

VORABEVALUATION

Schule & Co.

*Evaluation ist datengestützte Bewertung, die sich an Kriterien bzw. Zielen orientiert
(und die auch Empfehlungen gibt)*

Inhalt

1. Zum Arbeitsauftrag 2

2. Ziele und Zielentwicklung des Projekts 3

3. Zum methodischen Vorgehen 6

4. Ergebnisse der internen Evaluation 9

4.1 Tätigkeit schulischer Steuergruppen und Schulentwicklungsmanagement 9

4.2 Wirkungen und Voraussetzungen gelingender Unterrichtsentwicklung 14

5. Ergebnisse der Feldphase 20

5.1 Anfänge - Entwicklungsstrategien 20

5.2 Unterrichtsentwicklung in der Praxis 24

5.3 Schulentwicklungsmanagement in der Praxis 27

5.4 Verschränkung von Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklungsmanagement 35

5.5 Entwicklung regionaler Bildungslandschaften 40

6. Resümee und offene Fragen 49

7. Empfehlungen 51

7.1 zu weiteren Untersuchungen 51

7.2 zu Schulentwicklung in der Region 52

8. Quellen und Literatur 54

Die Bertelsmann-Stiftung führt zusammen mit dem Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW seit 1997 ein anspruchsvolles Projekt zur Schulentwicklung durch, das im vollen Wortlaut „Stärkung von Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld“ und kurz Schule & Co. heißt. Es läuft über fünf Jahre und endet im Sommer 2002.

1. Zum Arbeitsauftrag

Die Projektleitung hat die Autoren, Prof. Dr. Johannes Bastian von der Universität Hamburg und Prof. Dr. Hans-Günter Rolff von der Universität Dortmund, mit Datum vom 17.07.01 beauftragt, eine sog. Vorabevaluation dieses Projektes durchzuführen. Der Begriff der Vorabevaluation ist eine neue Wortschöpfung. Er weist darauf hin, dass das Projekt bereits ein Jahr vor dem Ablauf evaluiert wird, zu früh für eine Ergebnis- oder Gesamtevaluation und zu spät für eine Zwischenevaluation. Die Benennung soll zudem eine gewisse Vorläufigkeit andeuten, die zweifach begründet ist: Zum einen war die Zeit für die Evaluationsarbeit äußerst knapp bemessen; denn die Beauftragung der beiden Evaluatoren erfolgte mit dem Beginn der Sommerferien in NRW, so dass die Feldphase erst Mitte August beginnen konnte, und die „projektinterne Vorstellung des Abschlussberichts“ war von vornherein für den 04.10.01 vorgesehen. Zum anderen gibt es die Idee einer Gesamtevaluation des Projekts durch ein Peer Review, das möglicherweise an diesen Evaluationsbericht anknüpfen kann.

Angesichts des äußerst begrenzten Zeitrahmens musste die Evaluation auf wesentliche Projekteinhalte konzentriert werden, nämlich auf Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklungsmanagement, das Zusammenspiel beider und den Aufbau einer regionalen Bildungslandschaft. Andere hochinteressante Projektgegenstände wie beispielsweise die Schulung von Studienseminaren oder die Schulleitungsfortbildung mussten ebenso ausgeklammert werden wie Aspekte der regionalen Bildungslandschaft, so etwa Assessmentcenter für Schüler, Kooperation Schule – Jugendhilfe etc..

Trotz des engen Zeitrahmens konnten wir unseren Auftrag gut erfüllen. Den Schulen wurden noch vor den Ferien unsere Besuchstermine mitgeteilt. Fast alle Schulen, aber auch die übrigen Interviewpartner, hatten sich auf die Interviews offensichtlich gut vorbereitet, Materialien herausgesucht oder Notizzettel angelegt.

Die Interviewpartner waren offen und allesamt freundlich. Wir hatten nicht selten den Eindruck, dass sie sich über unseren Besuch und unser Interesse freuten.

Die Projektleitung hat uns jederzeit prompt und ohne jeden Vorbehalt unterstützt, auch wenn wir ungewöhnliche Wünsche hatten oder Zeitdruck entstand. Sie hat uns alle Wünsche erfüllt und alle erbetenen Unterlagen zukommen lassen.

Für diese ungewöhnlich gute Kooperation möchten wir uns sowohl bei unseren Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern als auch bei der Projektleitung ausdrücklich bedanken.

2. Ziele und Zielentwicklung des Projekts

Das Projekt startete in beiden Projektregionen im Jahre 1997 mit 52 Schulen, davon 37 in Herford und 15 in Leverkusen. Im fünften Jahr danach (2001) beteiligen sich 89 Schulen (Tab. 1), das sind in Herford 67% aller Schulen und in Leverkusen 49%. Alle Schulformen sind vertreten.

Das Projektmanagement ist in der Bertelsmann-Stiftung angesiedelt, wo auch der Projektleiter Wilfried Lohre sitzt. In beiden Projektregionen gibt es Regionale Projektkoordinatoren, die Mitarbeiter des Kreises Herford (Jugendamt) bzw. der Stadt Leverkusen (Volkshochschule) sind. In beiden Regionen sind Regionale Steuergruppen tätig; sie sind besetzt mit den jeweiligen Regionalen Koordinatoren, jeweils einem Vertreter der unteren und der oberen Schulaufsicht sowie dem Projektleiter.

Tab. 1: Schulen, die sich an Schule & Co. beteiligen (Stand: September 2001)

Teilnehmende Schulen in Herford					
<i>Schulform</i>	1997	1998	1999	2000	2001
Grundschulen (25 von 54*)	10	10	10	10	25 (+15)
Hauptschulen (5 von 5)	4	4	5 (+1)	5	5
Realschulen (9 von 10)	6	6	8 (+2)	9 (+1)	10 (+1)
Gesamtschulen (5 von 6)	2	2	4 (+2)	5 (+1)	5
Gymnasien (7 von 8)	6	6	7 (+1)	7	7
Berufskollegs (5 von 5)	3	3	4 (+1)	5 (+1)	5
Sonderschulen (8 von 9)	6	6	6	8 (+2)	8
insgesamt: 65 von 97	37	37	44 (+7)	49 (+5)	65 (+16)
Teilnehmende Schulen in Leverkusen					
<i>Schulform</i>	1997	1998	1999	2000	2001
Grundschulen (13 von 28)	7	7	7	7	13 (+6)
Hauptschulen (1 von 4)	1	1	1	1	1
Realschulen (1 von 3)	-	-	-	-	1 (+1)
Gesamtschulen (2 von 2)	2	2	2	2	2
Gymnasien (2 von 5)	2	2	2	2	2
Berufskollegs (3 von 3)	2	2	2	2	3 (+1)
Sonderschulen (2 von 4)	1	1	1	1	2 (+1)
insgesamt: 24 von 49	15	15	15	15	24 (+9)
Teilnehmende Schulen in Herford und Leverkusen insgesamt					
<i>Schulen</i>	1997	1998	1999	2000	2001
89 von 146	52	52	59 (+7)	64 (+5)	89 (+25)
* zu lesen als: 25 Schulen nehmen am Projekt teil; 54 Schulen dieser Schulform existieren insgesamt in Herford					

Zur Rekonstruktion der Ziele von Schule & Co. liegt uns die Broschüre Projektreport 1 (Lohre, Hg. 1998) und dort abgedruckt die Projektskizze vom April 1997 vor (ebd. Pröhl u.a. 1998, S. 14 – 23); zur Rekonstruktion der Zielentwicklung beziehen wir uns auf die erste Veröffentlichung nach Beginn der praktischen Arbeit in den Schulen unter dem Titel: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur (vgl. Lohre/Klippert 1999).

Die Projektskizze nimmt zunächst Bezug auf die 1995 erschienene Denkschrift der Bildungskommission NRW „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“.

Dabei werden drei Prämissen zur Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen akzentuiert:

- Die einzelne Schule soll im Zentrum der Entwicklungsarbeit stehen; gleichzeitig soll den Städten und Regionen eine neue Mitverantwortung bei dieser Entwicklung angeboten werden, wobei die staatliche Verantwortung für das Schulsystem gesichert bleiben soll.
- Das Reformkonzept soll von den Interessen der an Schule Beteiligten und der für Schule Verantwortlichen ausgehen.
- Das Projekt soll inhaltlich und regional in überschaubaren Einheiten vorgehen. (Projektskizze S. 14)

Die Prämissen des Konzepts von Schule & Co. schließen an die Forderung einer Stärkung von Einzelschulen an und verbinden diese mit derzeit noch kaum berücksichtigten Elementen einer Partizipation der Schulen bei der Konzipierung von Unterstützungssystemen und der Stärkung eines regionalen Verbundsystems.

Diesen Prämissen liegt die *Annahme* zugrunde, dass die Potenziale der Beteiligten durch eine intensivere Qualifizierung sowie eine bessere Vernetzung optimiert werden und dass neue Freiräume diese Potentiale stärken können (Projektskizze S. 16).

Die auf diesen Prämissen basierenden Zielformulierungen von Schule & Co. sowie die entsprechenden Überlegungen zur Umsetzung konzentrieren sich zunächst auf

- eine qualitätsorientierte Selbststeuerung der Schulen sowie
- eine Entwicklung regionaler Bildungslandschaften (ebd. S. 17 f.).

Erreicht werden sollen diese Ziele in einer 21/2 jährigen Phase der *Organisationsentwicklung an den beteiligten Schulen* und einer darauf folgenden ebenfalls 21/2 jährigen Phase der *Realisierung regionaler Bildungslandschaften* in der Zeit von August 97 bis Juli 2002 (ebd. S. 20/21).

Die Überlegungen zur Unterstützung schulischer Entwicklungsprozesse durch Instrumente der Organisationsentwicklung basieren auf zwei *Annahmen*,

- zum einen darauf, dass Schulen ein genuines Interesse an der Erweiterung ihrer Entscheidungs- und Gestaltungsspielräumen haben und
- zum anderen darauf, dass Schulen vor allem Managementinstrumentarien fehlen, die ihnen helfen, ihren erhöhten Verantwortungs- und Entscheidungsspielraum im Sinne einer qualitätsorientierten Selbststeuerung zu gestalten (Projektskizze S. 16).

Unterstützt werden sollen die Schulen deshalb vor allem in den Feldern „Kooperative Personalführung, Projektmanagement, Qualitätszirkel, Kommunikationstraining, Budgetierung und Ressourcensteuerung, Entwicklung von Schulprogrammen, Durchführung von interner und externer Evaluation“ (ebd. S. 20/21).

Diese Annahmen entsprachen einerseits dem Diskussionsstand der Zeit, in der Schule & Co. konzipiert wurde, fielen andererseits auch in eine Phase, in der die Organisationsentwicklung als Königsweg der Schulentwicklung in Frage gestellt und in der Unterrichtsentwicklung als Ausgangspunkt und Zentrum von Schulentwicklung vorgeschlagen wurde.

Um ein Ergebnis unserer Rekonstruktion der Zielentwicklung vorwegzunehmen:

Der für die Praxis von Schule & Co. charakteristische Einstieg in Schulentwicklung durch eine systematische Unterstützung der Unterrichtsentwicklung bei gleichzeitiger Qualifizierung einer Steuergruppe – wie sie sich in der Phase der Konzeptentwicklung mit den Schulen herauskristallisiert hat –, ist in der Projektskizze so nicht zu erkennen. So lässt sich der Begriff „*Unterricht*“ in der über mehrere Seiten ausdifferenzierten Zielperspektive des Projekts (vgl. S.17 – 22) nicht finden.

Statt dessen führt die Projektskizze in den Absätzen 1.2.3.2.1 – 2.5 differenziert aus, welche Steuerungsinstrumente zur Erreichung qualitätsorientierter Selbststeuerung erprobt werden sollen, welche Führungs- und Organisationsstrukturen zur inneren Führung der Schulen erprobt werden sollen, wie u.a. mit Hilfe der Schulaufsicht eine Koordination der schulischen Angebote in der Region weiterzuentwickeln sind, wie die Fähigkeit zur Ressourcensteuerung verbessert werden kann und was schließlich für den Aufbau und die Vernetzung regionaler Bildungslandschaften zu tun ist.

Das Ergebnis einer Analyse der Prämissen und der darauf aufbauenden Zielformulierungen sowie der entsprechenden Überlegungen zur Umsetzung des Projekts läßt sich in zwei Punkten zusammenfassen:

- Einerseits war die ursprüngliche Projektkonzeption ihrer Zeit insofern voraus, als hier erstmals *zwei Entwicklungsperspektiven in einer spezifischen Weise zusammengebracht* wurden: zum einen sollten die Einzelschulen die Definition ihrer Entwicklungswünsche und -aufgaben selbst vornehmen und zum anderen sollte die dazu passende Unterstützung der Schulen regional gestaltet und vernetzt werden, wobei das regionale Umfeld in diesen Entwicklungsprozess einbezogen werden sollte.
- Andererseits war die ursprüngliche Fokussierung der Ziele von Schule & Co. auf die Entwicklung von Kompetenzen, die zu einer qualitätsorientierten Selbststeuerung der Schulen in einer regionalen Bildungslandschaft führen und mit Instrumenten der Organisationsentwicklung erreicht werden sollten, verglichen mit der späteren Schulentwicklungspraxis nur *ein* Element der Entwicklungsarbeit. Dem gegenüber tauchte die Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit, die durch die Partizipation der Schulen bei der Bestimmung ihrer Entwicklungsaufgaben und Unterstützungswünsche zentralen Stellenwert im Projekt bekommen sollte, in der Phase der Konzeptentwicklung als Programmpunkt noch nicht auf.

Mit diesem Hinweis auf eine sehr weitgehende Entwicklung des ursprünglichen Konzepts ist das Projekt Schule & Co. seinem Anspruch nachgekommen, die Bedürfnisse der Schulen und

Bildungseinrichtungen zum Ausgangspunkt zu machen (Projektskizze S. 16). Erwähnenswert ist, dass dieser Anspruch eines prozess- und ergebnisoffenen Projekts auch durchgehalten wurde, als deutlich wurde, dass die erhobenen Interessen sich nicht zuerst – wie angenommen – als „Bedürfnisse ... nach erweiterten Entscheidungs- und Gestaltungsspielräumen“ (ebd. S. 16), sondern ganz überwiegend als Interessen an einer Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern äußerten.

Entsprechend wurden die ursprünglich formulierten Zielperspektiven – qualitätsorientierte Selbststeuerung und Entwicklung regionaler Bildungslandschaften – in vier schulische Handlungsfelder überführt (vgl. Lohre 1998):

- Verbesserung der pädagogischen Arbeit
- Verbesserung der internen Kooperation und Führung
- Verbesserung der Kooperation im Umfeld
- Verbesserung des Ressourceneinsatzes

Die Rangreihe folgt der Priorisierung der Anträge aus den Schulen, wobei im ersten Handlungsfeld eine „überragende Bedeutung ... für alle beteiligten Schulen“ gesehen wird (ebd. S.7). Die Autoren interpretieren das so, „dass Schulentwicklung bei der Unterrichtsentwicklung ansetzen muss, wenn im Laufe der Entwicklung möglichst das ganze Kollegium erreicht werden und die Schule sich als Ganzes entwickeln soll“ (ebd. S. 7). Eher unabhängig von den Wünschen der Schulen, wohl aber mit Bezug auf den Kenntnisstand der Schulentwicklungsdiskussion verpflichtet die Projektleitung die teilnehmenden Schulen zur Einsetzung von Steuergruppen. Diese werden zur Sicherung der Nachhaltigkeit der Veränderungen im Unterricht als unabdingbar angesehen. Die Steuergruppen sollen mit den Grundzügen der Unterrichtsentwicklung und des Projektmanagements vertraut gemacht werden (ebd. S. 8/9).

3. Zum methodischen Vorgehen

- **Zwei Evaluatoren in gegenseitiger Verschränkung**

Beide Evaluatoren haben die Evaluation in gegenseitiger Verschränkung gestaltet. Im Einzelnen bedeutet das:

Das Design der Untersuchung wurde in den Grundzügen *gemeinsam* entworfen: Abgestimmt wurden die Fragestellungen, die Auswahl der Schulen, die Interviewleitfäden, sowie die Auswertungsmethode.

Die Untersuchung wurde *arbeitsteilig* durchgeführt. Das erste Gruppeninterview führten beide Evaluatoren gemeinsam, um Leitfäden und Interviewtechnik abzustimmen.

Die Auswertung und Verschriftlichung wurde zunächst systematisch *gegeneinander geführt* und dann erst *zusammengeführt*. Dabei verfassten die Evaluatoren ihren ersten Textentwurf jeweils unabhängig voneinander.

Die so entstandenen Erstanalysen wurden ausgetauscht und vom jeweiligen Zweit-Evaluator einer Metaanalyse unterzogen, um durch wechselseitige Korrektur und Bestätigung die interne Validität der Aussagen zu erhöhen und anschließend gemeinsam die bewertenden Einschätzungen – das Kernelement jeder Evaluation – prägnant zu formulieren.

Sowohl bei den Gruppeninterviews als auch bei der Auswertung wurden die Beiträge der Schülerinnen und Schüler systematisch im Sinne einer Gegenvalidierung genutzt. Mit der Aufforderung an die SchülerInnen, die Beiträge der Lehrerinnen und Lehrer genau zu verfolgen und ggf. zu ergänzen oder zu korrigieren sollten erfahrungsbasierte Erzählungen befördert werden und Beiträge erschwert werden, die lediglich das Programm referieren.

Die Evaluationen in Hamburg wurden zusätzlich durch Team-Evaluationen abgesichert, wobei neben Johannes Bastian noch Prof. Dr. Arno Combe und Roman Langer beteiligt waren.

- **Dokumentenanalyse**

Die zum Zeitpunkt der externen Evaluation vorliegenden internen Projektberichte und -evaluationen wurden einer Dokumentenanalyse unterzogen. Zweck der Analyse war es, das Konzept des Projekts Schule & Co. zu rekonstruieren, um dieses Selbstbild anschließend den Ergebnissen der externen Evaluation gegenüber zu stellen. Daher war das Hauptverfahren der Dokumentenanalyse die paraphrasierende und abstrahierende Zusammenfassung: die inhaltlichen Ergebnisse und projektleitenden Aufmerksamkeitskriterien von Schule & Co. sollten möglichst prägnant akzentuiert werden. Darüber hinaus wurden behutsame Schlussfolgerungen aus den bereits vorliegenden Selbstevaluationen gezogen.

- **Qualitative Feldforschung**

Die vorliegende externe Evaluationsstudie folgt der **Methodologie** qualitativer Sozialforschung von Glaser/Strauss (1998). Für diese Vorgehensweise sprach, neben ihrer besonderen Eignung und Funktionalität für explorative Forschung, die Kompatibilität der zu erzeugenden Ergebnisse mit denen der internen Evaluationen, welche dieselbe Methodologie zu Grunde legten.

Die empirischen Daten, die in der externen Evaluation selbst erhoben wurden, wurden aus sieben **Fallstudien** gewonnen. Jede Fallstudie bezieht sich auf eine Schule. Die Schulen wurden von der Projektleitung unter dem Gesichtspunkt der maximalen Variation der Perspektiven ausgewählt; sie sollten sich möglichst stark unterscheiden hinsichtlich

- der Schulform,
- des Fortschritts der Schul- und Unterrichtsentwicklung,
- der Eigenschaften ihres Einzugsgebietes,
- der Modellregionen.

Aufgenommen wurden weder sogenannte Spitzenschulen noch solche, die sich überhaupt nicht „anstecken“ ließen. Auch wurden solche Schulen ausgeschlossen, die Teilnehmer der internen Projektevaluation waren.

Die Schulen wurden von den beiden regionalen Steuergruppen vorgeschlagen und in Abstimmung mit den Evaluatoren ausgewählt.

Die Grundmethode der **Datenerhebung** war aus pragmatischen Erwägungen das Interview, in den Varianten leitfadengestütztes Gruppeninterview und Expertengespräch. Auch die Auswahl der Informantinnen und Informanten (*Sampling*) folgte der maximalen Perspektivenvariation. Im Gruppeninterview (je eines pro Schule) wurden drei LehrerInnen, zwei SchülerInnen mit Erfahrung aus den Trainings zur Unterrichtsentwicklung und die Schulleitung befragt; die LehrerInnen unterschieden sich dabei hinsichtlich ihrer Rollen und ihres Engagements im Projekt: eine Lehrkraft war Steuergruppenspeicher/in, eine weitere war in den Prozess der Unterrichtsentwicklung aktiv einbezogen, die dritte Lehrkraft war ein oder eine in den Prozess der Unterrichtsentwicklung kaum einbezogen/r Kollege oder Kollegin. Die Dauer der Gruppeninterviews war auf 60 Minuten angesetzt.

Vertiefende Experteninterviews wurden mit je einem Beteiligten des Gruppeninterviews (30 Minuten) sowie den EvaluationsberaterInnen jeder Schule (30 Minuten) geführt. Zusätzlich gab es Experteninterviews mit je zwei Vertretern der beteiligten Schulaufsicht jeder Region (je 60 Minuten), mit VertreterInnen der beiden regionalen Steuergruppe (60 Min), mit TrainerInnen der Unterrichtsentwicklung und TrainerbetreuerInnen, mit Beteiligten an den Aktivitäten im Rahmen von KURS an einer Schule pro Region (je 60 Minuten) und mit verantwortlichen VertreterInnen der regionalen Politik (je 60 Minuten). So war die gesamte Bandbreite der Beteiligten in die Evaluation einbezogen.

Die Leitfäden folgten inhaltlich den Zielen von Schule & Co. sowie den Schwerpunkten der vorliegenden Evaluation; gefragt wurde nach den Anfangserfahrungen im Projekt, nach den Erfahrungen mit Unterrichtsentwicklung, den Erfahrungen mit Schulentwicklungsmanagement und nach der Wahrnehmung der regionalen Bildungslandschaft. Eine Abrundung erfuhren die Interviews durch Satzergänzungen, in denen die InformantInnen angaben, was ihnen wichtig war am Projekt, wo sie Probleme sehen, welches die stärkste Veränderung war und was trotz oder wegen des Projektes unverändert geblieben ist. Die Interviews wurden entsprechend der Hauptbetätigungsfelder der InformantInnen leicht variiert.

Alle Interviews (n = 32) wurden auf Tonband mitgeschnitten und wörtlich transkribiert. Die Transkriptionen haben einen Gesamtumfang von 597 Seiten. Von der Datenerhebung bis zur Präsentation standen 6 Wochen zur Verfügung.

Die **Analyse** folgte der Grundregel, die erhobenen maximal variierten Perspektiven auf Gemeinsamkeiten zu untersuchen, um Grundlinien und Strukturen des Entwicklungsprozesses der Schulen identifizieren zu können und verallgemeinerbare Aussagen über das Projekt treffen zu können (verallgemeinerbar nach dem qualitativen Kriterium der Repräsentanz, nicht der testtheoretisch begründeten Repräsentativität).

