbegleitung in der oft konflikthaltigen Implementationssituation; das Sichtbarmachen von Realisierungsoptionen und Modellen für angemessene Umsetzung; Beratung und Training.

**Leistungs- und Fachprinzip:** Im Zuge der PISA-Diskussion hat die Aufmerksamkeit für Schülerleistungen und Fachlichkeit zugenommen. Die Forderung nach besonderem Augenmerk auf die *Unterrichtsentwicklung* bei der Schulentwicklung ist weit älter (vgl. Bastian 1998). Sie fügt sich aber gut zu diesem neuen Akzent. Die großen Unterrichtsentwicklungsprojekte – in Deutschland und Österreich aus den TIMSS-Ergebnissen geboren (vgl. Ostermeier et al. 2004; Krainer et al. 2002) – nehmen diese Tendenzen auf, indem sie z.B. Verbindung zur Standard-Entwicklung suchen und indem sie stark über die Fachgruppen, FachkoordinatorInnen oder regionale FachgruppenleiterInnen in der Fortbildung arbeiten. Schulentwicklung heute heißt auch, sich zur Leistungsfrage positionieren, und diese wird wieder mehr als fachliche empfunden.

**Profilierung, Wettbewerb und Vernetzung:** Die Schulautonomisierung erlaubt Schulen spezifische Profile auszubilden, mit denen sie sich von Nachbarschulen unterscheiden. Dies hat Einfallsreichtum und speziellen Ressourcen an einzelnen Schulen ein Feld der Entfaltung geboten, andererseits auch ein Instrument, mit dem der Wettbewerb zwischen Schulen um SchülerInnen verschärft wurde (vgl. Johanns/Horak 2001; Altrichter et al. 2005b). Schulentwicklung ist heute meistens auch Ausrüstung für den Wettbewerb, Entwicklung von Merkmalen, die Wahlentscheidungen von AdressatInnen beeinflussen. Gleichzeitig wird deutlich, dass nicht alle Schulen und SchülerInnen als Gewinner eines solchen Wettbewerbs hervorgehen werden und dass Qualität auch unter anderen Bedingungen entstehen kann – z.B. in Schulnetzwerken oder in regionalen Verbänden (vgl. *Buhren in diesem Heft*; Czerwanski 2000).

**Ungelöste Probleme der Lehrerprofessionalität:** Lehrerinnen und Lehrer finden sich in den Bildern dieser neuen Schulentwicklung zunehmend weniger als zentrale TrägerInnen von Innovation, sondern immer mehr als Kostenfaktoren und Innovationswiderstände abgebildet. Tatsächlich haben nicht alle Berufstätigen auf die erweiterten Gestaltungsspielräume für Schulentwicklung so freudig reagiert, wie sich das die InnovatorInnen der ersten Stunde erwartet hatten. Aushandlungskultur und Verbetrieblichung der schulischen Arbeit, Orientierung auf Leistungsstandards und Evaluation bedrohen auch die traditionellen Selbstbilder von Lehrerprofessionalität (vgl. *Krainz-Dürr in diesem Heft*; Altrichter 2000).

Dass Schulentwicklung den Lehrberuf verändert, ist aber kein unvorhergesehener Betriebsunfall der Schulmodernisierung. Vielmehr war es immer ein fixes Thema der Schulentwicklungsbewegung gewesen, dass modernisierte Schulen eine (partiell) veränderte Praxis des Lehrerberufs benötigten. Dennoch ist es aber bisher zu selten gelungen, realistische, mit Schul- und Systementwicklungsinitiativen harmonisierte und für LehrerInnen einigermaßen akzeptable Pfade für die Transformation von Berufsbewusstsein und -qualifikation anzubieten (vgl. Altrichter/Heinrich 2005).

### **Zu den Beiträgen in diesem Heft**

Fazit: Das Bild von Schulentwicklung, das im Zuge der Modernisierungsdebatte gezeichnet wird, wandelt sich von der "Spielwiese" oder dem Entfaltungsraum für einige 'Engagierte' zu einer Anforderung an alle. Einer Anforderung, die nicht mehr allein mit Freiwilligkeit der Betroffenen arbeitet, sondern davon ausgeht, dass übergeordnete Positionen MitarbeiterInnen 'steuern' können. Einer Anforderung, die sich nicht mehr selbst ihre inhaltlichen Ziele sucht, sondern der einige Ergebniskorridore von anderen Steuerungsebenen vorgeben werden. Kurz: Schulentwicklung scheint den entrückten Charme eines 'anderen Lebens' in der Bürokratie zu verlieren und zu einem – dann hoffentlich professionell gehandhabten – Instrument in einem unter Wandlungsdruck stehenden Betrieb zu werden. Eine spannungsreiche Balance zwischen Autonomie und Steuerung, zwischen Mitarbeiter- und Leistungsorientierung war schon immer ein definierendes Merkmal von Schulentwicklung. Das Pendel scheint gegenwärtig in die jeweils letztere Richtung auszuschlagen. Wann und wie eine neue Balance zu erreichen ist, wird man vielleicht besser sehen, wenn sich die Nebel der gegenwärtigen Bildungsreformen heben.

