

Theorien der Schulentwicklung

2

Thorsten Bohl

1. Hinführung und Überblick

1.1 Schulentwicklung: Entstehung und Begriff

Der Begriff *Schulentwicklung* wurde im deutschsprachigen Raum in den 1970er Jahren erstmals verwendet. Gleichwohl fanden selbstredend bereits früher und vielfältig ähnliche Entwicklungsprozesse an Schulen und im Rahmen der Schulsteuerung statt. Besonders deutlich wird dies in der Gründung und Entwicklung von Reform- oder Alternativschulen, etwa in der sogenannten Epoche der Reformpädagogik oder in der deutschen Nachkriegszeit (Dühlmeier, 2004). Aufkommende pädagogisch-didaktische Innovationen führen notwendigerweise zu internen Entwicklungsprozessen, beispielsweise mit Blick auf Kooperationen von Lehrkräften oder auf das Ausbalancieren von externen Ansprüchen und internen Entwicklungsmöglichkeiten. In den 1970er Jahren kam der Begriff im Kontext zweier Institute auf, die damals gegründet wurden (Rolff, 1998, S. 295 ff.): dem österreichischen *Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung* in Klagenfurt sowie der *Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung* an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, später *Institut für Schulentwicklungsforschung* der Universität Dortmund. Betrachtet man die heutige Begriffsverwendung, die differenziert, höchst facettenreich und in der inneren Gestalt komplex anmutet (s. u.), so mag rückblickend erstaunen, dass sich der Begriff damals weitgehend auf die äußere Gestalt der Schule bezog: räumliche und personelle Kapazitätsberechnungen, Standortanalysen, Gebäudekonzepte etc. In den 1980er Jahren geriet darüber hinaus die gesamte Schulsystementwicklung in den Blick: Schulentwicklungsforschung solle empirisch abgesicherte Erklärungen ermöglichen, einen Beitrag zu einer Theorie der Schule leisten mittels dessen Implikationsverhältnisse zwischen Gesellschaft und Schule erklärt werden können, dabei gesellschaftlich-historische Strukturierungen berücksichtigen und das Schulsystem als handelnd-veränderbar verstehen (Rolff & Tillmann, 1980). Anspruch und Verständnis wurden also erheblich ausgeweitet.

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45603>



Zudem zeigt sich auch hier bereits das Spannungsverhältnis von einerseits empirischer und theoretischer Forschung, andererseits der Maxime des handelnd-Veränderbarem. Eine weitere Veränderung und nun stärkere Fokussierung auf die Einzelschule kam in den 1980er Jahren mit Helmut Fends Beitrag *Die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit* (Fend, 1986) auf. Mit diesem Beitrag wird die unterschiedliche Gestaltungskraft von Einzelschulen empirisch belegt: Bei vergleichbaren Ausgangsbedingungen gelingt es den Akteuren innerhalb der Einzelschule unterschiedlich erfolgreich ihre Prozesse zu gestalten, bis dahin, dass unterschiedlich gute Schülerleistungen hervorgebracht werden. Diese Erkenntnis lenkte den Begriff Schulentwicklung nun bis weit in die 1990er Jahre hinein auf die Entwicklung der Einzelschule, die nun als *Motor der Schulentwicklung* (Dalin & Rolff, 1990) galt.

Im vorliegenden Beitrag bezieht sich der Begriff *Schulentwicklung* primär auf die Entwicklung der Einzelschule: Schulentwicklung wird als »bewusste und systematische, jedoch nicht zwingend linear oder stufenartige verlaufende Entwicklung der Einzelschule als lernende Organisation im Systemzusammenhang« (Bohl, 2009, S. 553; vgl. auch Rahm, 2005; Rolff, 1998) verstanden.

1.2 Theorie der Schulentwicklung: Vorarbeiten und Theoriebegriff

Seit den 1970er Jahren widmen sich mehrere Beiträge dezidiert der Theorie der Schulentwicklung. Eine der ersten Publikationen zum Themenfeld stammt von Bauer/Rolff (1978) mit ihrem Beitrag *Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung*, in welchem sie unter anderem Entwicklung aus evolutionärer Perspektive betrachteten und die Verbindung zwischen Systemtheorie und Schulentwicklung herstellten. Eine thematische Öffnung und zudem internationale Ausweitung erfuhr die Diskussion durch den aus dem Norwegischen übersetzten Band *Theorie und Praxis der Schulentwicklung* (Dalin, 1999). Er thematisiert unter anderem Organisations-theorien, Führungstheorien und Veränderungstheorien. Wenig beachtet, in systematischer Hinsicht gleichwohl bemerkenswert, ist der Band *Theorien der Schulentwicklung. Eine Landschaftsskizze* von (Warnken, 2001). Er systematisiert hier (S. 28-38) Perspektiven auf den Begriff Schulentwicklung und arbeitet die internationale Forschung auf. Seine skizzierten Theorieanschlüsse sind breit, zum Beispiel Schulentwicklung als Curriculum Reform, als Durchsetzung der Menschenrechte, als Entwicklung der Schulkultur und als Implementationsprozess. Zudem diskutiert er prinzipielle Bezüge einer Theorie der Schulentwicklung, wie den Entwicklungsbegriff,