Die Darstellung pendelt zwischen Deskription und der Darstellung struktureller Faktoren wie Handlungs-, Deutungs- und Entwicklungsmuster (Prozessstrukturen).

Metaevaluation

Die an Schule & Co. beteiligten Einrichtungen und Personen haben bisher noch keine Erfahrungen mit externer Evaluation gemacht, wohl aber mit interner. Das Projekt hat sich in

bemerkenswerter Weise selbst evaluiert, vor allem in den zentralen Bereichen der Tätigkeit schulischer Steuergruppen und der Unterrichtsentwicklung. Die Tätigkeit der schulischen Steuergruppen wurde in der zweiten Jahreshälfte 1999 evaluiert, die Unterrichtsentwicklung in der ersten Hälfte des Schuljahres 2000/01.

Zudem hat das Projekt pro Schule mindestens einen, in der Regel jedoch zwei oder drei Evaluationsberater ausgebildet, die innerschulische Evaluationsvorhaben begleiten. Evaluation ist also für Schule & Co. keine Seltenheit und nichts Äußerliches, vielmehr ist eine spürbare Evaluationskultur entstanden, die in vielen Schulhäusern bereits selbstverständlich geworden ist.

Insbesondere die genannten schriftlich vorliegenden Evaluationsberichte, aber auch die Auskünfte etlicher Evaluationsberater, erleichtern unsere Arbeit der externen Evaluation sehr. Sie liefern uns ausführliche Beschreibungen und Bewertungen zu Kernbereichen von Schule & Co. und enthalten eine vorzügliche Datenbasis, die wir selbst in der uns zur Verfügung stehenden Zeit gar nicht hätten erstellen können. Da interne oder Selbst-Evaluationen notwendigerweise zu gewissermaßen „betriebsblinden“ Einseitigkeiten neigen, unterziehen wir die wichtigsten Ergebnisse der Selbstevaluationen einer Meta-Evaluation.

4. Ergebnisse der internen Evaluation

Zur internen Evaluation liegen zwei beachtliche Studien vor, die beide von Joachim Herrmann erstellt wurden, einem Sozialwissenschaftler, der bis Mitte 2001 als Mitarbeiter der Projektleitung beschäftigt war. Die erste heißt „Evaluation der Tätigkeit schulischer Steuergruppen und des Projektmanagements“ und umfasst 45 Seiten, die zweite trägt den Titel „Evaluation der Unterrichtsentwicklung“ und umfasst im bisher vorliegenden Teil I 94 Seiten.

Die Ergebnisse beider Berichte werden in diesem Kapitel zunächst in den wesentlichen Aussagen und Strukturen dargestellt und dann unter der Frage geprüft, was sie zur Beurteilung des Projekts Schule & Co. beitragen.

4.1 Tätigkeit schulischer Steuergruppen und Schulentwicklungsmanagement

Die „Evaluation der Tätigkeit schulischer Steuergruppen und des Projektmanagements“ wurde zwischen Juni 1999 und März 2000 – nach Abschluss einer zweijährigen Qualifizierungsphase der Schulen durch eine Unternehmensberatung – von J. Herrmann durchgeführt. Sie evaluiert die Tätigkeit der schulischen Steuergruppen und das schulische Projektmanagement und gibt Antworten auf die Frage, welche Projektmanagement-Kompetenzen schulische Steuergruppen für die Begleitung und Steuerung komplexer Entwicklungsprozesse benötigen.

Die Datenerhebung versuchte zunächst, mit offenen und geschlossenen Fragebögen sowie im Rahmen moderierter Kleingruppenarbeit, etwas über die Wirksamkeit der Qualifizierungsbausteine der Projektmanagement-Ausbildung zu erfahren.

Da sich dieses Verfahren aber als unergiebig erwies, folgte in einer zweiten Phase der Versuch einer Beschreibung der konkreten Tätigkeiten von schulischen Steuergruppen auf der Grundlage von Einzel- und Gruppeninterviews. Die Ergebnisse der Auswertung wurden in zwei Schritten sowohl Mitgliedern als auch den Sprecherinnen und Sprechern der 52 Steuergruppen mit der Bitte um Ergänzung, Kommentierung und Korrektur vorgelegt. Diese abschließenden schulischen Stellungnahmen bildeten als letzte Datengrundlage die Ausgangsbasis für den Evaluationsbericht vom September 2000.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt im Wesentlichen werkgetreu; wenn die Ergebnisse an einigen Stellen zugespitzt werden, ist dies im Text gekennzeichnet.

4.1.1 Das Tätigkeitsprofil der schulischen Steuergruppen

Die in der internen Evaluation identifizierten fünf Aufgaben der Steuergruppen lassen sich aus unserer Sicht in zwei Basis- und zwei Kernaufgabenbereichen darstellen.

Die Basistätigkeiten sind zugleich Kernbausteine des Projektmanagements. Steuergruppen lernen diese Tätigkeiten zunächst in einer Ausbildung, wenden sie dann in der jeweiligen Schule an und vermitteln sie während dessen auch dem Kollegium. Identifiziert werden:

- Die *Verwendung von Moderations- und Präsentationstechniken*, die als unentbehrliche Hilfsmittel gelten, um Kommunikation durch systematisches Strukturieren fruchtbarer zu machen. Nur mit strukturierter Kommunikation können komplexe Aufgaben – wie die Institutionalisierung pädagogischer Schulenwicklung, der produktive Umgang mit Konflikten und Widerständen, die Strukturierung und Planung von Arbeitsvorhaben, die Arbeit mit Eltern und Schulträgervertretern – sinnvoll bearbeitet und gelöst werden.
- Die *Förderung von Teamentwicklung*. Teamentwicklung ist die Voraussetzung dafür, Entwicklungsprozesse in Gang zu bringen. Entwickelte Teams können schnell, fruchtbar und ergebnisorientiert kooperieren, ihre Mitglieder arbeiten trotz Anstrengung teils lustvoll gemeinsam und kommen zu befriedigenden Ergebnissen. Man könnte das so formulieren: Teamfähige Arbeitsstrukturen entlasten die LehrerInnen letztlich von der Überforderung, die aus ihrer vormaligen Vereinzelung resultierte.

Diese beiden Tätigkeiten sind die unverzichtbare Basis dafür, dass die Steuergruppen ihre Kernaufgaben wahrnehmen können. Diese sind in der Praxis:

- *Planung, Koordination, Organisation und Strukturierung des Schulentwicklungsprozesses*. Dies bedeutet im Wesentlichen, die Beteiligten bei der Zielklärung und konzeptionellen Planung zu unterstützen: Ziele werden zuerst ermittelt, dann in gangbare Arbeitsschritte übersetzt, die schließlich nach zeitlicher Reihenfolge und inhaltlicher Wichtigkeit geordnet werden. Damit wird gewährleistet, dass die Ziele realistisch und umsetzbar sind. Ferner heißt Prozessstrukturierung auch: Räume und Termine besorgen, Veranstaltungen organisieren etc.
- *Den Informationsfluss im und über das Projekt gewährleisten und organisieren*. Die Steuergruppe schafft Transparenz und Überblick über den gesamten Entwicklungsprozess, indem sie durch Aushänge, Druckschriften und Präsentationen auf Konferenzen und Veranstaltungen sowohl das Kollegium als auch „nach außen“ darüber informiert, welche Arbeiten in der Schule und im Gesamtprojekt laufen und auf

welchem Stand der Prozess sich befindet. — Anzunehmen ist u. E., dass durch solche Formen der Informationsarbeit allmählich die Wahrnehmung der Schule als ganzer einschließlich ihres Entwicklungsprozesses geschärft wird, kurz: Totalitätsbewusstsein wird geschaffen.

Zusammengefasst: Die Steuergruppen betreiben Schulentwicklungsmanagement. Durch diese Tätigkeit sorgen sie dafür, dass pädagogische Schulentwicklung bzw. Unterrichtsentwicklung initiiert, dauerhaft eingerichtet und dann kontinuierlich und verbindlich betrieben wird. Ihre Tätigkeit schafft einen Grundbestand an Informationen, der in einem Kollegium miteinander geteilt und bedacht werden kann und einen Überblick über die Arbeit der ganzen Schule möglich macht.

4.1.2 Steuergruppenarbeit zwischen Motor und Moderator

Die Untersuchung lokalisiert die Arbeit der Steuergruppen im Spannungsverhältnis zweier Handlungsorientierungen. Steuergruppen-Tätigkeiten bewegen sich demnach zwischen Handlungsmustern eines „überzeugten Motors des Schulentwicklungsprozesses“ und eines „unterstützenden Moderators der Kollegiumsbedürfnisse“.

Auf der einen Seite sehen sich Steuergruppen also als *Motor* des Entwicklungsprozesses: Sie fühlen sich verantwortlich für sein Voranschreiten und seine Qualität.

Folglich behalten sie seine Zielrichtung im Blick, steuern darauf zu und treiben den Prozess voran. Sie stellen Verbindlichkeit her, indem sie Aufgaben verteilen und arbeitsteilige Strukturen einrichten. In einer so „vernetzten“ Arbeitsorganisation nehmen KollegInnen eher verlässlich und verantwortlich Aufgaben wahr als im Nebeneinander der Einzelnen.

Dieses „Vorantreiben“ kann zunächst unabhängig von den aktuellen Bedürfnisse von Teilen des Kollegiums geschehen oder ihnen sogar entgegenstehen. Die Steuergruppen versuchen dann, auch skeptische KollegInnen von der Nützlichkeit und Notwendigkeit der Beteiligung am Prozess zu überzeugen und sie in konkrete Arbeitsschritte des Prozesses einzubinden.

Auf der anderen Seite sehen sich Steuergruppen in der Rolle des Kollegiums*begleiters* und -*unterstützers*. Als solcher nimmt die Steuergruppe Bedürfnisse, Ideen und Stimmungen des Kollegiums auf, moderiert die Kommunikation des Kollegiums, vermittelt zwischen unterschiedlichen Ansichten. So wird die Steuergruppe zum Moderator und Stimmungsbarometer des Kollegiums.

Aus unserer Sicht wird die Steuergruppe damit als der Ort beschrieben, an dem zwei unterschiedliche Erwartungsstrukturen miteinander konfrontiert werden. Die Anforderungen, die vom Gesamtprojekt und seinen Fortbildungen, also gewissermaßen „von außen“ in Form von Fremdheitszumutungen, an die Schule herangetragen werden, treffen auf die inneren Selbstanforderungen der Schule: die selbst gesteckten Ziele und die Bedürfnislagen des Kollegiums. Die Steuergruppe als Akteur bekommt diesen „Clash“ zu spüren und strebt danach, ihn durch sowohl koordinierend-vermittelnde als auch steuernde Arbeiten ins Produktive zu wenden.

4.1.3 Schwierigkeiten und Reaktionen darauf

Alle angeführten Tätigkeiten werden von den Mitgliedern der Steuergruppe als schwierig wahrgenommen. Die Balanceleistungen für Steuergruppen ergeben sich vor allem

- aus dem Umgang mit Widerständen, die aus der schon vorher hohen und durch das Projekt noch zusätzlich erzeugten Arbeitsbelastung entstehen und
- durch klassische Zielkonflikte im Kollegium.

Die Steuergruppen reagieren auf diese Schwierigkeiten

- mit vermittelnder Moderation – etwa zwischen den Anforderungen des Gesamtprojekts und den Bedürfnissen des Kollegiums, oder zwischen unterschiedlichen Ansichten innerhalb des Kollegiums,
- mit dem Wunsch nach Fortbildung im Umgang mit Widerständen und Konflikten und
- mit eigener Arbeit; d.h. sie bemühen sich um Entlastung des Kollegiums durch Reorganisation der Arbeits- oder Personalstrukturen oder durch eigenständiges Bearbeiten von Aufgaben. Die Ansprüche des Gesamtprojekts werden von den Steuergruppen also teilweise durch eigene Arbeit absorbiert und damit vor dem Kollegium „abgepuffert“, in anderen Teilen aber durchaus als Anforderung an das Kollegium delegiert.

Eine strukturelle Erkenntnis zur Funktion der Steuergruppen im Konfliktfall wird an dieser Stelle der Untersuchung nicht formuliert.

4.1.4 Fazit: Unterstützung der Unterrichtsentwicklung durch Projektmanagement

Die in der Konzeption von Schule & Co. erstmals angelegte Doppelstrategie einer aufeinander bezogenen Fortbildung in pädagogischen Fragen und in Fragen des Projektmanagements wird von vielen Steuergruppen als sinnvoll und notwendig erfahren. Unterrichtsentwicklung in dieser Form wird als hochkomplex empfunden und als überhaupt nur umsetzbar, wenn sie durch Projektmanagementkompetenz unterstützt wird. Sonst, so die Einschätzung, habe sie keine Chance.

Wir teilen nahezu alle Einschätzungen zur Arbeit der Steuergruppen, wie sie im Bericht über die interne Evaluation enthalten sind und wie wir sie in diesem Abschnitt komprimiert dargestellt haben. Wir weisen aber ergänzend darauf hin, dass die von Schule & Co. erstmals angelegte Doppelstrategie der Verbindung von Unterrichts- und Organisationsentwicklung zu Beginn sehr unrund lief und erst heute in seiner vollen Bedeutung in Schulen erfahren und goutiert wird. Anfangsprobleme nehmen bei Pilotprojekten übrigens nicht Wunder. Sie gehören dazu wie der Rhythmus zum Tanz.

Erinnern wir uns an den Start von Schule & Co., nachdem 52 Schulen ihre Beteiligung beschlossen hatten: Gleich zu Beginn wurden alle 52 Steuergruppen von einer Unternehmensberatung in Projektmanagement ausgebildet. Kurz darauf begann auch die Ausbildung von 33 Trainerinnen und Trainern durch Klippert in Pädagogischer Schulentwicklung, wobei das, was hier gelernt wurde, sofort im eigenen Unterrichtszusammenhang erprobt wurde. Außerdem trainierte Klippert Lehrerinnen und Lehrer an 11 Schulen verteilt auf beide Regionen; diese Schulen wurden dann Modellschulen

genannt. Währenddessen lief die Ausbildung der Steuergruppen nicht nur an, sondern in beträchtlichem Ausmaße auch weiter. Beide Ausbildungen dauerten etwa zwei Jahre.

Es bedurfte also einer ganzen Weile, bis die Modellschulen eine erste Vorstellung davon gewinnen konnten, wie Pädagogische Schulentwicklung aussah und welche Rolle die Steuergruppe dabei spielen konnte. Erst dann war es überhaupt möglich, beispielhafte „Fälle“ der Schulentwicklung vor Ort in die Kurse des Projektmanagement einzuspielen und „on-the-job“ zu lernen. Der Bericht über die interne Evaluation von Steuergruppen, der sich auf 13 von 52 Schulen bezieht, sagt wohl aus, dass darunter solche Modellschulen waren, aber leider nicht, wie viele.

Der Bericht über die interne Evaluation enthält dann folgerichtig auch nur eine Seite (die S. 27) zum Verhältnis von „Projektmanagement und Unterrichtsentwicklung“, einem, wenn nicht dem zentralen Thema des Projektes Schule & Co. Mehr war zum Zeitpunkt der Datenerhebung auch nicht möglich, weil die Schulen zu diesem Zeitpunkt gerade erst in Unterrichtsentwicklung eingestiegen waren und die Konsequenzen für die Arbeit der Steuergruppen daher noch nicht so deutlich erkennbar waren.

Davon abgesehen enthält der Projektbericht interessante Aussagen zur Tätigkeit bzw. den Handlungsformen schulischer Steuergruppen und zum Unterstützungsbedarf. Der Unterstützungsbedarf ist quantitativ bei allen 52 Schulen ermittelt und deshalb als repräsentativ anzusehen. Immerhin sagen 61,8% der Befragten, dass „keine weitere Unterstützung notwendig“ ist (S. 34). Dieser Prozentsatz bezieht sich vermutlich auf weitere Kurse der Unternehmensberatung nach der zweijährigen Ausbildung. Denn im Text heißt es: „Insgesamt gibt es bei allen (13 genauer untersuchten) Schulen den Wunsch nach weiterer Unterstützung, die allerdings nicht mehr als langfristige Qualifizierung vorgestellt wird, sondern eher als begleitende Unterstützung und Beratung bei Bedarf (S. 26)“.

Zusätzliche Arbeit und Unterstützungsbedarf wird u. a. beim „Umgang mit Widerständen und Konflikten“ gesehen (S. 34). Zu den Konflikten ist anzumerken, dass es sich dabei möglicherweise nicht allein um Konflikte handelt, „wie sie in Entwicklungsprozessen nicht unüblich sind“ (S. 31), was der Evaluator vermutet. Ein Teil der Konflikte könnte darauf zurückzuführen sein, dass die schulischen Steuergruppen in Schule & Co. eine besondere Zwitterstellung zwischen der eigenen Schule und einer regionalen Projektlenkung hatten (vgl. dazu oben, „Steuergruppe als Motor und Moderator“, und Kap. 5.5.4). Dieses deutet der Bericht über die interne Evaluation selbst an, wenn er als Kapitelüberschrift formuliert: „Die Steuergruppe im Spannungsfeld zwischen kollegialer Arbeitsgruppe und Vorreiterrolle“ (S. 24). Das wird wie folgt erläutert: „Auf der anderen Seite versteht sich die Steuergruppe auch als Anwalt des Projektes, als Vorreiterin, Vorkämpferin, die mit viel Zeit und Einsatz an der Strukturierung, Umsetzung und erfolgreichen Weiterführung des eingeschlagenen Prozesses arbeitet. In dem Maße, in dem aber genau diese ‚Richtung‘ des schulischen Prozesses nicht uneingeschränkt geteilt wird, gewinnt auch die Institution der Steuergruppe eine andere Qualität als nur die der Verbindung zwischen Kollegium und Schulleitung: Auf welcher Seite steht die Steuergruppe?“ (S. 24).

Bleibt noch anzumerken, dass die interne Evaluation in methodischer Hinsicht vorzüglich gearbeitet ist. Sie kombiniert qualitative und quantitative Vorgehensweisen in hervorragender Weise, indem sie das Ergebnis der 13 fallstudienähnlichen Schuluntersuchungen allen

Schulen von Schule & Co. vorlegt und von allen durch einen Fragebogen einschätzen lässt. Das führt zu einer Art Gegenvalidierung des qualitativen Teils der Evaluation genauso wie die vom Evaluator vorgenommene Abgleichung mit dem Ergebnis der Selbstevaluation des Lehrgangs für die Steuergruppen durch den Ausbilder, d. h. die Unternehmensberatung.

4.2 Wirkungen und Voraussetzungen gelingender Unterrichtsentwicklung

Der im September 2001 fertiggestellte Teil I der „Evaluation der Unterrichtsentwicklung“ trägt den Titel „Wirkungen und Voraussetzungen gelingender Unterrichtsentwicklung“. Wirkungen von Unterrichtsentwicklung (UE) wurden im deutschsprachigen Raum bisher noch gar nicht evaluiert; insofern handelt es sich um eine Pionierarbeit. Wirkungen von UE zu evaluieren ist allerdings ein hoch anspruchsvolles Unterfangen, ist doch der ultimative Bezugspunkt solcher Wirkungen in den (fachlichen) Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler zu suchen. Diese zu messen setzt einerseits Messinstrumente voraus und verlangt andererseits nach einem experimentellen Design, welches Gruppen vergleichbarer Schulen einbezieht, die keine UE betrieben haben. Ein solches Untersuchungsdesign läuft auf großformatige Grundlagenforschung hinaus, die die Möglichkeiten einer internen Evaluation bei weitem übersteigt.

4.2.1 Beschreibung der Studie

Herrmann hat dieses Problem überzeugend gelöst, indem er die Wirkungen an anderen, aber ebenfalls bedeutsamen Indikatoren misst, nämlich an Variablen des Schüler-**Verhaltens** wie

1. Routine – Schülerinnen und Schüler stellen sich sehr schnell auf spezifische und neue Lernarrangements ein,
2. Beherrschung als Technik – Sie können die grundlegenden Techniken und Methoden kompetent einsetzen,
3. Selbstbewusstsein – Sie finden durch klare Strukturen und Verbindlichkeiten Sicherheit und werden ermutigt,
4. Sozialkompetenz – strukturierte Teamarbeit im Unterricht fördert ein verändertes Sozialverhalten,
5. Selbstständigkeit – Weiterentwicklung methodischer Kompetenzen,
6. Selbstreflexion – von der Routine über die begleitende Reflexion des Lernens zur Reflexion vor lebensweltlichem Hintergrund und schließlich (doch)
7. Leistung – die Entwicklung fachlicher Kompetenz.

In allen sieben Variablenbereichen, die z. T. in ambitionierter Weise „Kompetenzen“ genannt werden, stellt der Autor Veränderungen fest, die er als Weiterentwicklungen deutet. Belegen oder gar beweisen im strengen Sinne kann er das nicht, da Vergleichsgruppen fehlen und nicht mindestens zwei Messzeitpunkte vorliegen. Zudem basieren alle Aussagen auf Lehrerbefragungen; Schülerinnen und Schüler werden nicht befragt. Dennoch haben die von Herrmann mitgeteilten Ergebnisse eine hohe Plausibilität. „Daraus aber eine faktische Verbesserung von Fachleistungen abzuleiten, wäre verfrüht“ schreibt Herrmann selbst (auf S. 24).

Herrmann untersucht zudem „welche Wirksamkeit den verschiedenen Unterstützungsleistungen hinsichtlich der Umsetzung der Unterrichtsentwicklung zugeschrieben werden kann“, wobei er ebenfalls zu interessanten und in diesem Fall auch methodisch gesicherteren Ergebnissen kommt.

Um seine auf qualitativer Methodik beruhende Studie durchführen zu können, muss Herrmann theoretische Überlegungen anstellen, die interessante Systematisierungen des Konzeptes der UE erbringen und die zu etlichen berichtenswerten Typologien der Entwicklung von Unterricht und Schule (und deren Verschränkungen) führen. Er benötigt halt einen „Maßstab, an dem verschiedene Stufen jener Entwicklung festgemacht werden können“ (S. 7).

Er bringt das Konzept von UE, wie es im Projekt Schule & Co. verstanden wird, präzise auf den systematischen Begriff, wenn er definiert:

„(a) Unterrichtsentwicklung folgt einer besonderen und verbindlichen **Systematik**, in der durch gezielte fachübergreifende (1) Trainings bestimmte Lern- und Kommunikationsformen grundgelegt werden, diese durch das kontinuierliche (2) Aufgreifen (Pfleger) im Fachunterricht vertieft und routinisiert werden und schließlich ineinander greifen und die Voraussetzung für (3) Eigenverantwortliches Arbeiten (EVA) der Schülerinnen und Schüler bilden.