Die Beiträge dieses Heftes zeigen jedenfalls einige der aktuellen Probleme und Lösungsansätze der Schulentwicklung im Zeitalter eines 'evaluationsbasierten Steuerungsmodells' auf. *Marlies Krainz-Dürr* zeigt, dass Verbindlichkeit, Kooperation, Delegation und Leitung prekäre Punkte des besonderen Organisationstyps der Schule sind, weil in ihnen eine

Grundfrage schulischer Organisation, nämlich jener der Balance zwischen Autonomie und Steuerung, abgehandelt wird. Wenn diese Frage im Zuge der 'Schulmodernisierung' auf Systemebene gleichsam neu gestellt wird, wenn Steuerungs- und Autonomierechte zwischen Schulverwaltung, Schulaufsicht und Einzelschulen durch die angestrebte 'outputorientierte Steuerung' neu verteilt werden, dann wird die Bedeutung diesbezüglicher Aushandlungen auch in einzelschulischen Entwicklungen nicht zurückgehen.

Der Beitrag von *Petra Madelung* und *Katrin Weisker* stellt die Erfahrungen mit Projekten der Unterrichtsentwicklung vor, die SchülerInnen helfen sollten, "ihren eigenen Lernprozess immer kompetenter selbst (zu) steuern". Deutlich wird dabei, wie Fortbildungsprogramme, TrainerInnen, EvaluationsberaterInnen – also Elemente von "Unterstützungssystemen" – eine formgebende Rolle für schulinterne Entwicklungsprozesse spielen.

Auf dem Schulprogramm liegen gegenwärtig viele Steuerungshoffnungen. *Rainer Grüne-Rosenbohm* und *Sabine Müller* geben einen Überblick über jene Probleme, die in den Studien der letzten Jahre als Stolpersteine für erfolgreiche Schulprogrammarbeit identifiziert wurden. Nicht ohne Anregungen für mögliche Auswege anzubieten.

Wege über die "Entwicklung der Einzelschule" hinaus werden im Beitrag von *Claus C. Bühren* aufgezeigt. Ein kommunaler Schulträger stimuliert die Entwicklung seines Schulsystems durch verschiedene Anreize und Orientierungsvorgaben und erreicht damit offenbar auch die Weitergabe innovativer Ideen zwischen Schulen.

## Literatur

- Altrichter, H.: Konfliktzonen beim Aufbau schulischer Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik (2000)41. Beiheft, 93-110.
- Altrichter, H./Brüsemeister, T./Heinrich, M.: Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens. In: Österr. Zeitschrift für Soziologie 30(2005a)4 (im Ersch.).
- Altrichter, H./Heinrich, M.: Evaluation als Steuerungsinstrument im Rahmen eines „neuen Steuerungsmodells“ im Schulwesen. In: Böttcher, W. et al. (Hrsg.): Evaluation im Bildungswesen. Juventa: Weinheim 2005 (im Ersch.).
- Altrichter, H./Messner, E./Posch, P.: Schulen evaluieren sich selbst. Kallmeyer: Seelze 2004.
- Altrichter, H./Prexl-Krausz, U./Soukup-Altrichter, K.: Schulprofilierung und neue Informations- und Kommunikationstechnologien. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 2005b.
- Bastian, J.: Pädagogische Schulentwicklung. Bergmann + Helbig: Hamburg 1998.
- Bröchler, S.: Kalliope im Wunderland? In: Schützeichel, R./Brüsemeister, T. (Hrsg.): Die beratene Gesellschaft. VS: Wiesbaden 2004, 19-38.
- Brüsemeister, T./Eubel, K.-D. (Hrsg.): Zur Modernisierung der Schule. Transcript: Bielefeld 2003.
- Czerwanski, A.: Wie wachsen Netzwerke? In: journal für schulentwicklung 4(2000)3, 37-43.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren; Hrsg.): Die Vielfalt orchestrieren. StudienVerlag: Innsbruck 2000.
- Fend, H.: Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 82(1986)3, 275 – 293.
- Haider, G./Eder, F./Specht, W./Spiel, C./Wimmer, M.: Abschlussbericht der Zukunftskommission. Wien 2005.
- Johanns, D./Horak, R.: Schulische Profilbildungs- und Selektionsprozesse. In: Jahrbuch für Pädagogik 2000: Gleichheit und Ungleichheit in der Pädagogik. Peter Lang: Frankfurt/M. 2001, 191-206.
- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin 2003. ([http://dipf.de/index\\_1024.htm](http://dipf.de/index_1024.htm), 04-06-21)
- Kneuper, D./Tillmann, K.-J.: Steuerungsanspruch und Legitimationsgefährdung: der ministerielle Umgang mit den PISA-Ergebnissen. Vortrag am DGfE- Kongress: Zürich 2004.
- Krainer, K./Dörfler, W./Jungwirth, H./Kühnelt, H./Rauch, F./Stern, T. (Hrsg.): Lernen im Aufbruch: Mathematik und Naturwissenschaften. StudienVerlag: Innsbruck 2002, 127 – 138.
- Ostermeier, C./Carstensen, C.H./Prenzel, M./Geiser, H.: Kooperative unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung in Netzwerken. In: Unterrichtswissenschaft 32(2004)3, 215- 237.
- Peek, R.: Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik (QuaSUM). In: Empirische Pädagogik 18(2004)1, 82-114.

Rolff, H.-G.: Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? In: Rolff, H.-G.: Wandel durch Selbstorganisation. Juventa: Weinheim 1995, 105-120 (zuerst erschienen in: ZfPäd (1991)6).

Schrader, F.-W./Helmke, A.: Von der Evaluation zur Innovation? In: Empirische Pädagogik 18(2003)1, 140-161.

Schrader, F.-W./Helmke, A.: Evaluation – und was danach? In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 25(2004)1, 79-110.

Strittmatter, A.: Bedingungen für die nachhaltige Aufnahme von Neuerungen an Schulen. In journal für schulentwicklung 5(2001)4, 58 – 66.