das Verhältnis von Institution und Organisation oder systemtheoretische Aspekte. 2005 erschien die *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung* (Rahm, 2005), sie sieht Theorie der Schulentwicklung als einen »komplexen Theorienverbund zur Schulreform« (Rahm, 2005, S. 11), der aus der Theorie der Schule abgeleitet wird. Der Band *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung* (Rolff, 2007) betont das sog. *Drei-Wege-Modell* aus Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung im Systemzusammenhang und mit der Zielsetzung einer pädagogischen Schulentwicklung, die dem pädagogischen Prozess verpflichtet und damit reflexiv ist (Rolff, 2007, S. 31).

2. Fokussierung: Systematisierung und zwei Beispiele

2.1 Systematisierungsversuche: Bezugstheorien und Vielfalt der Schulentwicklungstheorien

Wie bei Theorien zu anderen sozialwissenschaftlichen Feldern (z. B. Bildungstheorie, Erziehungstheorie, Schultheorie) kann auch im Rahmen einer Theorie der Schulentwicklung nicht an *dem einen* archimedischen Punkt angesetzt werden, jede Theorie der Schulentwicklung muss eine »Abhängigkeitstheorie« sein (Dalin, 1999, S. 252). Der Ausgangspunkt ist daher klärungsbedürftig und damit auch die Frage, welche grundlegende(n) Bezugstheorie(n) der Theorie der Schulentwicklung vorangestellt werden. Diese Entscheidung ist wichtig, weil damit Rahmen und Kern der Theorie der Schulentwicklung definiert werden. Eine naheliegende Frage dabei ist, ob im originären Kern der Schule – der Pädagogik – anzusetzen wäre (wie im Rahmen der Theorie der Schule, vgl. Reichenbach, 2017). Ein zentraler Ansatzpunkt wäre damit die Pädagogik oder eine spezifische Theorie der Schule. Andere Bezugstheorien sind die Systemtheorie, Evolutions- oder Entwicklungstheorien, Implementationstheorien oder Organisationstheorien, aber auch Schuleffektivitätstheorien (Maag Merki, 2008). Üblich ist, mehrere Bezugstheorien heranzuziehen und damit auch unterschiedliche Ebenen des Bildungssystems (z.B. Fend, 1996; Criblez, 2017) zu adressieren und der Komplexität des Gegenstandes gerecht zu werden.

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Bezugstheorien und Theorien der Schulentwicklung liegt darin, dass in den Theorien der Schulentwicklung Fragen der Entwicklung schärfer hervortreten: Wie kann Schule verändert werden? Welche Strategien

und Ansatzpunkte sind möglich? In Bezugstheorien hingegen liegt der Schwerpunkt primär auf dem Verstehen von Prozessen und Phänomenen unabhängig von deren Veränderbarkeit. Zudem stammen Bezugstheorien häufig aus anderen Disziplinen, sodass der Bezug zur Schule erst herzustellen ist.

Versucht man, vorliegende Theorien oder Theorieansätze der Schulentwicklung von ihrem archimedischen Punkt aus zu greifen, dann können – beispielhaft ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die in Tabelle 1 ausgewählten Ansätze benannt werden.

Die Vielfalt der Theorieangebote bietet die Möglichkeit, Schulentwicklung unter sehr unterschiedlicher Perspektive zu beleuchten und damit thematisch variierende Tiefgänge und hochauflösende Analysen zu erhalten. Dabei ist allerdings zu beachten, dass insbesondere Theorieimporte aus anderen Disziplinen dahingehend zu prüfen sind, ob sie sich in den erziehungswissenschaftlichen und schultheoretischen Diskurs einfügen. Beispielhaft zeigt sich diese Frage in der (umstrittenen) Anleihe der Semantik aus der Organisationsentwicklung: Evaluation, Qualitätsmanagement, Outsourcing, Monitoring etc. sind Begriffe, die bis in die 1990er Jahre hinein nicht zum begrifflichen Inventar der Erziehungswissenschaft zählten. Ein weiteres Beispiel ist die in den 1990er Jahren mit viel Reformhoffnung auf Schulentwicklungsprozesse übertragene Organisationstheorie und -entwicklung, die etwa zum Ansatz des Institutionellen Schulentwicklungsprogramms führte (Dalin, Rolff & Buhren, 1996). Der Ansatz wertete die Einzelschule in ihrer Gestaltungskraft auf, führte jedoch in Lehrerkollegien aufgrund unterrichts- und pädagogikfernen, zeitaufwändigen Sitzungs- und Konferenzterminen mit Instrumentarien und Semantiken der Ökonomie auch zu Unmut (Ist-Soll-Analyse, Zielvereinbarung u. a. vgl. Buhren & Folff, 1996).