(b) Unterrichtsentwicklung findet im **Team** statt. Dabei wird mit einem quasi „strengen“ Teambegriff gearbeitet, d. h. der Umstand, dass mehrere Lehrkräfte in einer Klasse unterrichten, rechtfertigt noch nicht die Bezeichnung Team, vielmehr setzt die Charakterisierung als Team voraus, dass es in verbindlich organisierten klassenbezogenen Arbeitsgruppen eine gemeinsame Vorbereitung, Durchführung und systematische Vorgehensweise in einer Klasse gibt“ (S. 8).

Herrmann entwickelt zur Analyse des Entwicklungsstandes der UE in origineller Weise die folgenden Stufenmodelle:

1. Wirkungen der UE bei Schülerinnen und Schülern (s. o.)

Stufe I	Routine
Stufe II	Beherrschung und Selbstbewusstsein
Stufe III	Sozialverhalten und Selbständigkeit
Stufe IV	fachliche Stärkung

Die Stufe IV haben bis zum Zeitpunkt der Evaluation nur 3 der 14 von Herrmann untersuchten Schulen erreicht. Interessant ist die empirisch gut belegte Beobachtung von Herrmann, dass das erreichte Stufenniveau nicht von der Laufzeit des Trainings für UE abhängt. Es machte keinen Unterschied, ob die Schulen erst vor einem Jahr oder schon vor vier Jahren die Sockeltrainings zur UE absolviert hatten (S. 31). Es muss also noch weitere Bedingungen des Gelingens von UE geben, die Herrmann die „Systematik der Umsetzung“ nennt und im folgenden Stufenmodell abbildet:

2. Systematik der Umsetzung

- Stufe I Sockeltrainings finden in mehreren Klassen statt.
- Stufe II Eine flächendeckende (d. h. schulweite B/R) Umsetzung der Sockeltrainings ist angestrebt und befindet sich in der Erprobung.
- Stufe III Die Sockeltrainings sind flächendeckend organisiert, eine klare Struktur für alle Jahrgänge ist vereinbart.
- Stufe IV Die Sockeltrainings sind flächendeckend organisiert und folgen in ihrer Struktur den Vereinbarungen über jahrgangsspezifische Qualifikationen.

Als empirisch belegter Zusammenhang ergibt sich, dass Stufe IV der Wirkungen von UE – also die fachliche Stärkung – bei Schülern am ehesten erreicht wird auf der Stufe IV der Umsetzung – also bei einer flächendeckenden Organisation der Sockeltrainings und einer jahrgangsspezifischen Qualifikation.

Die Pflege, d. h. das Aufgreifen der Trainingsinhalte im Alltag, die regelmäßige Anwendung und der Ausbau im Unterricht, bringt Herrmann in die folgende Abfolge:

3. Pflege der neu erlernten Methoden und Techniken

- Stufe I Pfleßmaßnahmen werden von Einzelnen durchgeführt.
- Stufe II (Systematische) Pflegemaßnahmen finden in geringem Umfang statt.
- Stufe III Pfleßmaßnahmen finden in größerem Umfang statt, es entsteht Transparenz und Verbindlichkeit.
- Stufe IV Pfleßmaßnahmen finden in der Fläche (d. h. schulweit) statt, eine systematische Materialentwicklung setzt ein.

Die höchste Form der systematischen Entwicklung des Unterrichts heißt in der Sprache von Schule & Co. in Anlehnung an Klippert „EVA“, das Eigenverantwortliche Arbeiten der Schülerinnen und Schüler, also die selbständige und adäquate Anwendung der trainierten Lernmethoden durch Schüler im Fachunterricht. Diese kommt nach Herrmanns Erkenntnissen (noch) ausgesprochen selten vor (S. 41), ist aber auch höchst anspruchsvoll, bedeutet es letztlich doch die Selbststeuerung der Kompetenzentwicklung durch die Schüler.

Da UE im Team stattfindet (s. o.), untersucht Herrmann folgerichtig auch den Stand der Teamentwicklung in den Schulen, wobei er das folgende Stufenschema als Maßstab benutzt:

4. Entwicklung von Teamstrukturen

- Stufe I Es existieren keine Teams; es findet z. T. ein Suchprozess statt.
- Stufe II Es existieren Teams, **entweder** auf Klassen- bzw. Jahrgangsebene **oder** auf Fachebene.
- Stufe III Es existieren Teams, **sowohl** auf Klassen- bzw. Jahrgangsebene **als auch** auf Fachebene.

Herrmann resümiert vorsichtig: „Offensichtlich geht eine systematische Umsetzung der UE ... mit der Bildung von Teams einher – ein kausaler Zusammenhang ist an diesem Punkt aus dem Datenmaterial noch nicht herauszuarbeiten“ (S. 57). An anderer Stelle heißt es weniger

zurückhaltend, aber durchaus noch nachvollziehbar: „Das Erzielen spezifischer Wirkungen durch die UE bei Schülerinnen und Schülern hängt in hohem Maße davon ab, ob den Schulen eine systematische Teamentwicklung gelingt“ (S. 59).

Herrmann hat auch untersucht, ob die von Schule & Co. geförderte Systematik von UE nur von einigen, nämlich geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern, oder vom gesamten Fächerspektrum gepflegt wird, und viel Evidenz für eine das ganze Spektrum umfassende Akzeptanz und Eignung gesammelt. Er hält allerdings fest, „dass in der fachspezifischen Umsetzung eine Übersetzungsleistung von den Lehrerinnen und Lehrern zu erbringen ist, ... um z. T. neue Verfahren zu entwickeln und auf diese Weise eine neue Integration der Methoden und Lernarrangements einerseits, der jeweiligen Fachinhalte andererseits zu leisten. Dass dabei die im jeweiligen Trainingsangebot vorgestellten Methoden und Techniken häufig modifiziert, ergänzt und überwunden werden, ist die Regel, nicht die Ausnahme“ (S. 63).

Herrmann ist es aufgrund der internen Evaluation gelungen, ein klares, einsichtiges und plausibles Konzept, ja fast eine Theorie der UE zu entwickeln und interessante wie aufschlussreiche empirische Zusammenhänge zu identifizieren. Die Studie zeigt einige methodische Schwächen, die bei einer internen Evaluation wohl nicht zu vermeiden sind, zumal, wenn sie eine Person allein durchführt. Die Leistung dieser Person ist eher zu bewundern.

Anzumerken ist, dass nur Lehrer befragt wurden und keine Schüler, so dass eine „Gegenvalidierung“ entfällt, was bedauerlich ist, weil wir wissen, dass Lehrpersonen und Schüler signifikant unterschiedliche Wahrnehmungen und Urteile haben.

Vor allem ist die Konstruktion von (Entwicklungs-)Stufenmodellen riskant (Piaget's Stufenmodelle sind noch heute umstritten; vielleicht sollte man den Anspruch herunterschrauben und von (Ablauf-)Phasenmodellen sprechen) und empirisch wohl plausibilisiert, aber nicht validiert. Andererseits sind diese Modelle sehr inhaltsreich und die Bausteine für eine Theorie der UE; zudem enthalten sie höchst handlungsrelevantes Orientierungswissen.

4.2.2 Wirksamkeit der Unterrichtsentwicklung

Jedes Projekt, das auf die Wirkung eines Unterstützungssystems setzt, ist daran interessiert zu erfahren, welche Wirksamkeit den unterschiedlichen Unterstützungsleistungen hinsichtlich der Umsetzung der intendierten Entwicklungsprozesse zugeschrieben werden.

Zur Beurteilung dieser Frage hinsichtlich der Umsetzung der Unterrichtsentwicklung werden in einer ersten Phase offene Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern geführt, in denen diese ihre Wahrnehmung der schulischen und unterrichtlichen Entwicklung äußern. In einer anschließenden Phase wird durch einen standardisierten Fragebogen die Bedeutung verschiedener innerschulischer und außerschulischer Unterstützungsinstanzen in der Wahrnehmung der zuvor bereits befragten Lehrerinnen und Lehrer erhoben (vgl. S.7).

Die Methoden der Datenerhebung und ihrer Interpretation sind dem Untersuchungsgegenstand überaus angemessen und folgen in überzeugender Weise den Standards qualitativ-heuristischer Sozialforschung.

Welche Aussagekraft bzw. Reichweite haben nun die oben dargestellten Ergebnisse dieser Studie? Bei der Beantwortung dieser Frage schließen wir uns den in der Untersuchung durchaus vorsichtigen Ausführungen an, in denen bewusst der Eindruck vermieden wird, es handle sich dabei um eine empirisch gesicherte „faktische Entwicklungslogik“. Was mit dieser Untersuchung gewonnen wird, ist eine erste Unterscheidung von „Wirkungsdimensionen“, die durch Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern belegt sind; also von „Entwicklungszonen aus Lehrersicht“. Ein solches heuristisches Raster von Wirkungsdimensionen aber ist eine ausgezeichnete Basis zur Diskussion und Beurteilung von Wirkungen, zumal wenn man Herrmanns Vermutung teilt, dass sich strukturelle Entwicklungen sehr wohl, wenngleich ausschnitthaft und perspektivisch, in subjektiven Äußerungen niederschlagen.

Wichtig ist, dass Wirkung hier nicht verstanden werden sollte als klar identifizierbare monokausale Zusammenhänge zwischen eindeutig bestimmbar Ursachen und darauf folgenden Wirkungen. Vielmehr ist anzunehmen, dass die Heterogenität der Praxis von Unterrichtsentwicklung so vielgestaltig ist, dass eher von Bedingungskonstellationen und vernetzten Wirkungskomplexen ausgegangen werden kann. Herrmanns Ergebnisse weisen darauf hin, wenn er seine „Stufen“ quer über alle Einzelvariablen konstruieren kann, deren Kausalzusammenhang aber bisher nicht im Einzelnen explizierbar ist. Das komplexe Bedingungsgeflecht von Fortbildung, Transformation und Umsetzung erfordert daher künftig genauere Erforschung.

Vor allem Aussagen über einen Anstieg von fachlichen Leistungen sind mit Vorsicht zu interpretieren. Es gibt begründete Vermutungen darüber, dass der Erwerb von methodischen Fähigkeiten bei Schülerinnen und Schülern zu einer Verbesserung der Informationsverarbeitung und Reflexion von Zusammenhängen führen kann – und die Beobachtungen und Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer bestätigen diesen Zusammenhang. Ob dies aber im klassischen Sinne zu einer Verbesserung von Fachleistungen in einem messbaren Sinne führt, bleibt weiterer Forschung überlassen.

4.2.3 Gelingensbedingungen von Unterrichtsentwicklung

Zentrale Merkmale einer Unterrichtsentwicklung, wie sie im Projekt Schule & Co. im Anschluss an Klippert verstanden wird, sind, wie gesagt, eine besondere und verbindliche Systematik und eine konsequente Arbeit der Lehrenden in Teams. Die so verstandene Unterrichtsentwicklung lässt sich in Phasen gliedern; in jeder dieser Phasen wird jeweils ein Ringen um die Integration zwischen Methode und Fach ausgelöst, das bei konstruktiver Auseinandersetzung das fachbezogene Methodenbewusstsein schärft und zu neuartigem, weil methodisch in besonderer Weise systematisiertem Unterricht führt.

Die Übergänge zwischen den Phasen sind durch Krisenerscheinungen gekennzeichnet, die jedes Mal den Gesamtprozess der Unterrichtsentwicklung zur Disposition stellen. Gelingt es einer Schule nicht, in die jeweils nächste Phase überzugehen, dann besteht die Gefahr, dass der Prozess abbricht: Die Umsetzungsgeschwindigkeit verringert sich bis zu völliger Stagnation bzw. zum Rückschritt.

Beschreiben die Lehrerinnen und Lehrer aber das Erreichen einer neuen Phase, lässt sich diesen Berichten ein entscheidender qualitativer Sprung entnehmen, der sich auf allen Ebenen

auswirkt und schnell zu einer eigendynamischen Verstärkung der einzelnen Dimensionen führt.

Dieses Phänomen stellt eine Begleitforschung vor ganz entscheidende Fragen: Wovon hängt es ab, ob der Übergang zur jeweils nächsten Stufe gelingt? Welche „besonderen Strukturen“ brauchen Schulen, um ihren Entwicklungsprozess kontinuierlich voran zu treiben, um dabei die Krisen zu bewältigen, die mit jeder Phase einher gehen und den qualitativen Sprung in die nächste Phase zu schaffen? Was versetzt die Schule in der Lage, die Unsicherheit im Verlaufe der jeweiligen stufenspezifischen Krisensituation zu meistern oder nicht?

Die Studie stellt nun fest, dass gerade nicht individuelle Fähigkeiten oder Leistungen, nicht eine diffuse mentale Offenheit und Veränderungsbereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer an einer Schule erfolgreiche Schulentwicklung zeitigen.

Zwei Vermutungen über institutionelle Potenziale für das Vorantreiben von Schulentwicklung werden geäußert.

Die erste Vermutung: Erfolg und Misserfolg der Umsetzung des Projektangebotes hängt vom Grad der schulweiten Systematisierung von Unterrichtsentwicklung ab (vgl. etwa S. 88).

Das Scheitern bzw. Stagnieren von Veränderungsprozessen ist auf „unzureichend geplante und mit fehlender Systematik durchgeführte Einführung von Neuerungen“ (S. 84) zurückzuführen. Die Beobachtungen der Lehrerinnen und Lehrer verweisen also auf Schwierigkeiten von Schulen, in deren schulindividuellen Strukturen die innere Systematik der einzelnen Aspekte von Unterrichtsentwicklung nicht als Zusammenhang verankert sind bzw. werden.

Die zweite Vermutung: Erfolg oder Misserfolg von Schulentwicklung hängt im wesentlichen von „mental-kulturellen Faktoren“ ab, genauer vom Grundverständnis, das die Umsetzung der Unterrichtsentwicklung prägt.

Dieses Grundverständnis wird als Schlüssel für die Erklärung der unterschiedlichen Entwicklungsstände der Schulen gesehen: „Die Umsetzung der Unterrichtsentwicklung hängt daran, wie sehr es den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern gelingt, ein Grundverständnis zu entwickeln, das über die fachspezifische Erweiterung des Repertoires reiner Techniken hinausgeht, und das in der Lage ist, den Gesamtanspruch eines methodenbewussten Unterrichts mit einer starken Betonung der Vermittlung allgemeiner Kompetenzen durch den Fachunterricht praktisch umzusetzen.“ (S. 64)

Es geht demnach um nichts weniger als eine Grundidee, einen pädagogischen Leitgedanken, der in sich ein erhebliches Maß an Kritik gegenüber traditionellen Formen von Unterricht und pädagogischem Handeln birgt, und von dem die handelnden Personen überzeugt sein müssen.

Dieses neue Leitverständnis von Unterrichtsentwicklung konfrontiert die in einer Schule kulturell bzw. traditionell herrschenden Selbstverständnisse, Denk- und Arbeitsformen und mentalen Modelle mit der Herausforderung bzw. Anforderung, den Zusammenhang zwischen Umsetzungssystematik und Teambildung mit Wirkungen bei SchülerInnen subjektiv zu begreifen und objektiv strukturell zu verankern. Das bewirkt und erfordert zugleich eine neue Perspektive auf die eigene Rolle als LehrerIn.

Wir heben zusammenfassend und abschließend diejenigen Faktoren für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse hervor, die die vorliegende Studie aus unserer Sicht identifiziert hat. Gelingen und Scheitern von Schulentwicklungsprozessen hängt demnach davon ab,

- (a) *ob es einen Anstoß von außen gibt.* Dieser Anstoß besteht in einem Angebot, das erstens von einem neuen Grundverständnis pädagogischen Handelns getragen wird, zweitens der utilitaristischen Haltung der LehrerInnen entgegenkommt indem es handhabbare, sofort umsetzbare Instrumente und Methoden zur Verfügung stellt und das sich drittens explizit an die gesamte Schule richtet. Darin, dieses Angebot gemacht zu haben, sehen wir eine wesentliche Leistung des Projekts Schule & Co. Die Irritation der Schule durch Anforderungen bzw. Herausforderungen von außen – im Projekt geschehen durch die Konfrontation der Schulen mit Projektmanagement- und Unterrichtsentwicklungsmethoden – ist eine notwendige Voraussetzung, um aus dem „eigenen Saft“ heraus zu kommen;
- (b) *inwieweit es einer Schule gelingt, sich den Angeboten und Anforderungen von außen zu stellen.* Von hoher Bedeutung ist die „Übersetzung“ der Angebote innerhalb eines systematischen Aneignungsprozesses, dass also Unterrichtsentwicklung in der gesamten Schule – im Stundenplan, in Jahrgangsplänen, in den Köpfen und im Handeln aller LehrerInnen – systematisch verankert und betrieben wird;
- (c) *inwieweit Teamarbeit und Teamentwicklung gelingen und als Kooperationsstrukturen in der Schule verankert werden.* Kollegiale Kooperation sowie die damit verbundene gemeinsame Reflexion über Unterrichtsentwicklung, ist unabdingbar für nachhaltige Unterrichtsentwicklung – zumal sie die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte erfahrbar macht und ihnen Rückhalt gibt;
- (d) *inwieweit sich Unterrichtsentwicklung konsequent daran orientiert, die Unterstützung der Lernprozesse der SchülerInnen zu optimieren,* und gestützt durch praktische Erfahrung das pädagogische Rollen- und Tätigkeitsverständnis vom individualistischen Belehren und Beurteilen auf prozessorientiertes, teamgestütztes Moderieren und Beraten umgestellt wird – wodurch die SchülerInnen dann tatsächlich erreicht werden.

5. Ergebnisse der Feldphase

Die Auswertung der Feldphase unserer Vorabevaluation bezieht sich auftragsgemäß auf die drei zentralen Entwicklungslinien des Projekts Schule & Co. Sie beginnt jedoch mit einer Rekonstruktion der Anfangssituationen, einmal, weil Anfänge den Verlauf stark vorprägen, zum anderen, weil neue Projekte gerade von Anfangssituationen lernen können.

5.1 Anfänge - Entwicklungsstrategien

Die Rekonstruktion der Anfänge ist sowohl für das Verstehen der darauf aufsetzenden Entwicklungsprozesse als auch für die Konzeption der Startphasen folgender Projekte von hoher Bedeutung.

Allgemein gefasst lässt sich die Situation zu Beginn des Projekts wie folgt beschreiben: Der Anfang von Schule & Co. steht in einer antinomischen Spannung zwischen dem Anspruch an *Partizipation* der Einzelschule und der Notwendigkeit von externer *Steuerung* im regionalen Kontext. Diese Spannung lässt sich wie folgt beschreiben:

Einerseits soll am Entwicklungsbedarf der einzelnen Schule angesetzt werden. Der erweiterte Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum der Schulen und das Bild einer Schule, die ihre Entwicklung selbstverantwortlich in die Hand nimmt, gehört nicht nur zur Zielvorstellung von Schule & Co., sondern prägt offensichtlich auch die Projektpraxis. Für den Beginn setzt das eine Entwicklungsoffenheit im Angebot voraus, die der Einzelschule Raum gibt für eine eigenständige Formulierung von Entwicklungsaufgaben und Projekten. Dass gerade dieser Anspruch zu Schwierigkeiten führt, weil die dafür notwendigen Fähigkeiten ja erst erreicht werden sollen, ist nicht verwunderlich.

Andererseits hat das Projekt von vornherein einen regionalen Zuschnitt. Es geht nicht „nur“ um die Entwicklung von Einzelschulen, sondern um Entwicklungsprozesse im Rahmen einer regionalen Bildungslandschaft. Auch wenn von deren konkretem Aussehen und ihrem Beitrag zu Schulentwicklungsprozessen noch keine klare Vorstellung bestand, so war doch schon vor Projektbeginn entschieden, dass hierin eine wichtige Entwicklungsperspektive liegen sollte. Bereits in der ersten Fassung des Konzepts war ausdrücklich von einer Stärkung der Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld die Rede. Eine solche Vernetzung erfordert ein schul- und schulformübergreifendes Gemeinsames, das sowohl den Besonderheiten der Schulen gerecht wird als auch darüber hinaus eine für alle bedeutsame Form der Qualifizierung und des Austauschs ermöglicht.

Wie verlief der Start des Projekts und wie wird er im Nachhinein erinnert und beurteilt? Unsere Interviews zeigen, dass es hierzu je nach Rolle der Beteiligten unterschiedliche Sichten gibt, dass es aber trotz aller Unterschiede und auch kritischen Anmerkungen keine generelle Ablehnung dieser den Anfang prägenden Balance zwischen Partizipation und externer Steuerung gibt.

Aus der Sicht von Vertretern einer regionalen Steuergruppe werden drei Aspekte für das Gelingen des Anfangs als bedeutsam genannt:

- Die Offenheit des Projekts, das den Schulen und damit den Lehrerinnen und Lehrern zu Beginn die Möglichkeit gegeben hat, ihre Veränderungswünsche und ihren Unterstützungsbedarf schulindividuell zu formulieren.
- Die intensive Präsenz von Mitgliedern der regionalen Steuergruppe in den Schulen, eine massive Informations- und Diskursleistung über das Angebot des Projekts in mehr als 250 Veranstaltungen, um die Schulen ins Boot zu holen.
- Die in der Region zentrale Veranstaltung zur Erstinformation, zu der als Signal für die regionale Dimension und Verantwortung die politische Spitze die Schulleitungen und Lehrerratsmitglieder eingeladen hat; eine Veranstaltung, deren Besuch freiwillig war und die dennoch zu 100 Prozent angenommen wurde.

Bedeutsam für das Gelingen der Anfangsphase aus der Sicht einer regionalen Steuergruppe war, dass die Schulen bei der Entscheidungsfindung sowohl beteiligt als auch begleitet

wurden; dass überzeugte Protagonisten den Schulen sowohl zuhören als auch anschlussfähige Angebote machen konnten, dass die Schulen in das Projekt „hineingeführt“ wurden.

Dabei hatte die steuernde Instanz mit einem doppelten Widerspruch zu tun. Der erste ist bereits in Kap. 2 dieses Berichts ausgeführt: das ursprüngliche Konzept hatte die Entwicklung von Selbststeuerung und nicht die Entwicklung von Unterricht ins Zentrum gestellt. Hieraus scheint sich allerdings kein Vermittlungsproblem ergeben zu haben. Eine Erklärungsmöglichkeit ist, dass sich die Aufmerksamkeit der Schulen weniger auf das Projektkonzept gerichtet hat, als auf die – als Novum und als positiv empfundene – Möglichkeit, eigene Entwicklungsvorstellungen in einem Projektantrag formulieren zu dürfen.

Das zweite Problem, dem die steuernden Verantwortlichen nun allerdings an den Schulen begegneten, war, dass in den Projektanträgen der Schulen sehr unterschiedliche Entwicklungswünsche benannt worden waren. Dies weckte in den Schulen offenkundig die Erwartung, dass diese jetzt unmittelbar im Verhältnis 1:1 unterstützt werden sollen. Die Projektleitung aber suchte und fand eine gemeinsame inhaltliche Klammer für die vielen schulindividuellen Entwicklungsansprüche: Klippert. Die Entscheidung für das Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung von Klippert brachte es nun mit sich, dass an den Schulen diskutiert werden musste, wie dieses allgemeine Konzept einer Unterrichtsentwicklung zu den Entwicklungswünschen der Schulen passt.

Es ging also in der Spannung zwischen Partizipation der Einzelschulen und Steuerung durch ein Gesamtkonzept um die Frage der Anschlussfähigkeit zwischen den selbst definierten Entwicklungsaufgaben der Einzelschule und dem Entwicklungs-Programm von Schule & Co.

Diese Anschlussfähigkeit herzustellen zwischen den „schulindividuellen Wünschen“ und einer – wie gesagt wurde – „die gesamte Region erweisenden Bewegung – und das war dann Unterrichtsentwicklung“, das war die Spannung, auf die von den Projektverantwortlichen mit einer „riesigen Informations- und Diskursleistung“ geantwortet wurde. Gelöst wurde diese Spannung z. T. dadurch, dass den Schulen neben der Beteiligung am Gesamtangebot zusätzlich schulindividuelle Qualifizierungen in den selbstgewählten Bereichen finanziert wurden.

Gleichzeitig sollte aber sichergestellt werden, dass die Entscheidung, sich am Programm der Unterrichtsentwicklung zu beteiligen, gründlich diskutiert und mehrheitlich getragen wurde. Dafür wurde von der Projektleitung eine Zustimmung von 2/3 des Kollegiums gefordert. Die Schulen mussten das Angebot einer Unterstützung im Bereich Unterrichtsentwicklung also wollen und anfordern.

Die regionale Steuergruppe sowie die Projektleitung suchte eine Balance zwischen der Individualität der Schulen einerseits und einem regionalen Gesamtzusammenhang andererseits, repräsentiert in einem Qualifizierungs- und Unterstützungssystem für Unterrichtsentwicklung. Dabei ging es auch darum, die Anfänge in Kontinuität und eine mit Systematik durchgeführte Maßnahme zu übersetzen.

Wir haben Mitglieder der regionalen Steuergruppe nach Konsequenzen aus diesen Erfahrungen gefragt. Die Empfehlung lautete, die Ausgangsfrage seitens der Projektinitiatoren noch klarer zu stellen: Wo drückt euch der Schuh *im Unterricht*?

Gleichzeitig wird aber festgehalten, dass ein innerschulischer Prozess der Zielfindung immer veranschlagt werden muss, in dem die einzelnen Schulen in ihre Rollen hineingeführt werden und hineinwachsen können. Dafür ist ein breit kommunizierter Anfang notwendig, in dem sich Identifikationsmöglichkeiten für die Beteiligten erschließen können. Offene Prozesse brauchen also einerseits Formen der Projektsteuerung und können andererseits ohne Akzeptanz der Akteure nicht gelingen.

An der Spannung zwischen Beteiligung und Vorgaben setzen – auch nach vier Jahren – immer noch kritische Stimmen von Seiten einiger Schulen ein. „Wir hatten eigentlich ganz andere Projekte eingereicht und ganz andere Erwartungen.“ „Wir wurden ein bisschen auf Unterrichtsentwicklung gedrängt.“ „Wir haben fünf Projektideen eingereicht, keine war Unterricht, aber wir mussten Unterricht machen.“ Inzwischen sagen aber alle von uns Befragten, die sich an diesen Widerspruch erinnern: es war letztlich richtig, dass man den Schwerpunkt auf den Bereich der Unterrichtsentwicklung gelegt hat, nur war dies „nicht gut kommuniziert“.

Zur Anschlussfähigkeit des Qualifizierungs- und Unterstützungsprogramms von Klippert gibt es jedoch auch ganz andere, positive Stimmen. Wir rekonstruieren vier Varianten, wie Schulen an das Klippertsche Angebot anschließen: (1) In vielen Fällen gab es offensichtlich eine hohe Übereinstimmung des Angebots mit dem, was „sowieso schon auf dem Weg war“. Da wurde es dann als große Chance wahrgenommen, diese „professionelle Hilfe“ anzunehmen – so eine Schule, die heute sehr erfolgreich ist. (2) Etwas weiterführen, was schon erprobt wird, nur etwas zielgerichteter und mit Unterstützung von außen, ist eine ähnliche Anschlussvariante. (3) Typisch scheint auch eine dritte Variante der Erfahrung von Anschlussfähigkeit. Hier wurde davon berichtet, dass über viele Jahre an Reformen in didaktischen Fragen gearbeitet worden sei, wobei die Frage „Wie machen wir es denn im Unterricht?“ aber immer wieder zu kurz gekommen sei. (4) Eine vierte Variante besteht schließlich darin, dass die Schule schon seit einiger Zeit nach einem Konzept für eine bessere Abstimmung der Arbeit sucht, nach dem viele Personen an möglichst ähnlichen Ideen arbeiten. In dieser Situation wird das Angebot der Pädagogischen Schulentwicklung als Hilfe erfahren, die „etwas auf die Beine gebracht hat, was hier an der Schule schon schlummerte“.

Somit betonen viele der teilnehmenden Schulen, dass sie Unterrichtsentwicklung zwar schon betrieben hätten, aber dies nun systematischer und kontinuierlicher machen könnten: Der Input über die Trainingsprogramme hat dem allem nochmals einen Schub gegeben! Ihre Eigenständigkeit und Souveränität bringen die Schulen dadurch zum Ausdruck, dass sie immer wieder betonen, dass das Klippert-Programm und die Trainingsspiralen auf die eigene Situation zugeschnitten werden mussten – und dass sie, die Schulen, das geleistet haben. Nicht zuletzt diese Erfahrung einer gelungenen Übersetzung des Konzepts auf die eigene Situation hat die Zustimmung befördert, selbst dann, wenn Klippert anfangs als zu enges Konzept oder Korsett verstanden wurde.

Der Konkretionsgrad des Angebots, der eine sofortige Umsetzung im Unterricht signalisierte bei gleichzeitiger Allgemeinheit, der Anschlussfähigkeit über Schulformen und Stufen hinweg signalisierte, hat offensichtlich in den meisten Fällen zu einer Überbrückung von Individualwünschen und vorgegebenem Konzept geführt, insbesondere nach konkreten Einführungen an sog. Schnuppertagen.

Interessant für die Anfangskonstellation ist auch die Erinnerung der Schülerinnen und Schüler. Sie erinnern keine Widersprüche, sondern ganz konkrete Veränderungen im Unterricht und bei den Lehrerinnen und Lehrern. Ein durchgängiger erster Eindruck (und nur um den geht es in diesem Abschnitt) war offensichtlich, dass man hier etwas lernt, was *einem hilft* – zum Beispiel bei der Vorbereitung von Klassenarbeiten, beim Lesen und Markieren von Texten, bei der Gruppenarbeit. Und dass man etwas lernt, was man vorher nicht konnte. Da alle Äußerungen der SchülerInnen zum Anfang einen hohen Konkretionsgrad bezüglich der Auswirkungen im Unterricht haben, kann daraus geschlossen werden, dass das Programm auch bei den Schülern und den vermittelnden Lehrern eine hohe Anschlussfähigkeit hat. Es kommt sozusagen ohne Umschweife bei Schülerinnen und Schülern an und die empfinden es vor allem als hilfreich.

Dass die unterschiedlichen Anfänge in den Regionen auch von politischen Konstellationen bestimmt waren, wird schließlich ebenfalls erkennbar. So ist es nicht von der Hand zu weisen, dass ein politischer Rückhalt in der Region, der vor allem parteiübergreifend sein sollte, eine wichtige Voraussetzung für ein Startscenario ist. Solange der Eindruck besteht, dass ein regionales Entwicklungsprojekt das Projekt vor allem einer politischen Seite ist, kann sich das hemmend auswirken. Der Wechsel der politischen Verantwortung hat zumindest in einem Bereich dazu geführt, dass dieses Projekt inzwischen als eines akzeptiert ist, das nicht einer Partei, sondern vor allem den Schülerinnen und Schülern hilft.

5.2 Unterrichtsentwicklung in der Praxis

Die Unterrichtsentwicklung war von Beginn der Praxisphase an ein, wenn nicht der Kernbestandteil des Projekts Schule & Co. Der dem Projekt zu Grunde gelegte Ansatz „Pädagogischer Schulentwicklung“ nach Heinz Klippert, wurde dabei im Projekt erheblich weiterentwickelt (vgl. dazu Lohre/Klippert 1999). Weiterhin aber basiert er auf vier Trainingsbausteinen: „Methodentraining mit Schülerinnen und Schülern“, „Teamentwicklung im Klassenraum“, „Kommunikationstraining“ und „Eigenverantwortliches Arbeiten im Fachunterricht“; jeder einzelne dieser Bausteine wird im Projekt als Sockeltraining bezeichnet.

Am Anfang stand die Ausbildung von 33 Trainern zur „Pädagogischen Schulentwicklung“ sowie das Training von Lehrergruppen an 11 Modellschulen durch Klippert, wobei jede Schulform vertreten war; lediglich Grundschulen waren zunächst nicht dabei, für sie wurde später ein eigener Lehrgang konzipiert. Die Trainerinnen und Trainer wurden zu Innovationsexperten für andere Schulen ausgebildet. Da sie „keine ‚Allround-Moderatoren‘ für offene kollegiumsinterne Schulentwicklungsprozesse sind, sondern die Aufgabe haben, ganz spezifische unterrichtszentrierte Innovationsprozesse anzuregen und bei der Operationalisierung zu helfen, werden sie hier nicht Moderatoren, sondern Trainerinnen und Trainer genannt“, schreiben Lohre/Klippert (S. 27). Sie betonen zu Recht, dass eine solche begriffliche Differenzierung wichtig ist, „weil sich aus der Trainerfunktion eine Ausbildung ergibt, die vorrangig auf das instrumentell-strategische Know-how zur Implementierung der neuen Lehr-/Lernformen abstellt“ (ebenda).

Die 11 Schulen, die von Klippert direkt trainiert wurden, wurden Modellschulen genannt und waren in der Tat auch Modell für die Masse der Schulen, die nach der Ausbildung, d. h. nach zwei Jahren, also 1999, von den Trainern betreut wurden und auf diese Weise mit

pädagogischer Schulentwicklung begannen. Es gab vereinzelt auch Schulen, die eigene Ansätze zur UE entwickelt hatten, z. B. Montessori-Methoden, und diese jetzt mit dem Klippert-Ansatz verbanden.

Spätestens seitdem die Pädagogische Schulentwicklung nach Klippert in „die Fläche ging“, also andere als die „Modellschulen“ erfasste, wurde der Ansatz modifiziert und erweitert. Das Klippert-Konzept war auf die Sekundarschulen (und hier auch nicht auf die Berufskollegs) zugeschnitten, aber nicht auf die Grund- und Sonderschulen. Hierfür hat Schule & Co. erhebliche Entwicklungsarbeit geleistet: eine eigene Trainerausbildung konzipiert und unter Heranziehung von zwei Grundschulexperten durchgeführt.

Aber auch im Bereich der Sekundarschulen gab es Weiterentwicklungen: „Wir splitten die Trainingsbausteine über die Jahre und die Jahrgänge auf. Es bringt z. B. überhaupt nichts, ‚Notizen machen‘ in Klasse 5 einzuführen. Das können die noch gar nicht, sondern wir werden es in Klasse 7 bringen“ hörten wir in einer Schule (4, G, S. 6).

Diese wichtigen Erweiterungen und Modifikationen veranlassten die Projektleitung, den von Klippert geprägten Begriff der Pädagogischen Schulentwicklung durch den spezifischeren der Unterrichtsentwicklung zu ersetzen. Diese Begriffsbestimmung erscheint uns angemessen.

Das Anknüpfen an das Klippert-Konzept erweist sich nach unserer Einschätzung als richtig, ebenso die Weiterentwicklung. An diesem Urteil halten wir fest, auch wenn es gelegentlich Kritik am Klippert-Konzept gab. An einer der von uns besuchten Schule hieß es, sie hätten UE auch ohne Klippert zustande gebracht. Ein Lehrer aus dieser Schule sagte: „Mich interessiert die Frage: Warum man Klippert alleine mit Unterrichtsentwicklung übersetzt? Warum Unterrichtsentwicklung nur mit Klippert gehen kann?“ (4, G, S. 24). Dem ist entgegenzuhalten, dass die meisten anderen Schulen es ohne das Konzept von Klippert eben nicht geschafft hätten und dass kein alternatives Konzept der UE vorlag, dass sich annähernd gut trainieren und verbreiten ließ.

Klipperts entscheidender Schritt vom konventionellen Lehrertraining (mit vermutlich geringer Nachhaltigkeit) zur wirksamen Unterrichtsentwicklung besteht darin, dass er die Schulen auffordert, Lehrerteams zu bilden, von denen die neuen Methoden und Lernarrangements erlernt, mit den Schülern trainiert und dann kontinuierlich im Fachunterricht „gepflegt“ werden. Schule & Co. ging genauso wie Klippert selbst davon aus, dass „Teams sich zunächst auf Klassenebene bilden müssen. Diese Maßgabe lag einerseits in den systematischen Anforderungen der UE begründet, da das Sockeltraining, sowie die anschließenden Pflegemaßnahmen klassenspezifisch erfolgen müssen, damit sie den einzelnen Schüler in möglichst vielen Fächern und damit in einer möglichst hohen Anzahl von Wochenstunden erreicht. Auf der anderen Seite wurde durch diese Maßgabe berücksichtigt, dass erfolgreiche Teambildung einen im Alltag geteilten Arbeitszusammenhang zwischen den einzelnen Teammitgliedern voraussetzt. Ein solcher geteilter Arbeitszusammenhang ist in Schulen jedoch nur dadurch gegeben, dass verschiedene Lehrkräfte in einer gemeinsamen Klasse unterrichten“ (Herrmann, UE, S. 44). Aus praktischen Gründen empfahl die Projektleitung die Bildung von Dreier-Klassenteams. Man könnte diesen Arbeitszusammenhang einen horizontalen nennen. Es gibt in Schulen jedoch auch vertikale Arbeitszusammenhänge durch die Fachkonferenzen, in denen Lehrpersonen zusammensitzen, die „unten“, z. B. in der 5. Klasse, und „oben“, z. B. in der 10. oder 13. Klasse unterrichten. Dieser

Arbeitszusammenhang wird von Schule & Co. allerdings als nicht so bedeutsam eingeschätzt: „Die traditionell in Schule vorfindbaren Teamstrukturen auf Grundlage gemeinsamer Fächer oder Fächerkombinationen stellt in diesem Sinne keinen Arbeitszusammenhang dar, der im Alltag wirksam ist. Allerdings kommt auch den Fachteams (resp. Fachkonferenzen) eine Aufgabe in der UE zu (etwa die Erarbeitung von Materialien), jedoch erst auf Grundlage der Klassenteams. Die mit dem Vorrang des Klassenteams drohende Verunsicherung auf Seiten der Schulen und der Lehrerinnen und Lehrer, die sich traditionell als Fachlehrerinnen und Fachlehrer verstehen, war zu jedem Zeitpunkt bewusst“ (ebd.).

Hier liegt ganz offenbar ein ebenso zentrales wie interessantes Problem der UE. Zwar gibt es Schulformen, in denen Fachkonferenzen kaum eine Rolle spielen oder nicht einmal vorhanden sind, wie Grundschulen und Berufskollegs. Andererseits ist die Überzeugung unter stark fachorientierten Lehrpersonen verbreitet, dass eine fachliche Erneuerung nur über die Fächer organisiert werden kann. Vor allem in Gymnasien „erfolgt der Einstieg über die Fachschiene“, sagte uns eine Trainerbetreuerin. Ein Schulleiter behauptete: „Ziele und Bildungsinhalte werden durch das Projekt nicht berührt“ (1, G. S. 29), dem gegenüber sagte ein anderer: „Sämtlichen Fachteams (nicht Fachkonferenzen, wegen der Elternbeteiligung) gebe ich (im Rahmen eines pädagogischen Tages, B/R) nach der 2. Stunde unterrichtsfrei, damit sie für den Rest des Tages an einem von ihnen bestimmten Ort an UE arbeiten können“ (4, SL, S. 2).

Die Umsetzung in das Fachliche haben offenbar „die Schulen übernehmen müssen“, wie ein beteiligter Schulaufsichtsbeamter ausführte (SchA, L, S. 14). Am verheißungsvollsten scheint uns die Entwicklung sog. Lernspiralen in und durch Schulen zu sein. Lernspiralen könnte man auch Unterrichtsspiralen nennen: Sie enthalten ganze Unterrichtssequenzen und ordnen dabei bestimmten Inhalten passende Methoden und Lernarrangements zu. Wir haben derartige Lernspiralen in mehreren Schulen vorgefunden, z. T. ganze Sammlungen zu unterschiedlichen Themen. Sie sind vermutlich von Klippert angeregt und von Lehrpersonen ausgearbeitet in Schule & Co. entstanden. Wir halten sie für eines der wichtigsten Instrumente der UE, weil sie augenscheinlich in der Lage sind, Inhalte und Methoden organisch zu integrieren.

Hinsichtlich der Organisation von UE kommt Herrmann aufgrund seiner Evaluationsstudie zu dem Schluss, dass die Kombination von Klassen- bzw. Jahrgangsteams und Fachteams als fortschrittlichste Entwicklungskonstellation anzusehen ist (Herrmann, UE, S. 59). Uns sind in unserer Feldphase zwei Schulen begegnet, die diese Kombination horizontaler und vertikaler Arbeitszusammenhänge bereits weit voran getrieben haben. Wir teilen die Überzeugung, dass sich diese Schulen auf dem richtigen Wege befinden.

Der ultimative Bezugspunkt von UE sind auch aus Sicht der Evaluatoren die Lernerfolge der Schüler. Wir haben bereits betont, dass diese ohne Verwendung geeigneter Tests, die Fachleistungen und fachübergreifende Kompetenzen messen, nur sehr schwer, wenn überhaupt festzustellen sind. Wir stützten uns in der Feldphase genau wie Herrmann auf andere Indikatoren und auf Aussagen von Lehrern, haben aber zusätzlich Schülerinnen und Schüler befragt.

Unser Eindruck ist, dass die allermeisten Schülerinnen und Schüler durch Schule & Co. neue Lern- und Arbeitstechniken erworben haben und auch routiniert anzuwenden wissen. Uns

sind Schulen begegnet, bei denen offenbar alle Schülerinnen und Schüler mit Mindmaps umzugehen wussten und in der Lage sind, Kurzvorträge zu halten. Ebenso können wir davon ausgehen, dass bei den beteiligten Schülern die Fähigkeit zur Teamarbeit zugenommen hat. Schüler erwähnten auch häufig die nützliche Technik „Wörter markieren“.

Einschränkungen sind diesbezüglich nur für die Schüler der Sekundarstufe II zu machen. Hier können wir uns auf Interviews wie auf schulinterne Evaluationen stützen, aus denen hervorgeht, dass nicht wenige Schüler meinen, das Methodentraining komme zu spät, weil jeder Schüler, der es bis zu dieser Stufe gebracht hat, sich Arbeitstechniken selber beibringen musste und jetzt an diesen „eingeschliffenen“ Formen festhält. Das mag erklären, warum ein nicht unbeträchtlicher Teil der Schüler das Methodentraining nicht so wichtig und etwas langweilig fand (1, E, S. 12).

Bezüglich der Leistungen der Schüler wurde uns in einer Schule gesagt: „Im Schriftlichen ist kein Zuwachs zu erkennen“ (2, G. S. 10). Hinsichtlich der Arbeitshaltung und Disziplin der Schüler wurden indes überall, z. T. deutliche Verbesserungen beobachtet und berichtet, wofür die folgende Aussage exemplarisch ist: „Also diesen ganzen Bereich Disziplinierung, alle Schüler irgendwie einzubinden, das ist jetzt wesentlich leichter geworden, weil die Methoden aktivierend sind und alles Schüler einbinden. Es kann sich eigentlich kaum jemand entziehen, wenn er nicht wirklich böswillig ist“ (1, G. S. 12).

Ernst zu nehmen sind aber auch kritische Bemerkungen, die wir von einer Schule aus der Sicht von Montessori-Pädagogik hörten, nämlich dass Schülerinnen und Schüler auch Ruhe und Freiheit brauchen (6, I, S. 4ff.). Aus der Sicht der Trainerbetreuung wurde ein ähnliches Problem formuliert: „Zu dem Punkt mit den Zeitvorgaben würde ich gern was sagen, weil aus den Gesprächen, die ich mit vielen Schulen auch geführt habe ..., scheint sich herauszukristallisieren, dass da einer der möglichen Gefahrenpunkte des Systems liegt, dass vor allem, wenn man im Methodentraining das sehr ernst nimmt mit diesen Zeitvorgaben, dann ist das Methodentraining eine Verführung für autoritär strukturierte Lehrer genau das Gegenteil mit dem Klippert-Training zu machen. Das Gegenteil von dem, was eigentlich intendiert worden ist, nämlich Schüler zu mehr Selbständigkeit zu bringen ... Da scheint sich was zu kristallisieren an diesen Zeitvorgaben“ (TBL, S. 5).

Nach Beobachtungen bezüglich einer Steigerung der Fachleistungen gefragt, schienen sich die Befragten einig, dass es zwar begründete Vermutungen und beobachtbare Anhaltspunkte für eine Leistungssteigerung in den Fächern gäbe, dass es aber für eine eindeutige Aussage in diesem Bereich noch zu früh sei.

Schließlich sollte nicht unerwähnt bleiben, dass in allen von uns besuchten Schulen die UE als Schwerpunkt in das Schulprogramm aufgenommen war. Das halten wir im Sinne der Projektziele für eine erfreuliche Nachricht.