Die dargestellten Theorien der Schulentwicklung (Tab. 1) unterscheiden sich unter anderem darin, dass einige die offizielle Programmatik von Schulentwicklungsprozessen ansprechen (z. B. Pädagogische Schulentwicklung, schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung), andere hingegen eher subtile Phänomene in den Vordergrund stellen (z. B. Mikropolitik, subjektwissenschaftliche Schulentwicklung). Im Folgenden werden daher exemplarisch zwei Theorien aus beiden Perspektiven dargestellt.

| Zuordnung | Kerngedanke | Bezeichnung | Publikationen (exemplarisch) |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Übergreifende Ansätze | von der (<i>kritischen</i>) <i>Erziehungswissenschaft</i> aus gedacht | kritische Schulentwicklungstheorie | Rahm, 2005, Kap. 7 |
| | von der <i>Evolutionstheorie</i> aus gedacht | evolutionäre Schulentwicklung | Bätz & Scheunpflug, 2006 |
| Schulkultur | von der Perspektive der <i>symbolischen Ordnung</i> (der Spannung aus Realem, Symbolischem und Imaginärem) aus gedacht | Schulkultur | Helsper & Böhmer & Kramer & Lingkost, 2001 |
| Pädagogik | von der <i>Reflexivität des pädagogischen</i> Prozesses aus gedacht | Pädagogische Schulentwicklung | Rolff, 1998; Bastian, 1997 |
| Organisation und Steuerung | von der <i>Steuerung</i> der Schule aus gedacht | (neue) Steuerung und Educational Governance | Dedering, 2012 |
| | von Gelingensbedingungen, <i>Schuleffektivität</i> und empirischer Überprüfbarkeit her gedacht | »Architektur einer Theorie der Schulentwicklung« | Maag Merki, 2008 |
| | von der <i>Innovation</i> her gedacht | Innovationstheorien | Schaumburg, Prasse & Blömeke, 2009 |
| | von der <i>Organisation</i> her gedacht | Institutionelles Schulentwicklungsprogramm Lernende Organisation | Dalin, Rolff & Buhren, 1996 Argyris & Schön, 1978 |
| Akteure | von der <i>Führung</i> der Schule aus gedacht | Führungstheorien und Schulentwicklung | Dalin, 1999, Kap. 4 |
| | vom <i>Handeln der Mitglieder</i> einer Organisation aus gedacht | Mikropolitik der Schulentwicklung | Altrichter & Posch 1996 |
| | von den <i>Subjekten und ihrer Teilhabemöglichkeiten</i> aus gedacht | subjektwissenschaftliche Schulentwicklung | Rihm, 2003 |
| Unterricht | von <i>Unterricht und Didaktik</i> aus gedacht | schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung | Koch-Priewe, 2000 |

Tab. 1: Synopse: Theorien der Schulentwicklung

2.2 Beispiel einer auf Pädagogik bezogenen Theorie der Schulentwicklung: Pädagogische Schulentwicklung

Beschreibung des Ansatzes

Der Ansatz der Pädagogischen Schulentwicklung dürfte der am meisten verbreitete Ansatz im deutschsprachigen Raum sein, er findet sich in ähnlicher Anlage auch in der amerikanischen Literatur (Fullan et. al., 1990). Er entstand aus der Kritik an der ausschließlichen Fokussierung auf die Organisationsentwicklung (OE, s. o.) und erweiterte die Perspektive, indem Personalentwicklung (PE) und Unterrichtsentwicklung (UE) aufgenommen wurden. Daraus entstand die Trias aus OE, PE und UE (Abb.1).

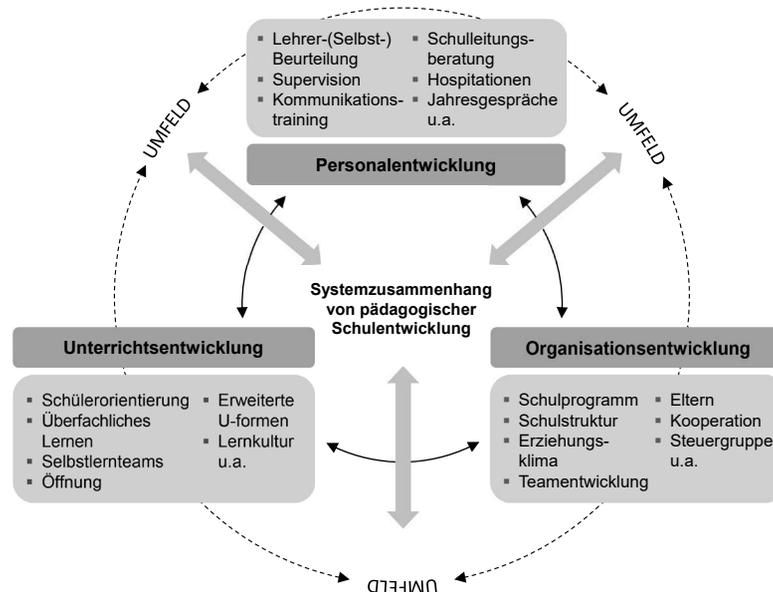


Abb. 1: Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung (Rolff, 2017, S. 30)

Im deutschsprachigen Diskurs wurde der Ansatz unter anderem von Rolff (1998) und Bastian (1997) vertreten. In Publikationen werden mehrere Bezugstheorien (Organisationstheorie, Systemtheorie, Implementationstheorie) erwähnt, eine ausführlichere theoretische Einordnung und Ausdifferenzierung dieser Verbindung ist mir jedoch nicht bekannt. Wesentlich ist die Einordnung der Trias in einen Systemzusammenhang, der erstens die innerschulische Interdependenz von OE, PE und UE (»Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE und UE, keine PE ohne OE und UE« (Rolff, 2007, S. 31).) und zweitens Wechselwirkungen zu außerschulischen Einrich-

tungen betont. Nicht zuletzt in Folge der Kritik an der OE sieht sich der Ansatz der Pädagogik verpflichtet: »Bei pädagogischer Schulentwicklung sind die Ziele dem pädagogischen Prozess verpflichtet und damit reflexiv. Die Reflexivität von Zielen lässt sich am ›hohen‹ Ziel ›Erziehung zur Mündigkeit‹ plausibel machen« (Rolff, 2007, S. 31). Bastian (1997, S. 8) versteht die Pädagogische Schulentwicklung als »[...] Selbstbildungsprozess der Institutionsmitglieder, in dem der Zusammenhang von gutem Unterricht, einer an Mündigkeit orientierten Subjektentwicklung und den dafür angemessenen institutionellen Bedingungen gearbeitet wird. Ausgangspunkt der gemeinsamen Arbeit ist das Interesse an einer Erneuerung der Lernkultur und den daraus folgenden individuellen und institutionellen Veränderungen«. Deutlich wird also erstens die Anbindung an anspruchsvolle pädagogische Zielsetzungen und damit auch der Anschluss an heimische Begriffe des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Zweitens wird die Nähe zum Unterricht direkt über eine *Erneuerung der Lernkultur* hergestellt, die sich unter anderem in kooperativen, offenen und methodisch akzentuierten Unterrichtskonzepten zeigt. Mit dem Ansatz geht somit eine Unterrichtsreform einher, wenn auch unterschiedliche Sichtweisen darüber bestehen, ob damit begonnen werden sollte oder der Beginn des Schulentwicklungsprozesses auch in Fragen der OE oder PE ansetzen und zu einem späteren Zeitpunkt den Unterricht erreichen kann.

Kritische Würdigung

Die Stärke des Ansatzes dürfte in seiner plausiblen und pragmatischen Darstellung, der breiten Anlage und dem pädagogischen Kern liegen. Er bietet sehr gute Anschlussmöglichkeiten für die Beschreibung, Analyse und Programmatik von Schulentwicklungsprozessen. Zudem ist er mit zahlreichen Gestaltungsvorschlägen angereichert (z. B. Einrichtung von Steuergruppen und Professionellen Lerngemeinschaften). Für Planungen von Einzelschulen, mit oder ohne externe Beratung, ist er daher sehr gut anwendbar, beispielsweise dadurch, dass zur Einzelschule passende Ansatzpunkte und auch kleine Reformvorhaben anvisiert werden können. Aufgrund der Trias und des Systemzusammenhangs bietet er prinzipiell ausgezeichnete Möglichkeiten für eine theoretische Einbettung, etwa in Organisationstheorien oder in die Systemtheorie.