5.3 Schulentwicklungsmanagement in der Praxis

Die Projektleitung von Schule & Co. verpflichtete die Projektschulen zur Einrichtung von Steuergruppen und bot ihnen im Gegenzug eine Ausbildung für die Steuergruppenmitglieder in Projektmanagement. Die Ausbildung umfasste 17 ganztägige Sitzungen in einem Zeitraum von zwei Jahren. Ausbilder war die Unternehmensberatung Dyrda und Partner, also eine in der Wirtschaft und bis dato nicht in pädagogischen Zusammenhängen tätige Firma. Bereits

mit Beginn der Ausbildung nahmen die Steuergruppen an den Schulen ihre praktische Arbeit auf – eine Arbeit, die sich als „Schulentwicklungsmanagement“ bezeichnen lässt und mit zunehmender Projektdauer immer stärker darin bestand, den Prozess der Unterrichtsentwicklung zu organisieren und zu planen sowie die dafür notwendigen Tätigkeiten zu koordinieren und voranzutreiben. Wir beschreiben im Folgenden, wie die Tätigkeit der Steuergruppen in der Praxis aussieht – und damit auch, was Schulentwicklungsmanagement im einzelnen bedeutet.

5.3.1 Die Projektmanagement-Ausbildung der Steuergruppen: Fruchtbare Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven

Die Schulung der Steuergruppenmitglieder wurde von einer Firma durchgeführt, die nicht aus dem schulischen, sondern aus dem wirtschaftlichen Bereich kam.

Dadurch prallten zwei unterschiedliche Erfahrungswelten und Denkweisen aufeinander, die ökonomische und der pädagogische. Die Konfrontation dieser unterschiedlichen Perspektiven erzeugte anfangs teils erhebliche Reibungen (Sätze wie: „Wenn ihr so handelt, da wäre ein Privatunternehmen sofort pleite“ wurden bspw. von den Pädagogen als Provokation empfunden), scheint allerdings langfristig als fruchtbar und produktiv empfunden zu werden.

Die Teilnehmer berichten von neuen Ideen und lernen die Schule und ihre Praxis aus einem Blickwinkel kennen, der realistische Selbstbeschreibungen ermöglicht. Auch das Gefühl, nicht im eigenen Saft zu schmoren, wird als positive Erfahrung genannt.

Die Steuergruppenausbildung findet bei denen, die sie absolviert haben, insgesamt eine durchweg sehr positive Resonanz: wertvoll für Schulentwicklung, spannend und lustvoll („wir haben viel gelacht, hoher Spaßfaktor“) und äußerst arbeitsintensiv. Auch durch diese Intensität – „man ist kaputt und arbeitet doch gemeinsam noch weiter“ – wuchsen die Steuergruppen zu Teams zusammen. Überwiegend werden nicht aus dem System Schule stammende Ausbilder als sinnvoll angesehen, wenn es darum geht, Managementstrategien auf Schulen zu übertragen.

Von Personen, die von der Ausbildung vor allem dadurch betroffen waren, dass sie Vertretungsunterricht erteilen mussten, wird allerdings nicht immer die Bedeutung der Steuergruppen-Ausbildung für die Entwicklung von Unterricht und Schule erkannt; da war sogar von Reisen nach „Wolkenkuckucksheim“ die Rede. Solches Befremden war aber vor allem an einer Schule zu hören, in der erst in diesem Schuljahr der Übergang von punktueller zu systematischer Unterrichtsentwicklung beginnen soll.

Allgemein wird allerdings angemahnt, dass die spezifischen Rahmenbedingungen von Schule stärker berücksichtigt werden müssten als dies im Projekt der Fall war. Der Aufwand für das „Umstricken“ der wirtschaftsorientierten Methoden und Konzepte auf Schulsituationen wurde als zu hoch empfunden.

5.3.2 Schulentwicklungsmanagement – die Methoden und ihr Zuschnitt

Zunächst sei noch einmal erwähnt, dass wir an dieser Stelle keine Aussagen über das Ausbildungsprogramm selbst machen, sondern die *Wahrnehmung* des Programms durch LehrerInnen rekonstruieren.

Die Projektmanagement-Ausbildung vermittelte nach Aussagen der Teilnehmer vor allem ein Methodenrepertoire zur Beantwortung der Frage: „Wie kann man Prozesse besser, effektiver, gründlicher steuern – so dass das, was man umsetzen will, dann auch klappt.“

Im einzelnen wurden genannt: Teamentlastungs- / Belastungsanalysen, Zeitmanagement, Stärke-Schwäche-Analysen, Präsentationen, Moderationstechniken, Teamentwicklung, Konfliktmanagement, Umgang mit Widerständen, Ziele setzen, Zielvereinbarungen treffen, Arbeitsvorgänge überprüfen, Evaluation einsetzen.

Als Einsatzmöglichkeiten wurden ausgeführt

- die Schulprogrammarbeit systematisch zu planen und mit dem Kollegium durchzuführen. Damit kann KollegInnen gezeigt werden, „anders und besser zu organisieren, pragmatisch vorzugehen, Entlastungen zu schaffen“. Das wirkt reizvoll und überzeugend.
- den Ablauf von Konferenzen in der Schule zu verändern: Aufgaben wurden delegiert (Zeit und Regeln einhalten); damit liegt die Konferenz nicht mehr allein in der Hand der Schulleitung.
- die ersten Schritte der Entwicklungsarbeit zu identifizieren: die Methoden liefern „Zugriffe“ auf den „Wust“. Sie helfen etwa zu sehen, wo man ansetzen kann, um Unterrichtsarbeit zu verbessern.
- mit steigenden Erwartungen umzugehen; zum Beispiel mit dem schlechten Gewissen, weil „man das alles ja gar nicht erfüllen kann“, indem man die Machbarkeit von Vorhaben realistisch einordnet.

Das Potenzial der Methoden wird insgesamt in Folgendem gesehen:

- Schulen werden in die Lage versetzt, den eigenen Schulentwicklungsprozess aktiv zu steuern. Starre Organisationsformen - etwa des Stundenplans - können den Erfordernissen der Unterrichtsentwicklung angepasst werden, Qualitätsleitlinien und Ziele können entwickelt werden, sodass zielorientiertes Arbeiten möglich wird. Insgesamt kann schneller organisiert und effektiver umgesetzt werden.
- Als besonders wichtig wird die Steigerung von Verbindlichkeit herausgestellt: Termine sofort fest zu schreiben, Ergebnisvorlage-Fristen für Arbeitsgruppen zu setzen und diese Termine öffentlich gesondert auszuhängen. Säumige Kollegen bekommen dann auch aus ihrer Arbeitsgruppe Druck; Schüler fordern Termine ein.
- Eine wichtige Veränderung besteht schließlich darin, dass die Kollegen methodische Kompetenz bezüglich der Umsetzung von Lernzielen erwerben. Ziel- und ergebnisorientiert zu arbeiten fällt Schulpädagogen offensichtlich nicht leicht, aber genau das lernen sie.

5.3.3 Die Praxis der Steuergruppen und ihre Wahrnehmung im Kollegium

Die Steuergruppen gelten generell als Motor bzw. Träger der Schulentwicklung, ohne sie läuft wenig bzw. gar nichts.

Es sind uns aber auch Vertreter von Klassenteams begegnet, die Unterrichtsentwicklung systematisch betreiben, aber von der Arbeit der Steuergruppe nichts oder kaum etwas wussten.

Wenn die Steuergruppe wahrgenommen wird, dann wird als ihre Funktion überwiegend die Übernahme organisatorisch-struktureller Entwicklungsaufgaben genannt: Sie behalte den Überblick über den gesamten Schulentwicklungsprozess, seine Ziele und seinen organisatorischen Rahmen, und betreibe ein entsprechendes Zeitmanagement. Konkret benannt werden

- die Organisation von pädagogischen Tagen (etwa zur Vorstellung des UE-Trainings oder zur Schulprogrammarbeit), Fortbildungsveranstaltungen und mehrere Lehrerkonferenzen.
- die Durchführung von Erhebungen („Was soll als Erstes und als Dringendes in Angriff genommen werden?“), deren Auswertung und die Formulierung von Empfehlungen.
- die Entwicklung und Durchsetzung organisatorischer Modelle dafür, wie man Arbeitsschwerpunkte und Trainingsspiralen regelmäßig durchführen und in der Schulstruktur verankert, aber auch die Beratung der KollegInnen in Fachteamsitzungen beim Zuschneiden der Methoden auf Fächer.

Insgesamt werden die Schulmitglieder von den Steuergruppenmitgliedern im Aufbau einer neuen Dialogkultur unterstützt, die sich zum Beispiel in der Gestaltung von Konferenzen und in der Visualisierung von Prozessen niederschlägt. Dieser Aspekt wird aus LehrerInnensicht als ein großer Gewinn dargestellt: Sie lernen Meinungen zu akzeptieren, aufeinander zuzugehen und Kompromisse zu schließen; sie lernen, gemeinsam zu überlegen wie man etwas umsetzen kann, wie sie voneinander lernen und einander Informationen vermitteln können – mit einem Wort: koordinierter zu handeln. Und sie erfahren: gute Zusammenarbeit in einem Team stärkt den einzelnen, der unterstützt wird und unterstützen kann. Die Zusammenarbeit mit vielen Kollegen statt „immer nur mit einer bestimmten Gruppe, im Jahrgang oder in der Klasse“ ist anregend. Diese Veränderung wird als ein qualitativer Unterschied zur herkömmlichen innerschulischen Struktur dargestellt.

Oft gilt die Steuergruppe im Kollegium als „die Gruppe, an die ich mich wende, wenn irgendwas umgesetzt werden soll: Schilftag, organisatorische Dinge“. Die Steuergruppenarbeit wird deshalb auch als entlastend erlebt: „Wenn wir irgendein Problem haben, dann wenden wir uns an unser Steuergruppenmitglied, und das wird auch immer gelöst. Darauf möchte ich nicht verzichten.“ Die KollegInnen bekommen die Arbeit der Steuergruppe zudem in ihren positiven Auswirkungen zu spüren: an veränderten, effektiveren Konferenzen, an gelingender Schulprogrammarbeit mit Planung, Aufgabenverteilung an Gruppen und der Erwartung, mit selbstständiger Arbeit auch zu einem Ergebnis zu kommen.

In zwei in der Unterrichtsentwicklung noch nicht fortgeschrittenen Schulen spielt die Steuergruppe in der Wahrnehmung der LehrerInnen eine rein administrative Rolle; sie wird nicht als bedeutsam für die Unterrichtsentwicklung wahrgenommen. Dort findet die Planungsarbeit im Hintergrund statt und die Gruppe kann – auch auf Grund innerer Meinungsverschiedenheiten – ihre Arbeit nicht zur Geltung bringen. In einer dieser Schulen hat sich die Steuergruppe nach Meinung der Schulleitung zu oft beim Kollegium rückversichert, ob sie noch „beim Kollegium“ sei. Das normale Kollegiumsmitglied aber

scheint fast gar nicht mitbekommen zu haben, was die Steuergruppe gemacht hat. Kurz: es gibt Hinweise darauf, dass in den Schulen, in denen die Steuergruppe nicht an der für einen großen Teil des Kollegiums bzw. das ganze Kollegium bedeutsamen Aufgabe der Unterrichtsentwicklung arbeitet, mehr mit sich selbst beschäftigt ist und ihre Fähigkeiten nicht so zur Geltung bringen kann, dass sie von den nicht beteiligten Kolleginnen und Kollegen als hilfreich und funktional für die Bewältigung der eigenen Arbeit empfunden wird.

SchülerInnen nehmen die Steuergruppen durchgehend nicht wahr. An keiner Schule. Hier wäre (auch im Rahmen der Ausbildung) zu überlegen, inwieweit ein solcher Ausschluss dieser Gruppe in einem fortgeschrittenen Stadium noch sinnvoll ist, beziehungsweise welche Beteiligungsverfahren bei einer Integration von Schülerinnen und Schülern helfen können – auch wenn dies von keinem unserer GesprächspartnerInnen eingeklagt wird.

5.3.4 Steuergruppe als erweiterte Schulleitung: Produktivitätssteigerung des Leitungshandelns und Entlastungschancen

Von Schulleitungen wird die Steuergruppe ausnahmslos positiv wahrgenommen. Denn für Schulleitung stellt die Steuergruppe sowohl eine Entlastung als auch eine Bereicherung dar. Als Gründe werden angeführt:

- Die Schulleitung kann Leitungsaktivitäten mit KollegInnen besprechen und dabei offen und vertrauensvoll Dinge ansprechen, vor denen sie sonst alleine steht. Zum Beispiel kann sie Vorhaben gemeinsam mit der Steuergruppe planen und nach außen vertreten. („Ich muss das ja gar nicht alleine vertreten, ich habe ja noch sechs Mann an meiner Seite, mit denen ich dieses schon besprochen habe, die es für gut befunden haben, und jetzt gehen wir damit ans Kollegium.“)
- Schulleitung wird durch Kooperation produktiver („viele Augen sehen mehr, viele Hände schaffen mehr“). Leitungsaufgaben können delegiert werden – die Schulleitung kann sich zurücknehmen und sieht das nicht als Machtverlust. Das gemeinsame Bearbeiten von Aufgaben, das gemeinsame Reflektieren wird vielmehr als überaus wertvoll empfunden; es erzeugt neuartige Überlegungen zur Prozesssteuerung und dringt in neue Dimensionen des Leitungshandelns vor („normalerweise denkt man so wie im Tunnel als Schulleiter, und jetzt wird man durch die Steuergruppe in eine andere Richtung gebracht. Man ist also flexibler, hat einen größeren Überblick. Ich möchte darauf nicht mehr verzichten.“)
- Leitungswissen wird zum geteilten Wissen – das bedeutet auch, dass Steuergruppenmitglieder Verständnis für Schulleitungshandeln entwickeln und ihrerseits manchmal auch unbequeme Entscheidungen gegenüber Kollegen vertreten – eine anstrengende Rolle für die Steuergruppenmitglieder (dazu unten mehr). Diese Verbreiterung des Verständnisses zu entwickeln ist produktiv; es trägt zum Abbau alter Fronten und so zu einer weiteren Entlastung der Schulleitung bei.

Insgesamt ist die Aufgabe, einen Schulentwicklungsprozess zu managen, so komplex, dass sie nur vernünftig bewältigt werden kann, wenn es gelingt, Strukturen kooperativer Steuerung aufzubauen.

5.3.5 Steuergruppe im Spannungsfeld zwischen Kollegium und Schulleitung

Die Steuergruppe nimmt in der Praxis eine Mittelstellung zwischen Kollegium und Schulleitung ein; sie ist Verbindungsglied und Puffer in einem.

Diese Mittelstellung ist für die Steuergruppenmitglieder problematisch; sie sitzen schnell „zwischen den Stühlen“: Die Schulleitung will ihre Anliegen durch die Steuergruppe mehrheitsfähig machen lassen, das Kollegium aber nimmt wahr, dass die Steuergruppenmitglieder mit der Schulleitung „kungeln“ und werden misstrauisch gegen deren neue Machtfülle.

Das erzeugt Auseinandersetzungen sowohl innerhalb der Steuergruppe („Wo stehen wir?“ „Was heißt Steuern?“) als auch zwischen Steuergruppe und Kollegium. Solche Diskussionen können die Funktionsfähigkeit der Steuergruppe gefährden und die Schulentwicklung beeinträchtigen,

- wenn die Steuergruppe wenig über ihre Vorhaben informiert – und folglich das Kollegium wenig über die Arbeit der Steuergruppe erfährt, und Ergebnisse der Steuergruppe erst nach langer Zeit sieht – oder Ergebnisse sieht, aber keinen praktischen Nutzen dieser Ergebnisse erkennen kann. So etwa, wenn die Steuergruppe inhaltliche Anregungen und Wünsche des Kollegiums nicht mit dem Kollegium gemeinsam bearbeitet und in Entwicklungsprojekte übersetzt. Dies hat sich zum Beispiel da negativ ausgewirkt, wo alte, als funktionierend wahrgenommene Arbeitsgruppen zu Gunsten der neuen Entwicklungsaufgaben aufgelöst – „geopfert“ – wurden.
- wenn die Steuergruppe intern nicht offen diskutiert und wenn sie sich nach außen einheitlich darzustellen sucht trotz nach außen sichtbarer interner Auseinandersetzungen.
- wenn die Mitglieder der Steuergruppe zugleich Sprecher voneinander isolierter Abteilungen oder Arbeitskreise sind, die durch kein gemeinsames Vorhaben oder Ziel außer einem abstrakten „Wir koordinieren das“ geeint werden. Hier droht die Gefahr, dass die Steuergruppe wieder „zerfällt“.
- wenn unausgesprochene und zu hohe Erwartungen an die Steuergruppe gestellt werden („Steuergruppe soll Brüche und Probleme innerhalb des Kollegiums oder zwischen Schulleitung und Kollegium kitten“) – oder andersherum die Steuergruppe vollmundige Ankündigungen tätigt, die sie nicht einhält.

In solchen Fällen ist Misstrauen entstanden („Irgendetwas läuft da nicht, und die sagen uns nicht, was das Problem ist“) oder der Vorwurf, dass die Steuergruppe ihre Aufgaben nicht wahrnehme sondern sich für eine Elitetruppe halte, die auf ihren nebulösen Fortbildungen von der Praxis abhebe, ein Eigenleben entfalte und ansonsten nur eine Hilfstruppe der Schulleitung oder ein Instrument zur Durchsetzung der Interessen bestimmter Kollegiumsteile sei.

Ein Gegenmittel scheint zu sein: Transparenz erzeugen und informieren – jedenfalls über die Tätigkeiten, die die KollegInnen betreffen. Vor allem sind interne Differenzen zu klären. Hierin steckt eine Chance: Produktive Steuergruppen waren nämlich hinsichtlich der Fächer, Funktionsebenen, Abteilungen etc. heterogen zusammengesetzt – und „rauften“ sich in fruchtbarer Weise zusammen, um dann schließlich an einem Strang zu ziehen.

Eine Steuergruppe hat vermieden, ihren Zugewinn an Fähigkeiten an die große Glocke zu hängen; ihre Vermutung war, dass dies Wasser auf die Mühlen des Machtvorwurfes gewesen wäre. Das Managementwissen schien ihr zunächst bei der Steuergruppe gut aufgehoben. Sie hofft, im Zuge der Verbreiterung von Unterrichtsentwicklung Strukturen zu schaffen, die das Kollegium am Entwicklungsprozess und an Entscheidungen beteiligt und dass sich so auch das Steuerungswissen in der gesamten Schule verbreitet.

Ansonsten war eine verbreitete Erfahrung der Steuergruppenvertreter, dass es regelmäßig etwa 15-20% der Kollegiumsmitglieder zu geben scheint, die der Schulentwicklung ablehnend gegenüber stehen, und dass es sich als richtig erwiesen hat, diesen harten Kern der Kritiker nicht überzeugen zu wollen. Wenn der Schulentwicklungs-Zug abgefahren ist, werden die Kritiker nach und nach hinterher kommen. Hier wirkt die normative Kraft des Faktischen und der soziale Erwartungsdruck. Dies scheint besonders dann zu wirken, wenn ein Projekt – wie in diesem Fall die Unterrichtsentwicklung – den Entwicklungsprozess der Schule bestimmt. Wenn beispielsweise eine bestimmte Methodenkompetenz bei Lehrern und Schülern allmählich die ganze Schule erfasst, dann werden Inseln der Inkompetenz viel deutlicher als vorher, als es keinen gemeinsamen Entwicklungsrahmen gab.

5.3.6 Erforderliche Ressourcen für Schulentwicklungsmanagement

Im Kontext des Themas ist auch von Belastungen die Rede; denn Schulen übernehmen im Rahmen einer systematischen Schulentwicklungsarbeit neue Aufgaben.

Zur Zeit stehen die Entlastungsstunden in keinem angemessenen Verhältnis zum tatsächlich anfallenden Arbeitsaufwand. Die für Schulmanagement eingesetzten Stundenressourcen werden als so gering empfunden, dass die Mitglieder der Steuergruppen von einer gehörigen Menge Idealismus sprechen: die Lehrer arbeiten viel in ihrer Freizeit, die Arbeit geht an die Grenze ihrer Belastbarkeit. Steuergruppenarbeit ist nach einem vollen Arbeitstag nur noch schwer zu leisten.

Zudem bedeutet Fortbildung in und Durchführung von Schulentwicklungsmanagement „jede Menge Unterrichtsausfall“, hingewiesen wird auch auf den regelmäßigen Aufwand für Stundenplanorganisierer und darauf, dass KollegInnen Vertretungen zu leisten hätten.

Angesichts dieser Lage werden folgende Ressourcen für Schulentwicklungsmanagement angemeldet:

- Die engagierten Schulentwicklungsmanager aus den Steuergruppen wünschen sich die Anerkennung ihrer Arbeit, indem diese Arbeit innerhalb der Dienstzeit geleistet werden kann oder besser bezahlt wird. Sie fordern zudem ein Zeitbudget für im Stundenplan fest verankerte Team- und Koordinationsstunden, in denen alle an Teams beteiligten Kolleginnen und Kollegen ihre Arbeit planen, entwickeln und evaluieren können. Gemeinsame Planung, Koordination und Auswertung sind unabdingbar für qualitativ hochwertige Unterrichtsentwicklung – viele Lehrerinnen und Lehrer wissen das inzwischen und „klauen“ sich lieber die Stunden, denn verzichten mögen sie darauf nicht mehr. – Ein Vorschlag zur Entlastung der Steuergruppenmitglieder lautet, sie an der Schulleitungspauschale teilhaben zu lassen.

- Schulen werden auch weiterhin eigene Ressourcen einbringen müssen. Besonders hilfreich ist es, wenn Schulen Traditionen in Projektarbeit haben. Dann bringen Lehrkräfte wichtige Kompetenzen wie selbstständiges Arbeiten, Informationen beschaffen, bereits mit. Nicht zu vergessen ist schließlich die Selbstverständlichkeit, dass die Qualität von Schulentwicklung immer auch von den Personen abhängt, die sie betreiben, und von deren Fähigkeit und Bereitschaft, Anstöße zu geben, intelligente Lösungen zu entwickeln, Entwicklungen zu tragen und zu fördern. „Denn die Lehrer sind die Innovationsträger von Schule“.
- Deshalb ist eine ganz entscheidende Ressource die Qualifizierung des Personals durch Fortbildung und die Einrichtung eines entsprechenden schuleigenen Budgets. Angesichts der Bedeutung von Managementmethoden für Schulentwicklungsprozesse ist hier auch eine besondere Fortbildung für Leitungsaufgaben vorzusehen. In diesem Zusammenhang werden die Vermittlungsleistungen der regionalen Bildungsbüros positiv erwähnt. Als wichtig wird angesehen, dass Schulleitungen erkennen, was die Leitungsrolle an Schulen impliziert: Arbeitsprozesse initiieren, Partizipation möglichst aller Kollegen organisieren, Eltern und Schüler in die Gestaltung von Schule einbeziehen, Entscheidungen vorbereiten und verantworten – und wie man so etwas „macht“. Diese Kompetenzen wurden durch die angebotene Fortbildung erreicht. Schulleitungen wünschen sich dafür aber auch zusätzliche Verwaltungsmitarbeiter und dies verbunden mit dem Anspruch, dass die Schulleitung durch die Aufgaben im Schulentwicklungsmanagement nicht zu einem reinen Verwaltungsmenschen wird, sondern auch Lehrer bleibt. „Wenn ich die Verbindung zu meinen Schülern und zu meinem Unterricht verliere, dann hört es für mich auf, Schule zu sein.“

5.3.7 Fazit

Die wenig durchschaubaren und sehr personengebundenen informellen Binnenstrukturen der bisherigen Schulpraxis machten verbindliche Verabredungen schwer. Eine gemeinsame Reflexion des Unterrichts und eine koordinierte Unterrichtsreform gab es meist nur in kleinen Kreisen; man suchte unsystematisch beim Lieblingskollegen Rat. Projektvorhaben blieben deshalb oft diffus und auf Reforminseln beschränkt. Schul- und Unterrichtsentwicklung war auf eine Gruppe interessierter Kolleginnen und Kollegen beschränkt.

An dieser Stelle hakt professionelles Schulentwicklungsmanagement, wie es in diesem Projekt an die Steuergruppenmitglieder vermittelt und von diesen betrieben wird, ein.

Projektmanagement durchbricht so die traditionelle Segmentierung zwischen Unterricht und Verwaltung, denn Schulentwicklung heißt auch, die Ressourcen zielorientiert zu verplanen und einzusetzen, also selbst zu verwalten. Durch Schulentwicklungsmanagement gewinnen verfahrens- und lösungsorientierte, zielführende Vorgehensweisen an Boden und werden in ihrer Bedeutung erkannt. Somit kann Schulentwicklungsmanagement durchaus auch Rückgewinnung von Steuerung in einem Bereich bedeuten, der mit traditionellen Mitteln eines engmaschigen Netzes von Vorschriften nicht mehr zu führen ist.

Durch Schulentwicklungsmanagement im Kontext von Unterrichtsentwicklung werden – auf der Grundlage bestimmter Empfehlungen – innerschulische Strukturen erzeugt, die den Erfolg von Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung sichern, indem vor allem der systematische

Aufbau und die Pflege der erlernten Kompetenzen ermöglicht und stabilisiert wird. Zugleich werden neue KollegInnen systematisch in die Übernahme von Entwicklungsaufgaben eingebunden. Mit den eben angesprochenen Empfehlungen wird auf eine Besonderheit dieses Projekts verwiesen, die im Zusammenhang mit dem Gelingen der Aufgaben des Schulentwicklungsmanagements von besonderer Bedeutung zu sein scheint: Steuergruppen haben in diesem Projekt – anders als anderen, nicht an einem vorgegebenen Konzept orientierten Unterrichtsentwicklungsprozessen – nicht die Aufgabe, die für eine Implementation der einzelnen Bereiche notwendige Systematik und Struktur zu erfinden. Für den systematischen Kompetenzaufbau bei den Schülerinnen und Schülern, also für das Verhältnis von Sockeltraining und Pflegen der Methoden sowie für die dazu gehörigen schulinternen Teamstrukturen liegen zumindest Vorschläge vor, an denen sich die Steuergruppe orientieren kann. Mit dieser Konzentration auf eine gemeinsame Entwicklungsaufgabe sowie der Impementation der dazugehörigen Umsetzungsstruktur haben die Steuergruppen eine schwierige Aufgabe zu bewältigen; die Komplexität der Steuerung ist aber gegenüber anderen Prozessen, in denen es keine derartigen Vorgaben für den Gegenstand und die Implementation gibt, auf ein von den Schulen offensichtlich zu bewältigendes Maß reduziert. Denn die Steuergruppen treiben sowohl durch organisatorische Tätigkeiten als auch durch Transferleistungen die pädagogische *und* die organisatorisch-strukturelle Schulentwicklung voran. „Ohne Schulentwicklungsmanagement keine Unterrichtsentwicklung. Ohne Unterrichtsentwicklung keine Schulentwicklung.“ – So ein beteiligtes Mitglied der Schulaufsicht.

5.4 Verschränkung von Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklungsmanagement

Die Verschränkung von Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklungsmanagement ist die hervorstechendste Innovation von Schule & Co. Vor Schule & Co. gab es einige wenige Ansätze von Unterrichtsentwicklung und etliche Erfahrungen mit und Programme von Organisationsentwicklung. Eine systematische Verschränkung existierte im deutschsprachigen Raum nicht. Es ist ein epochemachendes Verdienst von Schule & Co., diese beiden Grundlinien von Schulentwicklung zusammenzubringen. In diesem Projekt geschieht dies in Form des systematischen Trainings von Methodenkompetenzen und der Realisierung kooperativer und schüleraktivierender Lernarrangements nach Klippert einerseits und Grundelementen der Organisationsentwicklung (Arbeit mit Steuergruppen und Projektmanagement) andererseits. Beides wurde im Projekt in Form von Qualifikationsveranstaltungen an die Schulen weitergegeben und zur Unterrichtsentwicklung bzw. zum Schulentwicklungsmanagement weiterentwickelt. Die Qualifikation bezog sich zum einen auf die Ausbildung von Trainern für Unterrichtsentwicklung und zum anderen auf die Ausbildung von Steuergruppenmitgliedern in zentralen Bausteinen zum Erwerb von Kompetenzen im Schulentwicklungsmanagement.

Beide Stränge waren zunächst nicht systematisch und auch kaum informell miteinander verbunden. Wahrscheinlich hörten wir deshalb in unseren Interviews wiederholt die Klage von Steuergruppenmitgliedern, dass sie zu wenig von Unterrichtsentwicklung wüssten. Das mag auch erklären, dass ExpertInnen für Unterrichtsentwicklung nicht in allen Fällen konkret beschreiben konnten, was Aufgabe der Steuergruppe sei und wie sie bei der Entwicklung von Unterrichtsentwicklung behilflich sein könnte.

Insgesamt überwog jedoch der Eindruck, dass die Steuergruppen eine wesentliche und produktive Rolle bei der Organisation und Implementation der Unterrichtsentwicklung spielen. Ein Schulleiter bestätigte diesen Eindruck vorbehaltlos, fügte aber hinzu, dass die Lehrpersonen davon manchmal nichts merkten (2, G. S. 8f.). Das mag auch erklären, warum an einer Schule eindeutig, an einer zweiten tendenziell gesagt wurde, es würde dem Kollegium nichts fehlen, wenn es keine Steuergruppe mehr gäbe. Einleuchtender noch scheint uns die Erklärung zu sein, dass Steuergruppen vor allem dann nicht überflüssig sind, wenn es wirklich etwas zu steuern gibt, vornehmlich die Organisation der Implementation und Pflege der Ergebnisse von Sockeltrainings und erst recht die Organisation einer Kombination horizontaler und vertikaler Arbeitsstrukturen. Mehrere Schulleiter, die Vertreter der Schulaufsicht und die Trainerbetreuer haben ausgeführt, dass eine nachhaltige Implementation einer schulweiten UE ohne Steuergruppe überhaupt nicht möglich sei.

Die beiden Berichte zur internen Evaluation von Schule & Co. haben die Verschränkung dieser beiden Qualifikationsstränge übrigens nicht untersucht und auch nur äußerst knapp thematisiert: Die Evaluation der Steuergruppenarbeit enthält immerhin einen eigenen Abschnitt dazu, der aber nur eine Seite lang ist (S. 27), und auch im vorliegenden ersten Teil der Evaluationsstudie zur Unterrichtsentwicklung finden sich nur einige sporadische und verstreute Bemerkungen zur Verschränkung; eine genauere Untersuchung der schulischen Unterstützungsstrukturen soll in Teil 2 folgen. Deshalb haben wir uns in diesem Bericht auf eine ausführlichere Rekonstruktion der strukturellen Voraussetzungen für ein produktives Zusammenspiel dieser beiden Bereiche konzentriert.

Wenn wir nach den Zusammenhängen dieser beiden Bereiche des Projekts Schule & Co. fragen, dann können wir zunächst festhalten, dass es im Verhältnis dieser beiden Bereiche eine sowohl vom Konzept als auch von den Interviewäußerungen immer wieder bestätigte Differenz in der Bedeutung gibt, die sich etwa mit der Äußerung skizzieren läßt: ohne eine Konzentration auf Unterricht hätten wir uns gar nicht für das Projekt interessiert, aber ohne die Unterstützung im Schulentwicklungsmanagement hätten wir die Anforderungen der Unterrichtsentwicklung dieses Projekts nicht bewältigt. Dieses besondere Verhältnis haben wir bei der Untersuchung der Verschränkung von Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklungsmanagement berücksichtigt und versucht genauer zu beschreiben.

Zunächst noch eine kurze Erinnerung an die Ausgangssituation: während bereits in der Anfangsphase des Projekts in den Projektanträgen der Schulen ein vorwiegendes Interesse an pädagogischen Veränderungen formuliert wurde, verpflichtete die Projektleitung die teilnehmenden Schulen zunächst, Steuergruppen zu bilden, deren Mitglieder ein Training in Schulentwicklungsmanagement wahrnehmen sollten (vgl. dazu Kap. 2.1). Damit hat die Projektleitung von Beginn an deutlich gemacht, dass für sie die Notwendigkeit einer professionellen Steuerung von Entwicklungsprozessen im pädagogischen Bereich außer Frage steht.

Alle bislang zugänglichen Informationen lassen den Schluss zu, dass es richtig war, eine Kompetenzentwicklung im Bereich der qualitätsorientierten Selbststeuerung (die ja ursprünglich der zentrale Gegenstand des Projekts sein sollte) verbindlich zu fordern, auch wenn die Einsicht darin nicht von Beginn an in allen Fällen gegeben war.

Wenn wir nun dem Zusammenspiel von Selbststeuerung bzw. Schulentwicklungsmanagement und Unterrichtsentwicklung und den daraus folgenden positiven Wirkungen für das Gelingen von Entwicklungsprozessen in diesem Projekt auf die Spur kommen wollen, dann könnte man sich auf Belege dafür beschränken, dass Steuerungsfähigkeit in Reformprozessen mehr ist als eine gelungene Mischung aus Veränderungswillen und intuitiver Führungsfähigkeit. Dies allein bereits spräche dafür, dass die Anfangsentscheidung für die Doppelstrategie einer Fortbildung in Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklungsmanagement richtig war.

Interessanter erscheint uns aber, die Frage nach den Wirkungen einer solchen Verschränkung vor dem Hintergrund der Besonderheiten von Schule & Co. zu diskutieren und damit sowohl die innere Logik des dort verfolgten Konzepts von Unterrichtsentwicklung als auch die daran anknüpfende Besonderheit einer auf diese Form der Unterrichtsentwicklung bezogenen komplementären Steuerungslogik zu rekonstruieren.

Die Akzeptanz von Unterrichtsentwicklung und der damit verbundenen Qualifizierungsmaßnahmen wurde auf Grund des unmittelbar erkennbaren Nutzens der Fortbildungsinhalte für die Bewältigung von Alltagsaufgaben relativ schnell erreicht. Es gibt Hinweise darauf, dass es sich bei der Akzeptanz von Qualifizierung im Feld des Schulentwicklungsmanagements ähnlich verhalten muss: auch sie muss einen hohen Gebrauchswert haben, schnell zu Erfolgen führen und über ihre Nützlichkeit eine Entschädigung für den Aufwand erfahrbar machen, damit sie bereitwillig auf Dauer gestellt wird. Das heißt: die Bedeutung von Steuerungstätigkeiten für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Schulalltag müsste erfahrbar werden. Denn Schulentwicklungsmanagement als Teil von Lehrarbeit ist – anders als Unterrichtsentwicklung – neu, und gerade wenn dieser Anteil des Projekts verpflichtend gemacht wird, muss es darauf ankommen, zunächst diejenigen, die die Aufgabe übernehmen sollen, von ihrer Bedeutung für eine bessere Bewältigung des Schulalltags zu überzeugen und diese Überzeugung auch schrittweise in die Schule hineinzutragen.

Kurz: Für die Beteiligten sollte die komplementäre Synergie in der Verschränkung von Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklungsmanagement erfahrbar sein.

Wie kann das gelingen? Oder, um diese Frage in zwei komplementären Fragen zu konkretisieren:

Wie muss Schulentwicklungsmanagement zugeschnitten sein, damit diejenigen, die für Unterrichtsentwicklung verantwortlich sind, bei ihrer Tätigkeit optimal unterstützt werden ?

Und:

Wie muss die Unterrichtsentwicklung zugeschnitten sein, damit diejenigen, die für das Schulentwicklungsmanagement verantwortlich sind, die damit verbundenen Steuerungsaufgaben bewältigen können?

Aus den Interviews und Materialien lassen sich Aussagen über ein Gelingen der Verschränkung von Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklungsmanagement rekonstruieren, die sich in sieben Dimensionen abbilden lassen: Entwicklungsaufgaben und Entwicklungsmanagementaufgaben sind aufeinander bezogen; das bedeutet im Einzelnen: (1) sie sind klar definiert, (2) sie werden von der Zustimmung der Schule getragen, (3) sie werden durch eine einheitliche Implementationsstrategie vermittelt, (4) sie sind fachunabhängig, (5)

sie zeitigen bzw. unterstützen direkte Veränderungen der täglichen Praxis (6) sie stellen schulweit und schulübergreifend vergleichbare Aufgaben und (7) sie basieren auf einem Prinzip der Funktionsteilung und der reziproken Verantwortung.

Bei den folgenden Kernaussagen handelt es sich um Aussagen über strukturelle Bedingungen des Gelingens einer Verschränkung (und nicht um Aussagen darüber, ob dies im Projekt so gelungen ist).

1. *Der Gegenstand der Entwicklungsarbeit ist bei Schule & Co. **klar definiert**; dem entspricht die Möglichkeit, auch die Konturen der Steuerungsarbeit klar zu bestimmen.*

Es geht in allen Schulen darum, eine praktische Veränderung in definierten Bereichen der Unterrichtsgestaltung und der Teamentwicklung zu initiieren und voranzutreiben, wobei dieses Vorhaben in definierten Schritten auf die ganze Schule gerichtet ist. Ein so konzipiertes und mit Implementationshinweisen versehenes Entwicklungsprojekt hat einen identifizierbaren Gegenstand der Entwicklung, dessen Realisierung ohne eine strukturierende und koordinierende Unterstützung des Prozesses nicht realistisch ist. Nutzen und Bedeutung von Steuerungsarbeit können also nach kurzer Zeit einsichtig gemacht werden, weil ihre Nützlichkeit für die Unterrichtsentwicklung erfahrbar ist.

2. *Gegenstand und Vorgehensweise der Entwicklungsarbeit sind von einer **breiten Zustimmung** der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer getragen, in die schrittweise auch die Eltern und Schüler einbezogen werden. Auf der Seite der Steuerungsarbeit entfällt die Notwendigkeit, den Gegenstand überhaupt erst zu definieren, grundlegende Konzepte für seine Bearbeitung zu entwickeln und die entsprechenden grundlegenden Entscheidungsprozesse zu organisieren; dies erhöht die Erfolgschancen.*

Dass die Hürde zu einem Einstieg in ein Trainingsprogramm nach Klippert bei 2/3 Zustimmung des Kollegiums veranschlagt war, hat auch der Steuerungsarbeit und den Entwicklungsaufgaben des Prozesses zunächst einmal eine solide Basis-Akzeptanz im Kollegium gegeben. Dies reduziert zumindest in der besonders schwierigen Anfangsphase die Komplexität des Prozessmanagements und erhöht die Wahrscheinlichkeit zügig erfahrbarer Erfolge.

3. *Die Arbeit in der Unterrichtsentwicklung folgt einer **konturierten Implementationsstrategie**, auch wenn die Transformation auf die jeweilige Schulform und die Fächer mit einem hohen „Übersetzungsaufwand“ verbunden ist. Steuerungsarbeit hat es also zunächst weder mit unterschiedlichen Umsetzungsstrategien zu tun noch muss sie Implementationsstrategien völlig neu erfinden. Auch das reduziert die Komplexität des hochkomplexen Steuerungsauftrages.*

Unterrichtsentwicklung in dieser an Klippert angelehnten Form macht sowohl Vorschläge zur systematischen Abfolge und methodischen Gestaltung von Trainingseinheiten als auch zu den begleitenden Maßnahmen zur Ausbildung schulinterner Teamstrukturen. Die Koordination solcher Arbeiten ist selbst unter Zuhilfenahme dieser bewährten Vorschläge arbeitsaufwändig, komplex und erfordert Kreativität und Entschiedenheit in der schulindividuellen Umsetzung. Um wieviel komplexer eine solche Steuerungsarbeit ohne diese konzeptuellen Stützen wäre, lässt sich ermessen wenn man sich einen Steuerungsauftrag vorstellt, der sich darauf bezöge, mehrere unverbundene Projekte nicht

nur zu koordinieren, sondern ihre Akzeptanz erst durchzusetzen und für ihre Implementation erst Strategien zu entwickeln.

4. *Die Entwicklungsarbeit ist direkt auf eine **Veränderung des Alltagshandelns** bezogen; die Steuerungsarbeit kann sich also auf den Ernstfall Unterricht und eine Unterstützung der dafür erforderlichen Entwicklungsarbeit beziehen; damit kann auch hier eine direkte Nützlichkeit für den Alltag erfahren werden.*

Die für Schulentwicklungsmanagement notwendigen Kompetenzen werden in diesem Projekt in gesonderten Kursen an eine ausgewählte Gruppe vermittelt. Auch wenn die dort vermittelten Inhalte zunächst von vielen Teilnehmern als schulfremd empfunden wurden, wurde gerade die Notwendigkeit der parallelen Koordination von Unterrichtsentwicklung vor Ort genau als der heilsame Zwang beschrieben, der schließlich zu einer Anpassung der Kulturen Management und Schule führte. Auffällig war, dass in Schulen, in denen der systematische Aufbau von Unterrichtsentwicklung erst am Anfang stand, die Steuergruppenmitglieder über eine lange Zeit nicht wussten, wie sie „das viele Wissen aus den Ordnern“ in die Praxis integrieren sollten. Umgekehrt wurde auch hier die Skepsis gegenüber einem Machtzuwachs der Steuergruppe (und der Schulleitung, als deren verlängerter Arm sie zuweilen wahrgenommen wurde) und gegenüber der praxisrelevanten Nützlichkeit der Management-Fortbildungen viel deutlicher artikuliert, als an den Schulen, die Schulentwicklungsmanagement als Instrument der Unterrichtsentwicklung anwenden konnten. Allerdings war auch an den fortgeschrittenen Schulen bei den Nicht-Steuergruppenmitgliedern kein differenziertes Bewusstsein von der Arbeit der Steuergruppe erkennbar; verbreitet schien dort vielmehr ein latentes Gefühl der Nützlichkeit, das sich eher durch die Abwesenheit von Skepsis beschreiben lässt. Genau das aber ist eine wichtige Voraussetzung für eine Arbeit, die Steuergruppen als erfolgreich erleben: dass sie nicht gegen Misstrauen und Skepsis anarbeiten.

5. *Gegenstand und Managementmethoden der Entwicklungsarbeit haben für alle Lehrerinnen und Lehrer eine Bedeutung, die zunächst einmal **unabhängig von ihrem Fach** festzumachen ist. Damit kann sich die Steuerung des Prozesses auf eine gemeinsame Sache und Sprache beziehen, die eine Brücke zwischen den sonst als trennend empfundenen Fachkulturen und Fachsprachen darstellt.*

Eine Besonderheit des in diesem Projekt gewählten Konzepts von Unterrichtsentwicklung ist die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die den spezifischen fachlichen Inhalten gleichsam vorgelagert sind. Hier geht es offensichtlich um basale Fähigkeiten der kooperativen Informationsverarbeitung. Damit bekommt die zu steuernde Entwicklungsaufgabe eine fachübergreifende gemeinsame Sprache; die sonst schwierige Verständigung zwischen den Fächern wird erfahrbar und Erfolge damit sichtbar.

6. *Die Entwicklungsarbeit bringt für alle Beteiligten **vergleichbare Aufgaben und Schwierigkeiten** mit sich, nämlich die vorgeschlagenen Methoden auf die einzelnen Fächer und die Besonderheiten der Schulformen herunterzubrechen, zu transformieren; damit kann sich die Steuerungsarbeit auf eine überschaubare Anzahl von Lösungen konzentrieren, die in den einzelnen Feldern eine hohe Ähnlichkeit aufweisen und die außerdem noch schulübergreifend verglichen und ausgetauscht werden können.*

Die für Schulentwicklungsarbeit wichtige, aber auch schwer zu klärende Frage, wie durch Schul- und Unterrichtsentwicklung die Fachleistung gesteigert werden kann, wird in diesem Projekt konstruktiv angegangen. Statt unfruchtbarer Auseinandersetzungen über den Gegensatz von Methode und Inhalt (vgl. dazu die Studie zur Unterrichtsentwicklung von Herrmann, 2001) bietet das Konzept jedem (Fach)lehrer die Möglichkeit, das methodische Angebot gemeinsam mit anderen auf die fachlichen Besonderheiten zu transformieren. Schulentwicklungsmanagement kann zwar eine Blockade durch die Kontroverse zwischen Fach und Methode nicht verhindern, ist jedoch primär und systematisch mit der Unterstützung bei der Suche nach konstruktiven Lösungen in der Transferarbeit befasst und verzeichnet dort Erfolge.

7. *Das Verhältnis von Entwicklungsarbeit und Schulentwicklungsmanagement ist durch eine **Ausdifferenzierung der Funktionen** und der darauf bezogenen Qualifizierungsprogramme gekennzeichnet. Eine gelingende Verschränkung wird daraus, wenn die wechselseitige Verantwortung in diesen Teilbereichen agierenden Menschen füreinander erfahren, erkannt und angenommen wird.*

Ein Fazit dieser Rekonstruktion eines Verhältnisses von Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklungsmanagement könnte lauten:

Die Wirkung der Verschränkung von Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklungsmanagement basiert in diesem Projekt auf einer in sieben Dimensionen komplementär aufeinander bezogenen Funktion beider Seiten füreinander, die sich vor allem darin zeigt, dass für beide Seiten relativ schnell Erfolge erfahrbar werden, die genau auf dieser komplementären Synergie basieren.

5.5 Entwicklung regionaler Bildungslandschaften

Die Entwicklung regionaler Bildungslandschaften ist besonders schwer zu evaluieren, weil es davon keinen etablierten Begriff und deshalb auch keine klaren Evaluationskriterien gibt. Das Konzept und das Wort stammen von der „Bildungskommission NRW“, erste Präzisierungen wurden im Projekt Schule & Co. versucht. Schule & Co. hat die Unterscheidung von regionalen Schul- und regionalen Bildungslandschaften eingeführt. Diese Unterscheidung ist sehr sinnvoll, erlaubt sie doch, Vernetzungen von Schulen untereinander („Schullandschaft“) zu unterscheiden von Vernetzungen von Schulen mit nichtschulischen Einrichtungen und Institutionen in der Region („Bildungslandschaft“). Zur Entwicklung einer regionalen Schullandschaft tragen in einem hohen Maße die schulübergreifenden Qualifizierungen bei, die wir zuerst behandeln.