Der Ansatz wurde verschiedentlich kritisiert (z.B. Schlee, 2014; Rolff, 2007). Ein wesentlicher Kritikpunkt liegt darin, dass er die Bedeutung des Subjekts nicht erfasse und eine stärker individualisierte sozialpsychologische Perspektive vernachlässige (Mietz, 1994). Rolff (2007) weist die Kritik zurück: Erstens seien die Akteurinnen und Akteure gerade in OE-Prozessen vielfältig involviert und Formate wie Coaching

oder Supervision seien explizit Teil des Ansatzes. Zweitens sei in großen Lehrerkollegien eine echte Orientierung an den subjektiven Möglichkeiten der Akteurinnen und Akteure auch nicht möglich. Gleichwohl liegt meines Erachtens in dieser Kritik eine Grenze des Ansatzes: Prozesse unterhalb der offiziellen Programmatik (im sozialpsychologischen Eisbergmodell unterhalb der Wasseroberfläche) werden nicht konzeptionell bearbeitet, gerade Konflikte im Kollegium, individuelle Belastungen, Machtkonstellationen etc. sind im Ansatz nicht systematisch entfaltet.

Der Ansatz stellt meines Erachtens keine Theorie dar, sondern allenfalls ein Modell. Die theoretischen Ausführungen sind begrenzt, gerade angesichts der Breite des Ansatzes und der daraufhin erforderlichen Vielfalt unterschiedlicher Bezugstheorien wäre eine ausführlichere Bearbeitung wesentlich. Beispielsweise könnten dann grundlegende, auch komplexere Themen beleuchtet werden, wie das Verhältnis von Institution und Organisation oder von Institution und Person oder die Frage, wie in einer systemtheoretischen Betrachtung die verschiedenen Wege und Akteurinnen und Akteure miteinander kommunizieren (können). Wenig ausdifferenziert sind entsprechend spannungsreiche, antinomische oder widersprüchliche Phänomene in Schulentwicklungsprozessen, beispielsweise der Anspruch, Schülerinnen und Schüler zur Mündigkeit zu befähigen und gleichzeitig ein ausgeprägtes Maß an Fremdbestimmung über institutionelle und organisatorische Strukturen beizubehalten – dieses Thema wird beispielsweise im subjektwissenschaftlichen Ansatz (Rihm, 2003) verhandelt. Gerade diese tiefere Betrachtung pädagogischer Prozesse und Ziele wäre angesichts des Begriffs *Pädagogische Schulentwicklung* naheliegend.

Aus heutiger Sicht konzentriert sich der Bereich der Unterrichtsentwicklung zu sehr an überfachlichen Themen (*Methodenkompetenz, Selbstständiges Lernen* u. a.) und zu wenig an fachdidaktischen und fachlichen Themen, beispielsweise fachspezifische Aufgabenformate.

2.3 Beispiel einer auf das Handeln der Akteurinnen und Akteure bezogenen Theorie der Schulentwicklung: Mikropolitik der Schulentwicklung

Beschreibung des Ansatzes

Anlass und Ausgangspunkt dieses Ansatzes war eine Beobachtung der Autorinnen und Autoren innerhalb von Schulentwicklungsprozessen: Sie wunderten sich, weshalb an manchen Schulen die innovativen Arbeiten einzelner Kolleginnen und

Kollegen oder Lehrergruppen nicht von weiteren Kolleginnen und Kollegen aufgegriffen wurde – dies wäre ja naheliegend, weil die Innovation selbst und die Expertise ja quasi nebenan vorhanden ist: »Das ›Ausufern guter Ideen in einer Institution‹ stellt sich als bedeutend schwieriger heraus, als jene, die von der Qualität ihrer Entwicklung überzeugt sind, sich das zunächst träumen lassen« (Altrichter & Posch, 1996, S. 1). Dahinter steht also die Frage, welche Prozesse Innovationen innerhalb von Schulen wirksam werden lassen. Diese Fragestellung wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes in der Steiermark empirisch untersucht. Untersucht wurden zehn Schulen, die Innovationen unterschiedlicher Reichweite einführten. Diese Prozesse wurde unter anderem mittels interner (Aktionsforschung) und externer Perspektiven (Metaanalysen von Fallstudien) untersucht. Die Ergebnisse des Projektes wurden mit theoretischen Analysen zusammengeführt und führten so zur *Mikropolitik schulischer Innovation*. Die zentrale Bezugstheorie des Ansatzes stellt die Organisationstheorie dar. Der Ansatz wendet sich jedoch dezidiert gegen traditionelle Formen der Organisationstheorie und gegen die Dominanz der Theorie rational-kontingenter Strukturierung. Der Ansatz beleuchtet im Kern »The dark side of organizational life« (Altrichter & Posch, 1996, S. 98) und nimmt damit eine Perspektive ein, die aus Sicht der traditionellen Organisationstheorie nur störend und nicht zielförderlich ist: »Machtkämpfe« in einer Organisation sind irrational und haben *das* Ziel der Organisation aus dem Auge verloren; sie sind unerklärliche Bewegungen unter der Haut der ›objektiv-versachlichten Struktur‹, die diese zu zerreißen und damit die Stabilität der Organisation zu erschüttern drohen« (Altrichter & Posch, 1996, S. 98). Genau diese Machtkämpfe sind wesentlicher Teil der Mikropolitik. Zentrale Merkmale der Mikropolitik (Altrichter, 2010) sind die Betonung der Zielforensität (statt eines gemeinsamen Zieles), der Interaktionen und Beziehungen (statt Strukturen), der Grenzziehungen und Einflussbereiche (die eher diffus als klar sind) sowie der kontinuierliche und unsystematische Wandel (statt klar begrenzte Projekte). Damit offenbaren sich im Rahmen der Mikropolitik der Schulentwicklung die Eigeninteressen der Organisationsmitglieder, die darin liegen, ihre Handlungsspielräume zu schützen oder zu erweitern. Dies gelingt über die Kontrolle von organisationsrelevanten Ressourcen, zum Beispiel Zeit, Werte, pädagogische Präferenzen, Informationen. Der Ansatz schließt perspektivisch an bereits vorhandene Konzepte an, etwa an reflexive (statt technischer) Rationalität, an lernende (statt segmentierte) Organisation, an Problemlöseschule (statt fragmentierte Schule) oder an innovative Teamstrukturen im Kollegium.

Kritische Würdigung

Die Stärke des Ansatzes liegt in seiner theoretisch fundierten und empirisch plausibilisierten Analyse und Beschreibung mikropolitische Prozesse sowie förderlicher und hemmender Bedingungen bei der Einführung und Verbreitung von Innovationen. Hier ist der Ansatz erklärungsstark und hochauflösend. Dabei werden eine Bezugstheorie angeboten und eine Fülle von theorieimmanenten Begriffen verwendet und eingeführt (z. B. Kampfarena, Machtstrategien, Einfluss, Informationsfluss). Der Ansatz wird für Entwicklungsprozesse fruchtbar gemacht (Altrichter & Posch, 1996, Kap. 5 und 6) und in Überlegungen zu einer *Theorie der Entwicklung von Organisationen* überführt.

Aus organisationstheoretischer Sicht fällt die einseitige und pessimistische Perspektive auf (Altrichter, 2010, S. 97): Die »dunkle Seite« dominiert, Formen kollegialer und professioneller Konsensbildung tauchen beispielsweise nicht auf. Die Instabilität überwiegt, dabei sind Institutionen und Organisationen zunächst von Stabilität und Dauer geprägt. Der Blick wendet sich einseitig auf mikropolitisch motivierte interne Aktivitäten der Akteurinnen und Akteure, externe Beziehungen der Organisation bleiben unberücksichtigt. Im Gegensatz zum Ansatz der Pädagogischen Schulentwicklung bleiben sowohl Personalentwicklung als auch Unterricht außen vor. Lehrerinnen und Lehrer werden nur als Akteurinnen und Akteure mikropolitische Aktivitäten wahrgenommen, ihr Beruf im Kernbereich des Unterrichtens, in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen und seiner generellen pädagogischen Professionalität bleiben unberücksichtigt.

3. Kritische Würdigung:

Theorie und Praxis der Schulentwicklung gleichermaßen?

Deutlich wird vielfach, dass sich eine Theorie der Schulentwicklung zwischen zwei Polen befindet, der eine Pol ist der Anspruch, der über den Theoriebegriff formuliert wird, der andere Pol ist die schulische Praxis, die über den Entwicklungsbegriff anvisiert wird. Je nach Ansatz werden eher empirische Befunde herangezogen (z. B. Maag Merki, 2008), eher theoretische Analysen vollzogen (z. B. Helsper et al., 2001), eher modellierend-konzeptionell-programmatische Ausführungen konkretisiert (z. B. Rolff, 2007) oder praxisnahe Anleitungen formuliert (Klippert, 2000). Das in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion traditionsreiche und fest verankerte