5.5.1 Qualifizierung

Schule & Co. ist in erster Linie ein groß angelegtes Qualifizierungsprojekt. Es gibt mindestens vier Qualifizierungslinien:

1. Qualifizierung von Trainern für Unterrichtsentwicklung
2. Qualifizierung von Steuergruppenmitgliedern für Schulmanagement
3. Qualifizierung von Evaluationsberatern
4. Qualifizierung von Schulleitern

Über die Qualifizierung kommt das Know-how in die Schulen, über die Qualifizierung wird die Schulentwicklung initiiert und unterstützt, über die Qualifizierung wird sie auch gesteuert. Die Qualifizierung wird zudem genutzt, um Vernetzungen zwischen den Schulen und zwischen den Schulen und Region herzustellen. Qualifizierung ist also auch ein, wenn nicht der Motor der Regionalisierung.

Bei der Qualifizierung von Trainern für die Unterrichtsentwicklung ging es zunächst um die Ausbildung Trainerinnen und Trainern für die Sekundarstufen in allgemeinbildenden Schulen. Danach wurde eine zweite Runde der Qualifizierung von Trainern aus dem Grund- und Sonderschulbereich aufgebaut. Trainer für Unterrichtsentwicklung trainieren in aller Regel nicht eigene Kollegien, sondern die von anderen Schulen (auch anderer Schulformen als er eigenen) aus derselben Region. Das führt zu einer Vernetzung zwischen den Schulen einer Region und zu einer Vernetzung von Schulen unterschiedlicher Schularten. Die Trainertreffen nach der Ausbildung erhalten den Austausch aufrecht. Die Ausbildung neuer Trainer hat das ursprüngliche Klippert-Schema deutlich verändert. Der vierte Baustein EVA ist jetzt fachbezogen geworden, was zu begrüßen ist.

Alle UE-Trainer, die wir gesprochen haben, sagen, dass sie auch als Person von der Ausbildung profitiert haben. Sie sind selbstsicherer geworden, sie haben gelernt, vor anderen Personen zu stehen und ihr Know-how weiterzugeben. Den Ursprungslehrgang hat Klippert selber geleitet. Er umfasste sieben Veranstaltungen á zweieinhalb Tage. Er war so angelegt, dass die Trainer erlernten, was sie danach mit Lehrern anderer Schulen durchführen sollten und das ist wiederum dasselbe, was jene den Schülern weitergeben sollen. Wir bewerten dies als probates und konzises Konzept.

Die regionale Verknüpfung wird noch deutlicher bei der Qualifizierung von Steuergruppenmitgliedern. Hier wurden in der Regel die Steuergruppen von drei Schulen aus derselben Region jeweils im selben Lehrgang ausgebildet, z. B. die einer Gesamtschule, eines Berufskollegs und eines Gymnasiums in Leverkusen. Darüber wurden regionale Vernetzungen hergestellt, die alle Beteiligten in unseren Interviews goutiert haben und die z. T. bis heute anhalten. Zumindest telefoniert man miteinander, wenn man einmal Rat braucht.

Von den Kursleitern, die aus der Unternehmensberatung kommen, haben unsere Interviewpartner nahezu übereinstimmend gesagt, sie hätten am Anfang mehr von den Teilnehmern gelernt als diese von ihnen. Ebenso übereinstimmend war jedoch die Meinung, dieses Verhältnis habe sich nach einiger Zeit umgedreht und insgesamt sei man der Meinung, dass die Erfahrungen und der Blick aus der Wirtschaft interessant und anregend gewesen seien und mitgeholfen haben, in den Schulen allmählich eine Kultur der Verbindlichkeit und Effektivität entstehen zu lassen (vgl. Kap. 5.3).

Zuvor wurden Steuergruppen on-the-job, d. h. in der eigenen Schule und deren Schulprojekten ausgebildet, und zwar durch Schulentwicklungsberater. Schule & Co. bildet die Steuergruppen off-the-job, also außerhalb der Schule in regionalen Lehrgängen aus. Dabei ist man bemüht, Entwicklungsaufgaben aus Schulen als „Lerngegenstand“ in die Ausbildungskurse einzubeziehen, was wegen der zeitlichen Verschiebung zwischen den beiden Qualifizierungssträngen zu Beginn von Schule & Co. nicht in allen Fällen gelingen konnte (vgl. dazu Kap. 4.1). Was sich besser bewährt, muss offen bleiben, solange es keine präzisen Vergleichsuntersuchungen gibt. Ein Vorzug des Modells von Schule & Co. ist

gewiss die Regionalisierung, die allerdings bei beiden Modellen möglich ist. Ein weiterer Vorzug des Schule & Co.-Modells ist mit hoher Wahrscheinlichkeit, dass auf diese Weise eine größere Zahl von Schulen schneller in den Genuss einer Steuergruppenschulung kommt, und die gesamte Entwicklung über die zentrale Ausbildung gesteuert werden kann, sozusagen die Steuergruppen gesteuert werden. Dies ist aber auch ein Nachteil, wie mehrere Interview-Partner beklagt haben, die sich „ferngesteuert“ fühlen (5, E, S. 10f. und 7, V, S. 11f.). Zentrale Steuerung ist auch anders möglich, z. B. über eindeutige Zielvorgaben oder Zielvereinbarungen mit den Schulen. Steuergruppen, die nicht zentral geschult und über Schulungen gesteuert, sondern dezentral beraten und betreut werden, verstehen sich selbst eher als schuleigene Steuergruppe im Auftrag des Kollegiums und werden auch eher so vom Kollegium wahrgenommen. Sie koordinieren dann auch eher als sie steuern.

Ein Schulleiter bedauerte, dass nach der Ausbildung die Betreuung der Steuergruppe so gut wie aufgehört habe und er doch hin und wieder das Bedürfnis nach einem Schulentwicklungsberater habe, der mit der Steuergruppe arbeitet (1, G. S. 22). Er begründete das u. a. mit den Worten: „Aber, was wir unter Projektmanagement gelernt haben ... sind Trockenübungen. Wir sind kognitiv geschult, aber wir beherrschen es nicht ... Das ist ja alles nicht unmittelbar angewendet worden“ (1, G. S. 21). Diese Schule gehörte nicht zu den wenigen Schulen, die bereits zu Beginn der Steuergruppenausbildung auch Trainer für UE zur Verfügung hatten.

Vielleicht braucht man ja beides: In der Region off-the-job geschulte Steuergruppenmitglieder und ergänzende Schulentwicklungsberater, die von Schulen nach Bedarf engagiert werden können.

Die Qualifikation von sog. Evaluationsberatern erfolgte sowohl für den Kreis Herford als auch für die Stadt Leverkusen. Jede Schule schickte zwei Teilnehmerinnen oder Teilnehmer, manche sogar drei, und ganz wenige Schulen nur einen. Unter den Teilnehmern entstanden Austauschbeziehungen, die einer regionalen Vernetzung ebenfalls förderlich sind. Die Ausbildung von Evaluationsberatern ist eine Novität in der Schulentwicklung. Sie dauerte nur drei Tage, die nicht im Block, sondern in Abständen absolviert wurden, so dass die Teilnehmer zwischendurch Zeit für Ausprobieren und Hausaufgaben hatten. Das Curriculum ist überzeugend und alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die wir befragten, waren mit der Ausbildung sehr zufrieden. Allerdings werden diese Evaluationsberater, die Evaluationen nicht selber durchführen, sondern in klarer Rollentrennung lediglich beraten, bislang noch ziemlich selten von Kollegen ihrer Schule „angefordert“. Das hat eine Interviewpartnerin zu der bedenkenswerten Aussage veranlasst, man müsse ganze Kollegien schulen (z. B. durch die Evaluationsberater) und die Schulleiter in die Pflicht nehmen, darauf zu drängen, dass Evaluationen auch stattfinden (RK, L, S. 22f.). An einigen Schulen ist eine solche schulweite Fortbildung im Rahmen eines SchiLf-Tages bereits erprobt worden. Dies anzuregen, könnte Aufgabe der regionalen Steuergruppe bzw. der Schulaufsicht sein.

Die vierte Qualifikationsmaßnahme bezieht sich auf die Schulleitungsfortbildung. Dabei lernen sich Schulleiterinnen und Schulleiter über die Schulformgrenzen kennen. Da hier keine Supervisions- oder Fallberatungsgruppen vorgesehen sind, halten sich regionale Vernetzungseffekte in Grenzen.

So reichhaltig die Qualifizierungsangebote von Schule & Co. auch sind, sie reichen vermutlich noch nicht aus. So beklagen sich Mitglieder einer regionaler Steuergruppe, dass sie keine Gelegenheit zur Weiterqualifikation angeboten bekommen haben und bemängelt ein Schulleiter, dass sich die Schulleitungsqualifikations-Angebote nicht auch an Stellvertreter, Abteilungs- oder Fachbereichsleiter, Stufenkoordinatoren, also nicht auch an das „middle management“ richten

5.5.2 KURS

Hinter dem Kürzel KURS verbirgt sich ein Beitrag zu der mit Schule & Co. angestrebten Regionalen Bildungslandschaft: die Kooperation von Unternehmern der Region mit Schulen. Angetroffen haben wir vertraglich vereinbarte Kooperationen in zwei Fällen zwischen je einer Schule und je einem größeren Betrieb, der sich als Lernort für diese Schule angeboten hat. Die Laufzeit der Verträge zwischen den Kooperationspartnern waren sehr unterschiedlich: in einem Fall basierten die Erfahrungen auf 2 1/2 Jahren Zusammenarbeit mit vielfältigen unterrichtsbezogenen Aktivitäten; im anderen Fall war der Vertrag gerade einige Monate alt und die Erfahrungen bezogen sich auf zwei Tagespraktika von einigen Schülerinnen und Schülern (eins im Umfang von 8 Wochen und ein zweites im Umfang von 4 Wochen mit je einem Tag Anwesenheit pro Woche von einigen Schülerinnen und Schülern im Betrieb).

Ohne die spezifischen Ziele dieses Elements von Regionalisierung genauer zu analysieren, lässt sich zunächst einmal feststellen, dass die Öffnung der Schule zu außerschulischen Lernorten kein Spezifikum von Schule & Co. ist. Insofern ist es auch nicht erstaunlich, dass die Schulen ihre Aktivitäten innerhalb dieser Kooperation in einer Tradition von langjährigen Bemühungen um eine Zusammenarbeit zwischen ihrer Schule und Betrieben sehen. Um so interessanter ist es, dass KURS dennoch als eine Besonderheit wahrgenommen wird, die sich von anderen Kontakten unterscheidet. Diese Wahrnehmung gilt übrigens für beide Seiten. Zunächst einmal wird da der feste Vertrag erwähnt, der für einen begrenzten Zeitraum mit einem öffentlichen Ritual abgeschlossen wurde. Beide Schulen und beide Betriebsvertreter konnten sich sehr genau an dieses Ritual erinnern. Zu dieser Form der Institutionalisierung eines Kooperationsverhältnisses gehört auch die Übernahme einer wechselseitigen Verantwortung durch Personen mit diesbezüglichen Funktionen: den KURS-Berater der Schule und den KURS-Berater des Betriebs. Diese Personen planen und gestalten die gemeinsamen Aktivitäten und Projekte. Gerade eine Hauptschule betont das Besondere dieser Institutionalisierung: die Unterstützung der regionalen Projektgruppe beim Zusammenbringen der Partner, damit ein Teil eines Netzes zu sein, das Öffentlichkeit organisiert und Interesse an unserer Schule zeigt... Dass „überhaupt jemand auf uns als Hauptschule zukommt“, wird als Besonderheit hervorgehoben. Dies verweist darauf, dass es als Besonderheit wahrgenommen wird, dass die Betriebe in diesem Modell auf die Schulen zugehen und dass diese Kooperation regional initiiert und vermittelt wird – eine Differenz zu den üblichen Kontakten zu Betrieben, die sich die Schulen immer wieder selbst gesucht haben.

Gerade weil die durch Schule & Co. geschaffene Öffentlichkeit einen hohen Wert hat, ist diese auch anfällig. So wird von einer Schule kritisch angemerkt, dass es eine Veranstaltung gegeben habe, in der man zwar irgendwie eine Bildungslandschaft darstellen wollte, aber sich nur eine Schule herausgegriffen habe, wo die anderen Schulen nur Beiwerk waren. Öffentlichkeit bietet die Chance einer ganz besonderen Anerkennung, aber auch die Gefahr

der Instrumentalisierung von Schülerleistungen und Schulen für die Demonstration anderer Zwecke.

Die Arbeitskontakte sind vielfältig. Berichtet wurde von einem Projekt im Leistungskurs SoWi, das ausgehend von der Problematik der Globalisierung eine systematische Betriebserkundung vorbereitet und durchgeführt hat; von Kooperationen der Naturwissenschaften mit dem Umweltbeauftragten der Firma; von der Vorbereitung von Bewerbungen und der Bewährung in Bewerbungsgesprächen mit Profis aus der Personalabteilung; aber auch von „einfach im Betrieb sein und Mitmachen“. Diese Bandbreite spiegelt sich im Spektrum von Erwartungen der Schülerinnen und Schüler, das angesiedelt ist zwischen dem Wunsch der Oberstufenschülerin, die Praxis mit Theorie zu verbinden und dem Hauptschüler, der mal sehen will, was in der Firma los ist – um vielleicht später einen Arbeitsplatz zu bekommen.

Dieses Interesse teilen auch die Lehrer der Hauptschüler, für die alles von Vorteil ist, was die Schule mit Betrieben und ihrer betrieblichen Realität in Verbindung bringt.

Wie werden nun die Wirkungen dieser Kooperation beschrieben? Hier sind einerseits die Erfahrungszeiten und andererseits die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten für jeweils unterschiedliche Wirkungszuschreibungen prägend.

Um die Wirkungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu skizzieren, gruppieren wir sie nach den unterschiedlichen Gruppen der Beteiligten.

Die *Verantwortlichen aus den Betrieben* äußern ein Bündel von Erwartungen: da geht es einerseits um eine gesellschaftliche Verantwortung, um eine konstruktive Einflussnahme auf das, was in Schulen geschieht, um eine wechselseitige Veränderung der Bilder voneinander; aber auch um konkreten Nutzen durch eine gezielte Kontaktaufnahme zu der Gruppe, aus der der Nachwuchs für diesen Betrieb kommen soll. Auf die Frage nach dem, was sich am deutlichsten verändert hat, antworten die Teilnehmer aus den Betrieben, dass es das Verständnis und die Einstellung zu Schule sei. „Nein, nein, also das hat mich schon beeindruckt, die Schule ist eben doch was anderes als vor 40 Jahren, als ich zur Schule ging. Ich sehe die Schule heute ganz anders, 180 Grad anders als vorher.“ Bei einem anderen schwingt Bewunderung mit für die Leistungen der Schüler und dafür, dass die Lehrer die mit dieser Kooperation verbundene Arbeit auf sich nehmen. Probleme werden von dieser Seite nur darin gesehen, dass das Projekt ausläuft und Schulen und Betriebe dann auf sich alleine gestellt sind.

Für die *Lehrerinnen und Lehrer*, mit denen wir gesprochen haben, steht im Zentrum, den Unterricht mit Lernmöglichkeiten in gesellschaftlicher Realität zu verbinden; bei Hauptschulvertretern ist dies verbunden mit dem Versuch, die Chancen ihrer Schülerinnen und Schüler beim Übergang in das Berufsleben zu erhöhen; nicht zuletzt dadurch, dass der Einblick in die betrieblichen Anforderungen auch disziplinierend wirkt. Schulformübergreifend wird Bewegung erwartet und auch beobachtet: Veränderungen, die bis in die Unterrichtsvorbereitung hinein reichen, zumindest bei solchen Projekten, die in Kooperation mit dem Partnerbetrieb laufen. Dabei werden Auswirkungen auf die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts in diversen Varianten ausgeführt, so z.B. zwischen Chemie und der Umweltabteilung in einem Partnerbetrieb, es wird aber auch darauf verwiesen, dass einige Fächer – so zum Beispiel die Fremdsprachen – solche Kooperationsformen noch zu wenig

nutzen. Plausibel ist auch, dass – wie vorgesehen – die Erweiterung der Methodenkompetenz bei den Schülerinnen und Schülern sich auf die Fähigkeit zur eigenständigen Gestaltung von Betriebserkundungen und der selbständigen Mitarbeit im Betrieb positiv auswirkt. Von solchen Erfahrungen wurde jedoch nicht explizit berichtet.

Bei den *Schülerinnen und Schüler* gibt es deutliche Überschneidungen zwischen den Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer und den erfahrenen Wirkungen. Am deutlichsten verändert hat sich aus der Sicht einer Oberstufenschülerin der Leistungskurs. Sie beobachtet, „dass wir zu fast jedem Themenbereich, der mit Wirtschaft zu tun hat, immer diese Schul-Firmen-Beziehung oder überhaupt die Firma an sich mit einbezogen haben“. Für sie hat sich die Erwartung an eine Verbindung von Theorie und Praxis erfüllt. Für einen anderen Oberstufenschüler ist das Wichtigste, dass er erfahren hat, was der Betrieb von ihm erwartet. Hier wird als besonders wichtig hervorgehoben, dass die Rückmeldungen der Betriebe ehrlich und deshalb ernst zu nehmen sind. Von Lehrern wird angenommen, dass sie nicht frei ihre Meinung sagen, insbesondere nicht, wenn es sich um kritische Rückmeldung handeln sollte. Äußerungen von Lehrerinnen und Lehrern stehen offensichtlich unter einem generellen Pädagogik-Verdacht. Im Betrieb – so der Schüler – ist das anders. Deshalb nimmt er auch die dort entdeckten Probleme mit seiner Flexibilität und den fremdsprachlichen Fähigkeiten ernst. Stolz ist er auf die Leistungen, die ihm im Bereich der Präsentationsfähigkeit bescheinigt wurden. In diesem Feld der glaubwürdigen Rückmeldung in relevanten Bereichen haben die Mitarbeiter von Betrieben offensichtlich eine Autorität, mit der Schule nicht konkurrieren kann. Sogar dort, wo die Lehrerinnen auf Grund der kurzen Erfahrungszeit noch keine Veränderungen erwarten, können die Schüler die ersten Wirkungen beschreiben. Das Wichtigste für die Schüler an einer Hauptschule war, dass „wir da auch gearbeitet haben und neue Dinge erforscht haben sozusagen...“. „Und dass die anderen Schüler, die noch kein Praktikum gemacht haben, neugierig geworden sind, dass sie fragen, was da passiert, wie die Leute da sind und auch Frau R. hat mich schon alles gefragt, eigentlich die ganze Neunerstufe.“ Stolz sind sie vor allem darauf, dass ihnen gesagt wurde, dass sie gut mitgearbeitet haben und dass man ihnen einen Ferienjob angeboten hat. „Das war ein gutes Gefühl.“

Sogar in dem Fall, in dem erst auf wenige Monate Erfahrung zurückgegriffen werden kann und in dem die KURS-Beraterin der Schule tendenziell ärgerlich darüber ist, dass etwas evaluiert werden soll, was gerade erst angefangen hat, lassen sich Wirkungen ausmachen.

Die Rückmeldungen aller Beteiligten signalisieren eine hohe Übereinstimmung zwischen Erwartungen und Wirkungen. Dieses Element einer regionalen Schulentwicklung wirkt direkt in den Unterricht hinein und aus dem Unterricht in die Region zurück. Die Vorteile der Vernetzung können von den Beteiligten deutlicher beschrieben werden als in allen anderen Bereichen der angestrebten Bildungslandschaft. Probleme werden nur sehr zögerlich artikuliert. Sie werden vor allem darin gesehen, dass dieses Teilprojekt noch nicht stabil genug erscheint, um demnächst auch ohne das derzeit stützende Netz weiter erfolgreich arbeiten zu können.

5.5.1 Elemente einer Bildungslandschaft

Der Auf- und Ausbau regionaler Bildungslandschaften über die Schaffung schulischer Netzwerke hinaus wird von den Spitzen der regionalen Politik und Verwaltung hoch

- Qualifizierungsservice für die Wirtschaftsförderung
- Verwaltung und Gestaltung eines Innovationsfonds

Diese Aufgaben sind so umfangreich und vielfältig, dass sie nach einer organisatorischen Infrastruktur verlangen, die bisher von den regionalen Steuergruppen gestellt wird. Um eine nachhaltige Sicherung der regionalen Unterstützungs- und Entwicklungsleistungen zu gewährleisten, steht im Kreis Herford die Gründung einer „Regionalen Entwicklungsbüro (gemeinnützigen) GmbH“ auf der Tagesordnung.

Alle genannten Elemente einer regionalen Schul- und Bildungslandschaft erscheinen uns beachtens- und begrüßenswert. Wir müssen allerdings feststellen, dass wir – mit Ausnahme von KURS – bislang nur wenige Spuren einer Verflechtung gefunden haben, die etwas mit der inhaltlichen Arbeit von Schulen und deren Integration in die Region zu tun haben.

5.5.2 Projektsteuerung

Die Projektsteuerung erfolgte regional durch die beiden Regionalen Steuergruppen, in denen der Projektleiter jeweils vertreten war. Die Regionale Steuergruppe bestand in beiden Regionen aus zwei Mitgliedern der staatlichen Schulaufsicht (schulaufsichtliche Koordinatoren der oberen und der unteren Ebene) und einem Vertreter der Kommune (Regionaler Koordinator bzw. Regionale Koordinatorin). Die Zusammensetzung dieser Gruppe und die sich entwickelnden Arbeitsnormen führten dazu, dass zwischen kommunalem Schulverwaltungsamt und staatlicher Schulaufsicht „mehr zusammengeht“, wie es ein Spitzenpolitiker formulierte. Auch wurden während der Laufzeit des Projekts und durch dieses angestoßen in Leverkusen die Ämter für Schule und Jugend in einem Dezernat zusammengeführt. Insgesamt ist eine weitaus bessere Koordination der für regionale Schulentwicklung Zuständigen entstanden. Anders als in den meisten bisherigen Projekten wurde die Kooperation der Projektträger von Anfang an in die formale Struktur einer Regionalen Steuergruppe gegeben, die die Kooperation langfristig sichern soll. Besonders bedeutsam war die zunächst unausgesprochene, später explizite Norm, alle Entscheidungen im Konsens zu treffen. Da sowohl strategische Fragestellungen (bis hin zur Konzeptentwicklung) als auch das operative Geschäft die Arbeit der Regionalen Steuergruppe bestimmt, kommt der Auflösung des „Zuständigkeitsdenkens“ besondere Bedeutung zu. So befasste sich der Regionale Koordinator intensiv mit Schulentwicklungsfragen und die Schulaufsicht mit Sichtweisen der kommunalen Gremien. Als Prinzipien, denen sich die Mitglieder der Regionalen Steuergruppen verpflichtet fühlen, werden genannt: hohe und gemeinsame Verantwortung für die Prozessgestaltung in der Region gekoppelt mit inhaltlicher Klarheit und struktureller Offenheit.