Theorie-Praxis-Problem wird als eigenständiges Thema im Rahmen des Schulentwicklungsdiskurses kaum thematisiert, es scheint sich im Begriff der *Schulentwicklung* quasi von selbst produktiv aufzulösen. So thematisiert Dalin (1999) in einem Band problemlos und gleichermaßen *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*, Rahm (2005, S. 147) definiert Schulentwicklungstheorie wie folgt: »In ihrer Begrifflichkeit und der Vielfältigkeit ihres theoretischen Anspruches hebt Schulentwicklungstheorie ab auf die Erforschung und Entwicklung pädagogischer Praxis mit dem Ziel, die Qualität des Bildungsangebots und die Professionalisierung der Lehrkräfte voranzutreiben«. Schulentwicklungstheorie wird hier unmittelbar für die Veränderung und Verbesserung der Praxis in Anspruch genommen. Es scheint, als ginge im (schmalen) Diskurs zur Theorie der Schulentwicklung ein schärferer Blick auf den Theoriebegriff verloren – hier wäre ein fast schon antiquiert anmutender Blick auf Theorie als »Durchstoßen zur Wahrheit« (Harant & Thomas in diesem Band in Anlehnung an Platon, *Theorie – Was sie war, wozu sie wurde und was sie heute in der Lehrerbildung sein kann*) oder als Theorie um ihrer selbst willen in den Vordergrund zu stellen. Selbst in Publikationen zur *Theorie* der Schulentwicklung stehen Ausführungen im Vordergrund, die unmittelbar dem Primat der Effektivitätssteigerung unterstellt sind – am deutlichsten wird dies an Themen der (neuen) Steuerung und Ökonomisierung: Leistungsmessungen, datenbasierte Schulentwicklung, Evaluation, Budgetierung etc. Theorie wird hier gerade nicht als Selbstzweck, sondern funktional, zuweilen technologisch-instrumentell betrachtet. Im Kontext der Theorie der Schulentwicklung ist demnach der Theoriebegriff zu reflektieren, etwa dahingehend, dass eine Betrachtung unter Effizienzgesichtspunkten nur eine mögliche darstellt und diese nicht ausreicht, um die Gesamtkomplexität des Geschehens in den Blick zu nehmen oder dahingehend, dass der Begriff *Theorie* selbst sehr offen verwendet wird und beispielsweise mit Blick auf die Einteilung von Erich Weniger zu klären wäre, ob es sich um eine Theorie zweiten Grades (z. B. handlungsbezogenes Wissen) oder dritten Grades (z. B. wissenschaftliche Theorie) handelt. Hierzu könnten auch Ansprüche an den Theoriebegriff selbst und seine Abgrenzung vom Modellbegriff (Komplexitätsreduzierung auf bedeutende Elemente einer Theorie) oder vom Konzeptbegriff (Handlungsentwürfe) zählen. Diese Betrachtung zum Theoriebegriff wäre dann zu vernachlässigen, wenn statt *Theorie der Schulentwicklung* beispielsweise von *Konzepten und Strategien der Schulentwicklung* die Rede wäre. Vor diesem Hintergrund muss derzeit erstens eher von *Theorieansätzen* gesprochen und zweitens eine Theorievielfalt konstatiert werden.

4. Theorie der Schulentwicklung in der Lehrerbildung?

Angehende Lehrerinnen und Lehrer streben so früh wie möglich im Studium nach praktischen Erfahrungen: Wie bewähre ich mich vor der Klasse? Bekomme ich einen guten Draht zu den Schülerinnen und Schülern? Bin ich für den Lehrerberuf geeignet? Gleichzeitig gilt es, bereits im Studium fachwissenschaftliche, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Grundlagen für den späteren Beruf zu legen. Die Kern-tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern liegt im Unterrichten und im Aufbau pädago-gischer Beziehungen mit Schülerinnen und Schülern. Weshalb dann Schulentwicklung oder gar *Theorie der Schulentwicklung* im Studium? Theorien der Schulentwicklung entfalten gerade aufgrund ihrer jeweils spezifischen (und daher zwangsläufig engen) Perspektive eine hilfreiche Erklärungskraft für Phänomene der Schulentwicklung – exemplarisch oben am Beispiel der Mikropolitik der Schulentwicklung aufgezeigt – wenn die Verbreitung von Innovationen scheitert. Aufgrund der Perspektivenvielfalt kann es gelingen, die Komplexität der Schule als Institution und Organisation besser zu verstehen und damit auch Erklärungspotentiale zu entfalten, die beispielsweise gerade bei jungen Lehrerinnen und Lehrern in schwierigen Situationen (z. B. Konflikte im Kollegium) hilfreich sein können.

Literatur

- Altrichter, H. (2010). Mikropolitik der Schulentwicklung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels, & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung* (S. 97-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Altrichter, H., & Posch, P. (Hrsg.). (1996). *Mikropolitik der Schulentwicklung. Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen in der Schule*. Innsbruck und Wien: Studienverlag.
- Argyris, C., & Schön, E. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading & Mass: Addison Wesley Longman Publishing.
- Bastian, J. (1997). Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. *Pädagogik*, 49(2), 6–12.
- Bätz, R., & Scheunpflug, A. (2006). Anschlussmöglichkeiten. Vor-Überlegungen zu einer Theorie der Schulentwicklung aus kulturalistischer und evolutionstheoretischer Perspektive. *Journal für Schulentwicklung*, 10(3), 57–68.
- Bauer, K.-O., & Rolff, H.-G. (1978). Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. In K. O. Bauer & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Innovation und Schulentwicklung* (S. 219-263). Weinheim und Basel: Beltz.
- Bohl, T. (2009). Theorien und Konzepte der Schulentwicklung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 553-559). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G., & Schelle, C. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- Bonsen, M., Bos, W., & Rolff H.G. (2008). Zur Fusion von Schuleffektivitäts- und Schulentwicklungsforschung. In W. Bos, H. G. Holtappels, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff, & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven. Band 15* (S. 11-39). Weinheim und München: Juventa.
- Büeler, X. (2000). Schulentwicklung – Praxis und Wissenschaft? *Journal für Schulentwicklung*, 4(4), 17–31

- Buhren, C.G. & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (1996). *Fallstudien zur Schulentwicklung. Zum Verhältnis von innerer Schulentwicklung und externer Beratung*. Weinheim: Juventa.
- Criblez, L. (2017). Individuum oder Institution. Anmerkungen zur Neubegründung einer Institutionenethik der Schule gegen die Tradition der Schulkritik. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf einer Leerstelle* (S. 75-87). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Dalin, P. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- Dalin, P., Rolff, H.-G., & Buchen, H. (1998). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess. Ein Handbuch* (4. Aufl.). Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Dederling, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Münster.
- Dühlmeier, B. (2004). *Und die Schule bewegt sich doch. Unbekannte Reformpädagoginnen und ihre Projekte in der Nachkriegszeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (1986). 'Gute Schulen - schlechte Schulen'. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Die Deutsche Schule*, 78(3), 275-293.
- Fend, H. (1996). Schulkultur und Schulqualität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34. Beiheft, 85-98.
- Fullan, M., Bennis, B., & Stiegelmeier, C. (1990). Linking Classroom and School Improvement. *Educational Leadership*, 47(8), 13-19.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Hrsg.). (1998). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer.
- Helsper, W., Böhrer, J., Kramer, R.-T., & Lingkost, A. (2001). *Schulkultur und Schulmythos. Gymnasien zwischen elitärer Bildung und höherer Volksschule im Transformationsprozess. Rekonstruktion zur Schulkultur I*. Opladen: Leske und Budrich, 11-87.
- Klippert, H. (2000). *Pädagogisch Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Koch-Priewe, B. (2000). *Schulpädagogisch-didaktische Schulentwicklung. Professionalisierung von LehrerInnen durch interne Evaluation als erziehungswissenschaftliche Theorie-Praxis-Reflexion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Maag Merki, K. (2008). Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. Voraussetzungen und Strukturen. *Journal für Schulentwicklung*, 12(2), 22-30.
- Mietz, J. (1994). Das vernachlässigte Subjekt. *Pädagogische Führung*, 5(2), 56-59.
- Rahm, S. (2005). *Einführung in die Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Ramsteck, C., & Maier, U. (2015). Testdatenbasierte Schul- und Unterrichtsentwicklung. Analyse von Handlungsmustern bei der Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeitsdaten. In J. Schrader, J. Schmid, K. Amos, & A. Thiel (Hrsg.), *Governance von Bildung im Wandel. Interdisziplinäre Zugänge*. (S. 119-144). Wiesbaden: Springer VS.
- Reichenbach, R. (2017). Warum pädagogische Theorie der Schule? Eine Einleitung. In R. Reichenbach & P. Bühler (Hrsg.), *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf einer Leerstelle* (S. 10-33). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rihm, T. (2003). Schule als Ort kooperativer Selbstverständigung entwickeln – Ein Beitrag zur Schulentwicklung aus subjekttheoretischer Sicht. In T. Rihm (Hrsg.), *Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstandpunkt ausgehen* (S. 351-386). Opladen: Leske und Budrich.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung - ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In H. Rolff et al. (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Band 10. (S. 295-326). Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Rolff, H.-G. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 10 (S. 295-326). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Rolff, H.-G., & Tillmann, K. (1980). Schulentwicklungsforschung. In H.-G. Rolff, G. Hansen, K. Klemm, & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Bd. 1, 237-264.
- Schaumburg, H., Prasse, D., & Blömeke, S. (2009). Implementation von Innovationen in der Schule. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 596-600). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt UTB.
- Schlee, J. (2014). *Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer*. Stuttgart: Kohlhammer.