Gesteuert wird in beiden Projektregionen auch über das Anreizsystem eines Innovationsfonds, der sich in Herford auf DM 150.000 und in Leverkusen auf DM 100.000 beläuft und der zu 30% aus Sponsorengeldern besteht. Dieser Fonds kann vornehmlich von Projektschulen (und nur im Ausnahmefall von anderen Schulen) genutzt werden, um Unterstützung, häufig in Form schulspezifischer Qualifizierung für besondere Projekte, zu erhalten. Auch wird die aktuelle Trainerausbildung und ein Teil der Schulleiterfortbildung aus diesem Fonds bezahlt. Dies erscheint uns auch sehr sinnvoll zu sein, zumal ein Innovationsfonds von vornherein zum Konzept einer Regionalen Bildungslandschaft die „Bildungskommission NRW“ gehörte. Allerdings halten wir es für problematisch, wenn die Vergabekriterien nicht allgemein

bekannt sind. Zumindest konnte keine der von uns befragten Schulen solche Kriterien halbwegs eindeutig und umfassend benennen, obwohl sie schriftlich von der Regionalen Steuergruppe in die schulischen Steuergruppen gegeben worden waren.

Faktisch werden die Mittel des Innovationsfonds von der Regionalen Steuergruppe vergeben und zwar zu etwa gleichen Teilen nachfrage- als angebotsorientiert. Dies ist Beleg für die zentrale Rolle, die die Regionale Steuergruppe im Projekt Schule & Co spielt und gleichzeitig ein Beispiel für deren Selbstverständnis. „Also, es ist eine Steuergruppe, es ist keine Koordinierungsgruppe“ brachte das ein Mitglied derselben auf den Punkt (RK, H, S. 16). Die Regionale Steuergruppe entwickelte nicht nur Qualifikationskonzepte, sie steuert auch den Trainereinsatz. Die Trainer werden nicht frei von den Schulen gewählt, wählen auch selbst nicht frei „ihre“ Schule, sondern werden von der Regionalen Steuergruppe in die Schulen geschickt.

Bei der Schulprogrammarbeit, die – vom Ministerium vorgegeben – parallel lief zum Projekt Schule & Co, achteten die Regionalen Steuergruppen darauf, dass UE gebührend berücksichtigt wurde und in den Schulen keine Parallelstrukturen entstanden, also keine gesonderten Schulprogrammgruppen entstanden, sondern die schulinterne Steuergruppe die Schulprogrammarbeit im Kollegium aktiv begleitete.

Die Regionalen Steuergruppen stellen eine erweiterte Leitung auf regionaler Ebene dar; sie haben Entscheidungsbefugnisse in Prozess-, Inhalts- und Strukturfragen. Es kann deshalb auch nicht verwundern, dass die starke Lenkung durch die Projektleitung einige Schulen irritierte: „Ich habe nie verstanden, warum Schulen Ziele formulieren sollten ... und die nachher komplett über den Haufen geworfen wurden“ bemerkte ein Lehrer, der Mitglied einer schulischen Steuergruppe war und ist (4, G, S. 24).

Im gewissen Sinne arbeitet die Regionale Steuergruppe auf zwei Ebenen: Sie steuert das Projekt direkt und sie steuert die schulischen Steuergruppen. Zumindest indirekt, wie das einige Schulvertreter in den Interviews auch zum Ausdruck gebracht haben.

Das hat große Vorzüge, ist vermutlich auch nötig, könnte aber besser kommuniziert werden. Denn letztlich waren alle von uns Befragten mit dem **Ergebnis** der Projektsteuerung zufrieden. Erst kommen einige Schulen wie die Jungfrau zum Kind, aber dann sind sie gern schwanger.

Die schulischen Steuergruppen schaffen innerschulisch verbindliche Strukturen und die regionalen Steuergruppen Strukturen der Verbindlichkeit zwischen den Schulen und zwischen Schulen und Projektleitung. „Wir legen immer alles schriftlich fest. Wir haben Protokollbögen, die im Klassenbuch eingeklebt sind, wo jeder einträgt. Trainingsspiralen, die durchgeführt worden sind, werden im Ordner abgeheftet“ (4, V, S. 3). Die schulischen Steuergruppen müssen Jahresarbeitspläne, für die Bereiche, in denen sich die Schule weiterentwickeln will, erstellen und an die Regionale Steuergruppe weiterreichen.

Die Regionalen Steuergruppen verfolgen also ziemlich strikt eine einheitliche Strategie, schulische Eigenheiten werden dabei manchmal weniger als Zeichen von Selbstständigkeit und eher als Abweichungen verstanden. So stellt sich bei einigen in den Schulen hin und wieder ein Gefühl der Instrumentalisierung ein.

Aber auf diese Weise sichert die regionale Projektsteuerung einen sichtbaren, verbindlichen Projektrahmen, der den Schulen Auflagen macht und auch einiges abverlangt. Kontraktmanagement ist dabei die alltäglich gewordene Methode: Kontrakte zwischen Projektleitung und Trainern oder Evaluationsberatern, Kontrakte zwischen dem Regionalen Bildungsbüro und Empfängern von Mitteln aus dem Innovationsfonds usw.

Und auf diese Weise organisiert die regionale Steuerung auch immer wieder Entwicklungsschübe, so dass es mit dem Projekt vorangeht.

Schule & Co ist ein offenes Entwicklungsprojekt, aber es ist nicht beliebig. Die Projektsteuerung hat die Schulprojekte sehr früh auf Unterrichtsentwicklung fokussiert. Dies halten wir für ein angemessenes Verfahren, weil die früheren Erfahrungen mit Schulentwicklung zeigten, dass Schulen keineswegs von selbst das tun, was eigentlich nahe liegt, nämlich Entwicklungen auf das „Kerngeschäft“ zu beziehen – und das ist fraglos der Unterricht. – Schulen, die ausdrücklich darauf bestanden, konnten im übrigen ihre ursprünglichen Projektideen weiterverfolgen, auch wenn das etwas mühselig war.

6. Resümee und offene Fragen

Das Projekt Schule & Co. müsste mehr gelobt werden als es hier im Rahmen einer doch auch der Kritik und Schwachstellenanalyse verpflichteten externen Evaluation möglich ist. Schule & Co. ist eindeutig ein herausragendes Schulentwicklungsprojekt, vielleicht das herausragendste in Deutschland. Es hat konsequent die Idee verfolgt, dass Unterricht und eigenverantwortliches Lernen von Schülerinnen und Schülern der ultimative Bezugspunkt von Schulentwicklung sind, wobei der ursprüngliche Ansatz von Klippert deutlich weiterentwickelt wurde. Schule & Co. hat erwiesen, dass der Aufbau einer Infrastruktur für innerschulische Selbststeuerung die unabdingbare Voraussetzung für Unterrichtsentwicklung ist. Das Projekt hat weiter gezeigt, dass Unterrichts- und Organisationsentwicklung im Sinne von Schulentwicklungsmanagement nicht nur zusammenpassen, sondern zusammengehören. Über Unterrichtsentwicklung haben die Schulen gelernt, einen großen Teil der Lehrerinnen und Lehrer für eine gemeinsame und fächerübergreifende Initiative zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu gewinnen und zu qualifizieren. Über Schulentwicklungsmanagement haben Schulen gelernt, zielorientiert zu arbeiten, Strukturen der Verbindlichkeit zu etablieren und die Unterrichtsentwicklung systematisch zu implementieren.

Die Regionalisierung des Projekts erfüllte zwei Zwecke, einen instrumentellen und einen inhaltlichen: Ohne Regionalisierung wäre Schulentwicklung in dieser Breite und Tiefe gar nicht möglich gewesen. Und Regionalisierung hatte einen Eigenwert insofern, als daraus eine vernetzte Bildungslandschaft zu erwachsen beginnt, in der Möglichkeiten eines inhaltlichen Austauschs und einer Öffentlichkeit für Bildung geschaffen wurden..

Schule & Co. hat eine komplexe, aber funktionierende Projektarchitektur und -steuerung aufgebaut und verfügt über eine kochkompetente und beherzte Leitung. Trotzdem sind Ungleichzeitigkeiten und Uneinheitlichkeiten der Entwicklung offensichtlich. Sie sind wohl auch unvermeidlich. Manche Schulen haben einen enormen Entwicklungssprung gemacht,

manche haben sich kaum bewegt. Es gibt Schulen, die Unterrichtsentwicklung schulweit in allen Klassen und in horizontalen wie vertikalen Arbeitsstrukturen betreiben, und solche, die es gerade einmal mit zwei Klassen versuchen, ohne tragfähige Arbeitsstrukturen aufzubauen. Auch sagen manche Schulen, auf Steuergruppen könnten sie verzichten, während andere betonen, die Einsetzung einer Steuergruppe sei die Voraussetzung für den ganzen Schulentwicklungsprozess gewesen.

Schulen kann man nicht zur inneren Entwicklung zwingen. Aber man kann eine Infrastruktur für Lernen aufbauen, Anreize schaffen, Impulse setzen und auch eine Richtung weisen, wie das Schule & Co. in hervorragender Weise getan hat.

Aber es gibt auch kritische Hinweise. Die Schulen, die ihre Weiterentwicklung in die eigenen Hände nehmen, geraten bald an die Grenze der Belastbarkeit. Und Schulentwicklung benötigt Zeit. Selbst eine Unterrichtsentwicklung, deren Nutzwert auf der Hand liegt und die unmittelbar („am nächsten Tag“) umgesetzt werden kann, benötigt Jahre, wenn sie in die Breite gehen und nachhaltig werden soll. Und sie braucht vermutlich noch länger, wenn sie in die Tiefe (der Inhaltlichkeit) lotet. Diesbezüglich hat das Projekt Schule & Co. offenbar ein Defizit: Inhaltliche Diskussionen über die Frage etwa, was Kinder in der Wissensgesellschaft lernen sollen, sind uns ebenso wenig begegnet wie Reflexionen über Theorien des Unterrichts oder Theorien der Schulentwicklung. Dies mag aber auch daran liegen, dass die Interviews dafür noch mehr Zeit gebraucht hätten.

Dieses Resümee soll durch einige Fragen ergänzt werden, die sich aus unserer Evaluation herauskristallisieren lassen. Sie knüpfen an die beiden Fragen an, die Herrmann am Ende seiner Studie zur Unterrichtsentwicklung aufwirft. Wir stimmen seiner Analyse zu, dass es im Wesentlichen um die Bearbeitung von zwei Fragen geht: „Was zeichnet Schulen aus, denen die Transformation und die Integration der Unterrichtsentwicklung gelingt, im Gegensatz zu Schulen, denen dies nicht gelingt – und welche Aussagen lassen sich vor diesem Hintergrund über die Wirksamkeit der projektinternen Unterstützungsleistungen formulieren?“ Eine Differenzierung dieser offenen Fragen lautet aus unserer Sicht:

- Welche Formen der Systematik von Unterrichtsentwicklung, also der Anforderungen von außen, der Teambildung und Kooperationsstrukturen, des pädagogischen Grundverständnisses und der Kompetenzen von LehrerInnen und SchülerInnen erweisen sich als wirkungsvoll und wie sieht das Zusammenspiel solcher Faktoren in ausgewählten Einzelfällen aus?
- Wie lässt sich das Zusammenspiel einzelner Faktoren von Unterrichtsentwicklung im Detail beschreiben, sowohl für Schulen, denen die Transformation und Integration von Unterrichtsentwicklung gelingt als auch für Schulen, denen das nicht gelingt?
- Wie lassen sich Tätigkeiten beschreiben, die eine gelingende Schulentwicklung innerhalb dieses Konzepts vorantreiben? So wäre es interessant zu erfahren, was fruchtbare Kommunikation kennzeichnet, wie gemeinsame Reflexion gelingt, was effiziente und zufriedenstellende Zusammenarbeit ausmacht, was unterstützende Strukturen sind und wie das alles zu lernen ist.
- Wie kann eine sorgfältig erarbeitete und klare Terminologie für den Bereich des Schulentwicklungsmanagements entwickelt werden, die über die einheimische „Sprache“

von Pädagoginnen und Pädagogen hinaus geht, aber auch nicht einfach wirtschaftsorientierte Begriffe übernimmt – um durch neue, treffende Begriffe die Verständigung über schulspezifische Phänomene im Schulentwicklungsmanagement zu erleichtern oder erst zu ermöglichen?

- Was genau ist aus der Sicht der Beteiligten erforderlich, um die Arbeit von Schule & Co. zu stabilisieren und in einen langfristigen und nachhaltigen Entwicklungsprozess zu überführen?
- Was muss getan werden, um das auf der Grundlage von Klippert weiterentwickelte Konzept einer systematischen Unterrichtsentwicklung so aufzubereiten und zugänglich zu machen, dass es mit allen Qualifizierungskomponenten und strukturellen Bausteinen andren Regionen zur Verfügung gestellt werden kann?
- Was muss getan werden, um das derzeit vorliegende Konzept einer Verschränkung von Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklungsmanagement und Regionalisierung nicht nur auf dem derzeitigen Stand zu halten, sondern in den Erprobungsregionen gezielt voranzutreiben?

7. Empfehlungen

Was soll man einem Projekt empfehlen, das an die Grenze des Machbaren und die Grenze der Belastbarkeit gegangen ist? Soll man ernsthaft mehr Inhaltlichkeit oder mehr Theoriereflexion nahe legen? Wenn wir nicht eine ganz andere Form von Projekten ins Auge fassen und nicht ungerecht werden wollen, dann könnten wir höchstens empfehlen, regionale Kongresse durchzuführen, etwa zu Themen wie „Lerninhalte für die Wissensgesellschaft“ oder „Theorien des Unterrichts“. Unsere abschließenden Empfehlungen bewegen sich eher im vorgezeichneten Projektrahmen und beziehen sich auf ein mögliches Peer-Review und mögliche Fortsetzungsprojekte.

7.1 zu weiteren Untersuchungen

Von der Projektleitung sind wir gebeten worden, zur Form des **Peer-Review** Stellung zu nehmen. Es ist allerdings nicht leicht zu sagen, in welchen Bereichen ein Peer-Review zu weiterführenden Erkenntnissen kommen würde als diese Vorabevaluation, weil ein Peer-Review fast mit der gleichen Methodologie arbeiten müsste. Vorstellbar sind die folgenden Bereiche:

- Erweiterung der Gegenstandsfelder der Evaluation auf Studienseminare, Schulleiterfortbildungen, Assessment Center für Schüler usw.
- Unterrichtsbeobachtungen
- Fokussierung auf die Frage des Verhältnisses von horizontalen zu vertikalen Arbeitsstrukturen der UE

Eine genauere Messung eventueller Lernfortschritte in den Fachleistungen der Schüler kann aus den einleitend genannten Gründen auch einem Peer-Review nicht gelingen.

Für die Bearbeitung der in Kapitel 6 aufgeführten Fragen würden sich u. E. am ehesten intensive Fallstudien anbieten, die als Begleitforschung zu konzipieren wären. Man kann überlegen, ob eine solche Begleitforschung mit einem Angebot verbunden werden kann, das sich die Projektschulen ohnehin wünschen, nämlich der weiterführenden Begleitung durch Prozessberater. Von der Konfrontation und dem Zusammenspiel der Perspektiven von Forschung, Beratung und Unterrichts- und Steuerungspraxis wäre vielleicht am ehesten zu erwarten, dass sie sowohl schnell zu differenzierten Aussagen über Wirkungen und Gelingensbedingungen von Unterrichtsentwicklung und Schulentwicklungsmanagement durchdringen könnte, als auch die Prozess- und Reflexionskompetenz der Beteiligten unterstützen und steigern könnte – und zwar durch Rückmeldung von Forschungsergebnissen, durch praktische Prozessbegleitung und durch die Dokumentation und handhabbare Aufbereitung von Beispielen und Materialien.

7.2 zu Schulentwicklung in der Region

Empfehlungen für die Endphase des Projektes Schule & Co. sowie für Schulentwicklungsprojekte insgesamt haben einen weniger komplizierten Status als solche für weitere Untersuchungen. Einige lassen sich direkt aus der Vorabevaluation herleiten, andere wurden von den interviewten Projektteilnehmern selbst genannt.

- Es sollte eine offizielle Darstellung dessen erfolgen, was Schule & Co. gemacht und erreicht hat. Die „beste Praxis“ sowie die interessantesten Ergebnisse aus den Schulen sollte auf einem Austauschkongress, auf einer Info-Börse, einem Markt oder in anderen geeigneten Formen präsentiert werden.
- Es sollte auch über das Projektende hinaus in Herford wie in Leverkusen ein regionales Büro geben, welches so gut ausgestattet ist, dass es die nötigen Unterstützungsleistungen für die Schulen erbringen und die Gestaltung einer regionalen Bildungslandschaft vorantreiben kann.
- Es muss in Zukunft weiter darauf geachtet werden, dass sich die Schulen nicht zu sehr auseinanderentwickeln.
- Es sollte eine kohärente kommunale Bildungspolitik entwickelt werden, die äußere und innere Schulangelegenheiten koordiniert (und mit darauf achtet, dass sich Schulen nicht zu stark auseinanderentwickeln). Die Ausarbeitung eines kommunalen Leitbildes für Schulentwicklung wäre von Nutzen.
- Die Vergabekriterien des Innovationsfonds sollten bekannt sein und die Vergabe sollte stärker an der Nachfrage orientiert sein.
- Fragen der Personalentwicklung sollten einen höheren Stellenwert erhalten, wie Lehrereinstellungen, Mitarbeitergespräche, Vorgesetztenbeurteilungen usw.

Die letztgenannte Empfehlung leitet bereits über zu Empfehlungen für Folgeprojekte. Hier scheinen uns auf dem derzeitigen Erkenntnisstand folgende Handlungsorientierungen vielversprechend zu sein:

- Zu berücksichtigen, dass sich in diesem Projekt der offene Charakter bei gleichzeitiger Klarheit über vorgegebene Qualitätsstandards von Schulentwicklung bewährt hat. Die

Offenheit müsste in Folgeprojekten bzw. einer Fortführung von Entwicklungsprojekten, die im Kontext von Schule & Co. begonnen haben, allerdings unmissverständlicher definiert werden, da heute manches klarer ist als vor fünf Jahren. Es müsste klarer sein, was Vorgabe ist und wo Spielräume für eigene Ziele der Schulen liegen.

- Der Dreiklang aus Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklungsmanagement und Regionalisierung sollte auf der Grundlage dieser Erfahrungen auch für Folgeprojekte richtungsweisend sein.
- Qualitätsorientierte Selbststeuerung oder Selbstständigkeit von Schulen sind keine Werte an sich. Wenn nicht das Prinzip des alltäglichen Nutzens in der Unterrichtsentwicklung und im Schulentwicklungsmanagement deutlich gemacht werden kann, dann wird es schwer sein, eine entsprechende Beteiligung zu organisieren.
- Jedes Entwicklungsprojekt braucht eine längere und offene Anfangsphase mit breiter Diskussion; dieser Offenheit sollten aber klar definierte und identifizierbare Angebote gegenüber stehen. D. h. die Unterstützung im Bereich der Unterrichtsentwicklung sollte weiterhin an Bewerbungsverfahren mit relativ hohen Zustimmungshürden innerhalb der Schule gebunden sein; das verpflichtet sowohl die Projektverantwortlichen als auch die potentiellen Teilnehmer zu intensiven Beratungen. D. h. weiter, die Unterstützung im Bereich der Unterrichtsentwicklung sollte mit einer Verpflichtung zur Qualifizierung im Bereich Schulentwicklungsmanagement verbunden sein. Und die Qualifizierungsprozesse sollten von Beginn an in die regionale Perspektive eingebunden sein, auch wenn dies in seiner Bedeutung den einzelnen Schulen erst relativ spät bewusst wird.

Kurz: Offenheit in der Diskussion sollte mit einer flexiblen Festigkeit in den konzeptionellen Vorstellungen verbunden sein.

Wir haben in fast jedem Interview auch gefragt, ob aus Schule & Co. zwingende Vorschläge für Gesetzesänderungen hervorgehen. Die erste Antwort war immer, dass es ja zu den Grundvoraussetzungen von Schule & Co. gehört habe, sich innerhalb der Gesetzesgrenzen zu bewegen. Das ist im Großen und Ganzen auch gelungen.

Die zweite Antwort enthielt dann doch einige Hinweise für Gesetzesänderungen, nämlich

- dass Schulleiter einen bestimmten Prozentanteil von Unterricht ausfallen lassen dürfen, wenn sie nachweisen können, dass in dieser Zeit an Unterrichts- oder Schulentwicklung gearbeitet wird,
- dass Schulleiterinnen auch neue Fächer einführen und alte kürzen dürfen,
- dass die Gemeindekassenverordnung schulfreundlicher wird,
- dass ein Personalbudget eingeführt wird,
- dass die Zuständigkeitsgrenzen zwischen Schule und Jugendhilfe überwunden werden und vor allem
- dass die Zuständigkeitsgrenzen zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten durchlässig werden.

Eine Umorientierung der Projektstrategie empfehlen wir nicht, was als große Bestätigung für Schule & Co. gedeutet werden kann.

8. Quellen und Literatur

Glaser, Barney und Anselm Strauss 1998: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern. Huber

Herrmann, Joachim 2001: Evaluation der Unterrichtsentwicklung. Teil I: Wirkungen und Voraussetzungen gelingender Unterrichtsentwicklung. Ohne Ortsangabe. Unveröffentlicht.

Herrmann, Joachim 2000: Evaluation der Tätigkeit schulischer Steuergruppen und des Projektmanagements. Bericht an die Projektleitung. Ohne Ortsangabe. Unveröffentlicht.

Lohre, Wilfried 2001: Stärkung von Schulen im kommunalen und regionalen Umfeld. Zwischenbericht. Stand und Perspektiven der Projektentwicklung. Ohne Ortsangabe. Unveröffentlicht.

Lohre, Wilfried (Hg.) und Heinz Klippert 1999: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Pädagogische Schulentwicklung in den Regionen Herford und Leverkusen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Lohre, Wilfried (Hg.) 1998: Schule & Co. Projektreport 1. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung