

Schönig, Wolfgang

Lehrer und Lehrerinnen im Prozess der Schulentwicklung. Von der Formung des Verhältnisses zwischen Subjekt und Schule

Die Deutsche Schule 95 (2003) 4, S. 452-465



Quellenangabe/ Reference:

Schönig, Wolfgang: Lehrer und Lehrerinnen im Prozess der Schulentwicklung. Von der Formung des Verhältnisses zwischen Subjekt und Schule - In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 4, S. 452-465 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274784 - DOI: 10.25656/01:27478

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274784>

<https://doi.org/10.25656/01:27478>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Wolfgang Schöning

Lehrer und Lehrerinnen im Prozess der Schulentwicklung

Von der Formung des Verhältnisses zwischen Subjekt und Schule

Der Beitrag befasst sich in fünf Schritten mit der Frage, wie der Einzelne sich im Verlauf einer gelingenden Schulentwicklung verändert. Im ersten Teil wird herausgearbeitet, dass die Aufmerksamkeit sowohl der Bildungspolitik als auch der Schulforschung nach PISA erneut auf die Systemfragen gerichtet ist und dadurch die Bedingungen, unter denen der Einzelne sich auf Schulentwicklung einlässt, nicht geprüft werden (1). Anschließend wird mit empirischen Studien gezeigt, welche Einstellungen Lehrer und Lehrerinnen gegenüber Schulentwicklung haben (2). Mit einem Forschungsbericht aus den USA wird nachgezeichnet, wie sich Wahrnehmung, Handeln und Einstellungen von Lehrkräften im Schulentwicklungsprozess tatsächlich stufenweise verändern (3). Die Frage nach der Bedeutung der Kategorie Geschlecht für die Schulentwicklung wird mit dem vierten Arbeitsschritt aufgegriffen (4). Abschließend wird dafür plädiert, den Schulen durch eine zusätzliche Ausstattung mit Ressourcen Lernzeit und Lernmöglichkeiten einzuräumen, damit sie sich mit den Herausforderungen durch PISA konstruktiv auseinandersetzen können (5).

1. Problemaufriss Schulentwicklung

Nach den ersten zyklischen Schulleistungstudien auf internationaler und nationaler Ebene ist die „Zeit nach Pisa“ angebrochen, und „Schulentwicklung“ im Sinne der Entwicklung von Einzelschulen muss möglicherweise neu buchstabiert werden. Noch ehe das von Hans-Günter Rolff (1998) festgestellte Theoriedefizit der Schulentwicklung beseitigt worden wäre, verlagert sich die Aufmerksamkeit der Schulforschung von den Entwicklungsbedingungen der Einzelschule auf die regionalen Kontextbedingungen des Lernens und damit auf die Qualität des Exo- und des Makrosystems. Offen ist, wie die von TIMSS und PISA ausgehenden Herausforderungen von den Lehrerkollegien als den Motoren der Schulentwicklung auf der Mesoebene in eine pädagogische Praxis transformiert werden. Diese Frage ist insofern von besonderer Brisanz, als der Entwicklung der einzelnen Schule als einem „Ensemble, eine(r) neue(n) Konfiguration von Lern- und Erfahrungskontexten“ (Fauser 1991) nunmehr mit PISA ein funktionalistisches Verständnis von Schulentwicklung gegenübergestellt wird. Dabei ist gänzlich unaufgeklärt, wie sich neue Steuerungsmodelle des Staates und „pädagogische Freiheit“ der Einzelschule zueinander verhalten.

In der Fachliteratur werden die zu erwartenden Auswirkungen von PISA und PISA-E einstweilen kontrovers diskutiert. Während einerseits neue Impulse für

die Fachdidaktiken und ein „beträchtliches Anregungspotenzial der großen Schulleistungsprojekte für die Bildungsforschung“ gesehen werden (Roeder 2003), machen zurückhaltende Schulforscher auf die Gefahren der Standardisierung der pädagogischen Praxis aufmerksam (Schönig 2002, Fuchs 2003). Hans-Werner Fuchs merkt kritisch an, dass die Leistungserhebungen mittels international bzw. national einheitlicher Vergleichsmaßstäbe nicht allein den Blick auf die getesteten Leistungsbereiche verengten, sondern sich auch eine sukzessive inhaltliche Angleichung des schulischen Lernens abzeichne. Auch dort, wo Gesellschaftssysteme historisch und kulturell unterschiedliche Gepräge haben, sei jene Angleichung ein ausgesprochenes Interesse der OECD (Fuchs 2003, S. 175 ff.). Es fragt sich, ob das von verschiedenen Kultusministerien ausgegebene Motto von den blühenden Schullandschaften noch weiterhin vertreten werden kann. Im Bild gesprochen: Sollen die bunt blühenden Frühlingswiesen ersetzt werden durch Felder von schnell wachsenden Sansevieria? Pädagogische Einfalt statt Schulvielfalt?

Die notwendige Diskussion kontroverser Positionen wird freilich durch die faktische bildungspolitische Entwicklung überholt. So ist z. B. an der derzeitigen Schulentwicklung im Freistaat Bayern eine engere Systemkoppelung auf den Ebenen Schule-Staat und Schule-Wirtschaft zu erkennen. Zwar wird wie in anderen Bundesländern auch das System vorgängiger Normierung durch Regelsteuerung mehr und mehr abgelöst durch nachgängige Evaluation, diese Zielsteuerung greift jedoch schon sehr früh, nämlich bereits in der Grundschule. In den Jahrgangsstufen zwei und drei sind sog. „Orientierungsarbeiten“ in den Fächern Deutsch und Mathematik, d. h. für alle Grundschulen Bayerns einheitliche standardisierte Tests am jeweiligen Schuljahresende verbindlich. Ab dem Schuljahr 2004/05 wird ein Notensystem ebenfalls in Deutsch und Mathematik auf der zweiten Jahrgangsstufe eingeführt, das innerhalb des jeweiligen Faches einzelne Bereiche nochmals mittels Ziffernzensuren differenziert, so etwa in Deutsch nach Rechtschreibung, Ausdruck und Sprachverständnis. Zwar soll dieses System der besseren Diagnose und Förderung dienen, es fragt sich aber, wie es in der Praxis gehandhabt wird. Angesichts mangelnder diagnostischer Kompetenz der Lehrkräfte und fehlender Ressourcen (Zeit, Fortbildung) ist zu befürchten, dass es bloß administriert wird und zu einer höheren Selektivität und Abwärtsmobilität führen wird. Für die Schulentwicklung ist zu erwarten, dass der normierende Grundzug dieser Steuerung massiv auf die Gestaltung des Unterrichts zurückwirken wird und die individuelle Profilentwicklung der einzelnen Schule durch den Trend zur Vereinheitlichung unterlaufen wird.

Auf der zweiten Ebene, der Ebene der Koppelung Schule-Wirtschaft, ist der im Jahr 2000 eingerichtete „Bildungspakt Bayern“ ein deutliches Zeichen für den engen Schulterschluss von Staat und Wirtschaft. Beim Bildungspakt Bayern handelt es sich um eine Stiftung, in die etwa 50 namhafte Unternehmen etwa 5 Mio. Euro und der Staat 2,5 Mio. Euro eingebracht haben. Mit den Geldern werden solche Projekte in Schulen unterstützt, in denen gezielt die von der Wirtschaft benötigten Schlüsselqualifikationen aufgebaut werden. Man wird kaum bestreiten können, dass insbesondere die weiterführende Schule berufsorientierende Funktionen zu erfüllen hat. Aber auch hier ist erkennbar, dass die Themen der Schulentwicklung nicht primär pädagogischer Natur sind und der inneren Entwicklungslogik der Schule als Bildungseinrichtung entstam-

men. Sie sind „reaktiv“ in dem Sinne, dass sich die einzelne Schule an einen extern definierten Bedarf anpasst. Es besteht durchaus die Gefahr, dass die Einzelschule die Sinnorientierung anderer Systeme fraglos übernimmt und damit den Anspruch, für sich selbst Bildung zu definieren, opfert (Fried 2002, S. 105ff., S. 175ff.).

Schulentwicklung – dies ist Konsens in der Schulforschung – ist Prozess und Ergebnis eines komplexen und langfristigen Lernens von Menschen im System Schule. Leider wissen wir über dieses Lernen im Kontext von Schulentwicklung nur sehr wenig. Und es ist nicht damit zu rechnen, dass sich die empirische Forschung der Aufgabe stellen wird, die Qualität dieses Lernens zu ermitteln. Mit der Einrichtung neuer Schwerpunktprogramme im Bereich der empirischen Bildungsforschung hat die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) nach PISA die Weichen in Richtung empirisch-analytischer Forschung gestellt. Die Dominanz einer bestimmten Forschungsrichtung und eines bestimmten Interesses scheint somit unausweichlich, und der Einzelne im Prozess der Schulentwicklung dürfte als Forschungsgegenstand weiterhin auf der Strecke bleiben. Wenn wir Schulentwicklung wirklich begreifen wollen, sind wir auf solides Wissen darüber angewiesen, wie sich der Einzelne gegenüber Schulentwicklung verhält, wie er sich selbst im Prozess der Schulentwicklung verändert und auch unter welchen Bedingungen er sie ablehnt. Angesichts der skizzierten Top-down-Strategien ist die Antwort besonders dringlich – sollen nicht neue Machbarkeitsmythen erzeugt werden (vgl. Koch 1999, Schönig 2000, Heinrich 2001, Terhart 2002). Zu prüfen ist zunächst, was uns die empirische Schulforschung über die Einstellung von Lehrern und Lehrerinnen zur Entwicklung der eigenen Schule mitzuteilen hat.

2. Forschungsbefunde: Einstellungen von Lehrkräften zur Schulentwicklung

Angesichts der angesprochenen Forschungssituation ist es schwierig, solide Forschungsergebnisse zu referieren. Die wenigen empirischen Studien liefern nicht unmittelbar vergleichbare Befunde, weil sie sich in Fragestellung, Untersuchungsdesign und bildungspolitischem Kontext voneinander unterscheiden. So wird z. B. nach subjektiven Theorien von Lehrkräften über Schulentwicklung gefragt (Söll 2002), es wird ermittelt, wie sie über eine Schule in „erweiterter Verantwortung“ denken (Ditton/Edelhäuser/Merz 2001), oder aber es wird untersucht, wie sie zur Realisierung von sogenannten „Schulprogrammen“ stehen (Schlömerkemper 1999). Eine ganze Gruppe von Studien ist nur verständlich, wenn man sie im Kontext der neuen Schulgesetze mancher Bundesländer sieht (Schlömerkemper 1999, Buhren/Killus/Müller 1998, Kanders/Rolff 1996, Söll 2002). So sind z. B. Hessen und Nordrhein-Westfalen Ende der 90er Jahre dazu übergegangen, den Schulen große Handlungsspielräume zu eröffnen, sie aber zugleich rechenschaftspflichtig zu machen. Die Schulen sind angehalten, Schulentwicklungspläne bzw. Schulprogramme zu Papier zu bringen und deren Wirksamkeit in der Praxis durch Qualitätskontrollen bzw. durch Selbstevaluation nachzuweisen. Im Folgenden wird versucht, das Wesentliche der Studien herauszupräparieren.

- In einer bundesweit repräsentativen Lehrerbefragung haben Michael Kanders und Hans-Günter Rolff (1996) festgestellt, dass die meisten Lehrer und Lehrerinnen gegenüber den zurückliegenden Jahren mehr Möglichkeiten für

die Unterrichtsentwicklung sehen. „Diese Ansicht [wird] signifikant häufiger von Grundschullehrern als von Sek.I-Lehrern vertreten, ebenso eher von Frauen als von Männern“ (ebd., S. 415). Die meisten Befragten sind der Meinung, dass es Sache der Schule sein solle, „in welchem Maße Unterricht in Form von Unterrichtsprojekten erteilt wird. Dass die Schule im Rahmen vorgegebener Lernziele selbst über Stoffauswahl und Stoffverteilung entscheiden darf, lehnt indes fast ein Drittel der Sekundarschullehrer und ein Fünftel der Grundschullehrer ab“ (ebd., S. 419). Die meisten Lehrerinnen und Lehrer einer hessischen Befragung wünschen, dass die Schulen ein eigenes Profil gestalten, in der Öffentlichkeit ein gutes Bild abgeben und die Identifikation mit der Arbeit sich erhöht (Schlömerkemper 1999). Auch wenn die von den Lehrkräften tatsächlich festgestellten Wirkungen hinter ihren Wünschen zurückbleiben, wird man doch sagen können: Sie stehen der Schulentwicklung aufgeschlossen gegenüber (ebd.).

- Dieses günstige Bild verändert sich, wenn man fragt, ob Schulentwicklung ein Geschenk der Obrigkeit ist, das man lieber erst gar nicht annimmt. Dort, wo Schulentwicklung vom Staat verlangt und durch Evaluation gestützt werden soll, sehen sich die Lehrkräfte in einem tiefen Zwiespalt. Sie betrachten Schulentwicklung vielfach als „verordnete Freiheit“. Es werde zwar ein Gestaltungsspielraum proklamiert, aber zugleich sei Schulentwicklung ein Diktat (Söll 2002). Zudem werden die Einzelbestimmungen und äußeren Rahmenbedingungen als hinderlich angesehen.

- Ein weiteres Problem kündigt sich an, wenn man das gestiegene Aufgabenvolumen der Schule ins Kalkül zieht. Dann fragt sich, wie die Metaaufgabe Schulentwicklung überhaupt im Alltag platziert werden kann. Dass Schulentwicklung als eine Quelle des Stresses, der Überlastung und der „psychischen Abnutzung“ gesehen wird – dieser Topos zieht sich wie ein roter Faden durch die Studien (Bauer/Kanders 1998; Buhren/Killus/Müller 1998; Söll 2002; Schlömerkemper 1999). Es wird beklagt, dass weder zusätzliche Zeitbudgets noch geeignete Arbeitsformen für Schulentwicklung vorhanden seien (Söll 2002, Esslinger 2002a). Die persönliche Glücks-Leidens-Bilanz scheint sich durch Schulentwicklung unter den gegenwärtigen Arbeitsbedingungen zu verschlechtern. Schulentwicklung – ein Ressourcenproblem. Betrachtet man Schulentwicklung aus ethnographischem Blickwinkel, so zeigen sich weitere Schwierigkeiten. Die Befragungsergebnisse von Schlömerkemper (1999) machen deutlich, dass eine Störung der subtilen Machtbalancen im Kollegium befürchtet wird. Die Einrichtung von Steuerungsgruppen wird von Lehrkräften im Sinne einer Statusaufwertung nicht gewünscht. Ebenso wird befürchtet, dass der Schulleiter als Dienstvorgesetzter und „Türsteher der Innovation“ einen stärkeren Einfluss erhält – Per Dalin spricht von lokalem Zentralismus (Dalin 1999). Auch den Eltern als den potenziellen Akteuren der Schulentwicklung begegnet man mit großer Skepsis. Nur ein Drittel der Befragten in der Studie von Kanders und Rolff (1996) ist dafür, Eltern in den Schulentwicklungsprozess einzubeziehen. Eltern werden als Störfälle und als Gefahrenquelle für die Lehrerprofessionalität angesehen. Formelhaft formuliert soll die Schule eine „Lehrerschule“ (Dietze) bleiben.

- Dieser Befund macht darauf aufmerksam, dass die konventionelle Berufsauffassung von Lehrern und Lehrerinnen einerseits und Schulentwicklung andererseits quer zueinander liegen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang eine Befragung von Ilona Esslinger, die mit ca. 400 Realschullehrerinnen

nen Baden-Württembergs durchgeführt wurde. (Esslinger 2002 a, b). 72 % der Befragten befürworten „eine Zusammenarbeit, die auf die Entwicklung gemeinsamer Lösungen abzielt. Über 80 % der Befragten sehen in der interkollegialen Zusammenarbeit eine Lernchance, die eigene Perspektive zu erweitern“ (Esslinger 2002 b, S. 32). Dem steht gegenüber, dass etwa ein Viertel der Befragten in der Kooperation eine Einschränkung der beruflichen Autonomie sieht. Kränkungen, Rechthaberei und Entwertung der eigenen Arbeit werden von 55 % der Lehrerinnen und Lehrer befürchtet. Zugespitzt formuliert: Wo die eigene Professionalität zur Debatte steht, findet die Kooperation ihre Grenze. Lehrer und Lehrerinnen lassen sich nicht gerne in die Karten schauen (vgl. Alt-richter 2000). Vier Fünftel der von Esslinger Befragten sehen in der „Thematisierung der Arbeitsqualität“ einen Tabubruch (ebd., S. 34). Hier ist ein generelles Phänomen erkennbar, nämlich die ausgeprägte Skepsis von Lehrkräften gegenüber der Kooperation im Kollegium (vgl. Buhren/Killus/Müller 1998, Schlömerkemper 1999). Die schulische Arbeitskultur ist gekennzeichnet durch individuelle Vollzugsformen bzw. durch Lehrerindividualismus. Die Aufmerksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern ist auf die Arbeit in einzelnen Fächern und in einzelnen Klassen, kaum aber auf die Schule als Ganze gerichtet. Die Ursache dafür scheint in einem Konstruktionsfehler der Schule zu liegen. Die zellulare Arbeitsstruktur lässt von vornherein eine institutionelle Zusammenarbeit nicht zu; sie ist vergleichbar mit einem Stützkorsett. Das Korsett gibt dem Einzelnen zwar Halt, verhindert aber schnellere und flexible Bewegungen. So gesehen haben wir es letztlich mit einer paradoxen Problemkonstellation zu tun: Lehrerinnen und Lehrer sind in Organisationsstrukturen tätig, die sie zu individuellen Handlungsvollzügen nötigen und die sie entsprechende Einstellungen lernen lassen. Umgekehrt kommen sie aus der strukturellen Vereinzelung nicht heraus, weil ihnen die eigenen Einstellungen im Wege stehen. Wo also soll Schulentwicklung ansetzen?

- Hartmut Ditton u.a. (2001) haben in 178 bayerischen Schulen ermittelt, wie Lehrer und Lehrerinnen einerseits und wie die Schulleitungen andererseits zur „erweiterten Verantwortung“ der Schule und zur Entwicklung eines eigenen Schulprofils stehen. Zwar ist der Schulprofilbegriff nicht hinreichend operationalisiert worden, gleichwohl stechen einige Ergebnisse ins Auge. Deutlich sind die Differenzen zwischen den Schularten: Der Anteil derjenigen, die ein spezifisches Schulprofil für wichtig halten, sinkt von der Hauptschule über die Realschule zum Gymnasium. Es sind auch die Lehrkräfte an den Gymnasien, die eine Einigung im Kollegium über die Ziele der Schule für weniger möglich halten als die Lehrkräfte der anderen Schularten. Divergente Ergebnisse gibt es auch zwischen der Gruppe der Lehrkräfte und der der Schulleitungen. Die Schulleitungen stehen der Entwicklung eines Schulprofils positiver gegenüber als die Lehrkräfte und sind zudem häufiger als jene davon überzeugt, dass die jeweilige Schule bereits ein eigenes Profil habe.

Was lässt sich zusammenfassend zu den empirischen Befunden sagen? Schulentwicklung wird zwar vom Gros der Befragten als wünschbar angesehen. Zugleich wird aber auch eine Reihe von Hemmnissen erkennbar, die der Schulentwicklung bisweilen diametral gegenüber steht. Die Schwierigkeiten liegen in einem Konglomerat aus kooperationsfernen Berufseinstellungen, mangelndem Professionswissen, zellularen Arbeitsstrukturen, einengenden Rahmenbedingungen (wie z. B. fehlenden Zeitbudgets) und Kultureigenheiten des je-

weiligen Kollegiums. Man wird daraus den Schluss ziehen dürfen, dass Schulentwicklung ohne Strukturveränderungen im Sinne einer teamförmigen Arbeitsorganisation, ohne spezifische Unterstützung sowie adäquate Arbeitszeitmodelle und ohne Einstellungsänderungen schwerlich zu haben ist. Gleichwohl findet Schulentwicklung Tag für Tag statt, und Lehrkräfte nehmen es mit diesen Schwierigkeiten auf. Deshalb ist danach zu fragen, was mit dem Einzelnen geschieht, wenn er sich auf Schulentwicklung einlässt? Wie verändert er sich im Verlauf des innerschulischen Wandels und was vermag er zu bewirken?

3. Was geschieht mit dem Individuum im Schulentwicklungsprozess?

Obwohl die Aufmerksamkeit der Schulforschung seit Anfang der 80er Jahre den Entwicklungsbedingungen der einzelnen Schule galt, haben wir kein gesichertes Wissen über den Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Individuums und Schulentwicklung. Empirische Studien dazu gibt es in der Bundesrepublik nicht. Eine dünne Spur findet sich in den Forschungsberichten des norwegischen Schulforschers Per Dalin (1999). Sie führt in die USA zu Michael Huberman und Matthew B. Miles (1984). Die New Yorker Forscher waren Ende der 70er Jahre in eine Begleitforschung einbezogen, die an ein auf Nordamerika zielendes riesiges Schulentwicklungsprojekt des U.S. Department of Education angeknüpft war. 146 Schuldistrikte, ca. 5.000 Lehrkräfte, Administratoren und Berater sowie mehr als 40 Forscher waren daran beteiligt. Das staatliche Programm hatte eine Laufzeit von drei Jahren und beabsichtigte eine Verbesserung der Schulleistungen, vor allem im Bereich des Lesens und Schreibens, mit Hilfe individualisierender Lehr-Lernverfahren. Um die neue Praxis implementieren zu können, wurden den Schulen weitgehende Veränderungen der Schulorganisation ermöglicht, so etwa die Einrichtung jahrgangsübergreifender Lerngruppen und fächerübergreifender Lehrerteams sowie die Auflösung starrer Lernzeitmuster. Huberman und Miles haben die Vorgänge in 12 Schulen mit einem multidimensionalen Forschungsansatz genau untersucht und fanden auf der Ebene des Einzelnen einen typischen Entwicklungsverlauf mit fünf Phasen. Bei der Betrachtung der Ergebnisse wird man insofern vorsichtig sein müssen, als die Merkmale des US-amerikanischen Schulsystems und der staatlichen Entwicklungsprogramme zu bedenken sind. So rangieren in der Skala der Motive der Beteiligten „Druck der Administration“ und „Karriere“ weit oben, dann erst folgen Motive wie „Suche nach Herausforderung“, „Gelegenheit Neues zu erproben“, „persönliches Wachstum“, „Verbesserung von Sozialklima und Lernen“ und „Verbesserung der unterrichtlichen Praxis“ (ebd., S. 44ff.). Gleichwohl spiegelt sich in diesem Phasenmodell ein Lernzyklus wider, der im Kontext der Schulentwicklung möglicherweise universell ist.

Huberman und Miles gehen davon aus, dass es eine „Preimplementation-Phase“ gibt. Es handelt sich um eine Entscheidungsphase, in der die Beteiligten darum ringen, ob sie sich an dem Projekt beteiligen. Schulentwicklung, das zeigt sich vor allem im offiziellen Beginn, entscheidet sich bereits bei der Frage, ob eine bestimmte Innovation in die Normen- und Wertestruktur, in die Kultur der jeweiligen Schule hineinpasst: Es wird verhandelt, abgewogen, gestritten und gekämpft. Es geht um Einfluss, Prestige, Ressourcen, Macht und die Sicherung der eigenen Routine. Die Schule in dieser Phase lässt sich am besten mit

dem Bild einer Arena kennzeichnen. Schulentwicklung ist weit mehr als ein technischer Prozess; er ist eine politische u. kulturelle Prozedur, die viel Energie benötigt und Emotionen aufwallen lässt (Dalin 1999). Mit anderen Worten ist Schulentwicklung kein rationales Ereignis, das sich auf dem Reißbrett konzipieren und in den Schulalltag übertragen lässt. Dies bildet sich auch in den einzelnen Phasen des individuellen Veränderungsprozesses deutlich ab.

- In der ersten Phase der Einführung einer neuen pädagogischen Praxis erfahren die Beteiligten einen scharfen Kontrast zur eigenen unterrichtlichen Routine. Sie durchlaufen Zyklen von Versuch und Irrtum, die ihnen die Nutzung bestimmter Programmanteile in Verbindung mit dem eigenen Unterrichtsstil erlauben. Die meisten fühlen sich überfordert. Das primäre Ziel ist, den Kopf über Wasser zu halten und den Arbeitstag durchzustehen. Entsprechend wird das Programm vereinfachend gebraucht. Es bilden sich zeitsparende Algorithmen der folgenden Art: Nimm Element X, kombiniere es mit Y und Z und kürze A, B, C! (Huberman/Miles 1984, S. 74). Bereits einige Jahre vor dieser Untersuchung hatten Loucks und Hall bestimmte „Stadien der Aufmerksamkeit“ (stages of concern) im Veränderungsprozess entdeckt (Loucks/Hall 1979). Huberman und Miles bestätigen, dass in dieser frühen Innovationsphase die Aufmerksamkeit vollständig der eigenen Person gilt. Weder wird das neue Programm in seinen Zusammenhängen betrachtet, geschweige denn durchschaut, noch wird dessen Auswirkung auf die Schüler gesehen. Die Beteiligten sind immer wieder überflutet von Gefühlen der Angst, Besorgnis, Konfusion und Verwundbarkeit. Äußerungen wie diese sind symptomatisch:

„Ich versuchte es und fiel hin und musste mich selbst wieder aufsammeln. Das passierte einige Male. Nun beginne ich zu laufen“ (zitiert nach Huberman/Miles 1984, S. 74).

- Auch in der zweiten Innovationsphase ändert sich nichts Grundlegendes. Die Tätigkeit ist nach wie vor geprägt – so formuliert es Lindblom – von „The Science of Muddling Through“, von der „Kunst des sich Durchwurstelns“ (Lindblom 1959). Es wird noch nicht reflektiert, wie die einzelnen Teile der Innovation zusammenpassen. Ihr Gebrauch wird durch die vorgängige Praxis bestimmt, das Programm wird nicht im Ganzen durchschaut. Vorherrschend ist ein mechanischer Gebrauch einzelner Programmbestandteile. Allerdings nimmt der Vorrat an praktischen Algorithmen zu, sie werden untereinander neu verknüpft und allmählich entsteht ein Gefühl dafür, wie bestimmte Elemente zusammenpassen. Im Ganzen ist der Gebrauch des Neuen noch fragmentarisch und willkürlich. Um im Bild zu sprechen: Die Praktiker bedienen sich bei der Durchfahrt durch ein Gebiet einer vereinfachten mentalen Straßenkarte, die zwar die Hauptverkehrswege zeigt, aber zugleich einige noch nicht kartierte Sektoren enthält (ebd.).

- In der dritten Phase, d.h. nach einem halben bis einem Jahr entsteht ein Konsolidierungsprozess, in dem Gefühle von Vertrautheit mit neuen Materialien und Praktiken, von Sicherheit und Leichtigkeit Raum gewinnen. Man hat die Praxis unter Kontrolle und fühlt sich „über dem Berg“. Es beginnt eine Integration neuer und alter curricularer Teile, die später zu einem konsistenten pädagogischen und curricularen Konzept führt. Ausschlaggebend dafür ist zweierlei. Zum einen entsteht eine neue Arbeitsroutine, die von ständigem Entscheidungsdruck entlastet. Zum anderen werden nun auch die Schüler deutlicher wahrgenommen. Die positiven Schülerrückmeldungen haben einen kla-

ren Effekt im Sinne des Verstärkungslernens. Sie ermutigen, die nunmehr eingeschlagene Richtung weiter zu verfolgen.

- Die vierte Phase ist durch eine differenzierte Nutzung und rationale Erhellung der neuen Praktiken gekennzeichnet. Fragen ihrer „technischen“ Beherrschung treten in den Hintergrund. Es geht nun um die der eigenen Praxis innewohnenden Prinzipien. Lehrerinnen und Lehrer versuchen herauszufinden, unter welchen Bedingungen eine bestimmte Praxis funktioniert, eine andere jedoch nicht. Sie variieren den Gebrauch von Lehrverfahren, Medien und Materialien und klären, welche davon zusammen gehören. Die eigene Praxis wird einer Neubewertung unterzogen, und unbrauchbare Bestandteile werden solange aussortiert, bis ein in sich konsistentes Programm entstanden ist. In dem Maße, wie die Auswirkungen der neuen Praxis auf die Schüler wahrgenommen werden, wächst das Verständnis für den Geist oder das Ethos der Innovation. Die neue Praxis wird als Ganze bewertet. Die Beteiligten sagen:

„Wir sehen es als System ..., sehen, wie die Dinge zusammen kommen ... Wir wissen jetzt, wo die Schüler stehen und was sie brauchen“ (ebd., S. 118).

Deutlich erkennbar an diesen Formulierungen ist ein Umschwung von der Selbstbezogenheit in der Anfangsphase zu einer klientenzentrierten und systemorientierten Sichtweise.

- In der letzten Phase findet eine Verfeinerung und Ausweitung der neuen Praxis statt. Neue Elemente runden das pädagogische Programm ab, und es herrscht eine hohe Arbeitszufriedenheit und Gelassenheit vor. Ein Lehrer beschreibt seine Sichtweise wie folgt:

„Wissen Sie, es ist eine Art Verzweigung und Ausdehnung, einige neue Dinge auszuprobieren und sie in anderer Weise zusammen zu bringen ... Jetzt hab' ich das sehr schön im Griff und kann mich nach weiteren Dingen umsehen, um sie einzufügen“ (ebd.).

Zu erwähnen ist, dass diese komplexen Veränderungen auf der unterrichtlichen Ebene von z. T. sehr weit reichenden organisatorischen und strukturellen Umstellungen auf der Ebene der Einzelschule begleitet werden. Die neue Praxis sucht sich eine passende Form in Teamstrukturen, Lernzeitpartituren und Fächerintegration. Es finden zahlreiche Treffen auf der formellen und informellen Ebene statt, die der kollektiven Reflexion der neuen Erfahrungen dienen – eine langwierige, Kräfte zehrende Angelegenheit, die der gesonderten Betrachtung bedürfte.

Welche Erkenntnisse lassen sich diesem Entwicklungszyklus auf der Ebene des Individuums abgewinnen? Schulentwicklung hat zweifellos eine technische Seite, ist aber im Kern ein existenzieller Prozess, der den Einzelnen in ungeheurer Weise herausfordert. Dass Schulentwicklung nicht linear verläuft, zeigt auch der Verlauf der Kurve, die sich einer S-Form nähert. Passender wäre es sogar, die Kurve als eine Helix darzustellen (vgl. Dalin 1986, Schönig/Beutel 2000). Das bedeutet, die aufsteigende Entwicklungslinie ist von mehrmaligen Plateaus bzw. von aneinander gefügten Zyklen gekennzeichnet. Alle am Projekt Beteiligten sprachen von Rückschlägen, Rückkehr zur alten Praxis oder „Einfrieren“ des Projekts für einige Wochen. In dieser Zeit versuchten sie neue Kräfte zu sammeln, um sich mit besonders anspruchsvollen Segmenten der Innovation zu befassen (Huberman/Miles 1984, S. 124). Offen-

sichtlich ereignet sich Schulentwicklung nicht ohne die Überwindung zahlreicher Widerstände.

Schulentwicklung kann somit als ein Lernprozess des Einzelnen charakterisiert werden, der von der verfestigten Schulroutine zu größerer innerer Autonomie führt. Aufschlussreich ist, dass das Projekt zuerst eine Veränderung des Unterrichts bewirkte. Erst danach fanden die Beteiligten zu einer neuen Verstehensweise, zu positiven Gefühlen und Einstellungen und schließlich zu einer kritisch-konstruktiven Haltung zur Schule im Ganzen (vgl. Guskey 1986). Die alte bürokratiethoretische Vorstellung, dass Verhalten von Menschen institutionellen Strukturen folgt, wird durch Schulentwicklung auf den Kopf gestellt. Erst verändert sich die Praxis, dann verändern sich die Einstellungen und Haltungen. Schließlich werden die Organisationsstrukturen so modifiziert, dass sie die neuen operativen Programme zu tragen vermögen.

Psychoanalytisch gesehen ist Schulentwicklung eine Selbstaufklärung über die eigenen Handlungsbedingungen. Im Transformationsprozess beginnen Männer und Frauen, ihr Verhältnis zur Institution zu prüfen, die Glaubensannahmen ihrer Organisationskultur in Frage zu stellen und Autorität zu übernehmen. Es geht um „the institution in the mind“ (Lawrence 1979) und um einen Entdeckungszusammenhang, der der Person klar macht, inwieweit die Institution Schule ihre Grenzen in sie hinverlegt, sie zum reproduktiven Vollzug von Regeln und Normen anhält. In diesem Prozess werden die Sedimente der internalisierten institutionellen Erfahrungen bewusst. Die Schule als introjiziertes Objekt steht zur Disposition. Wer sich darauf einlässt, nimmt zunächst die psychische Desintegration in Kauf. Gordon Lawrence hält fest: „Wir behaupten, dass das Chaos und die Unordnung, die daraus entstehen, das unvermeidliche Risiko und Preis dafür sind, Veränderungen in die Wege zu leiten“ (Lawrence 1998, S. 2). Lerntheoretisch gesehen handelt es sich bei diesem Vorgang um ein Lernen höherer Ordnung und Komplexität, um ein Lernen an den eigenen Handlungsgrundlagen. Argyris und Schön unterscheiden ein „single-loop-learning“ von einem „double-loop-learning“ (Argyris/Schön 1978). Ersteres zielt darauf, Fehler innerhalb eines gegebenen Handlungsrahmens zu minimieren. Diese „einfache Lernschleife“ hat rekursiven Charakter, d.h. sie ist Struktur absichernd, stabilisierend und konservativ. Ob die Ziele, Normen und Werte des Handlungsprogramms auch die richtigen sind, steht nicht in Frage. Anders das „double-loop-learning“, dessen zweite Lernschleife eine Korrektur von Fehlern in den Rahmenbedingungen und damit eine Transformation der Institution und eine Befreiung aus der „Knechtschaft der Gewohnheit“ (Portele 1989) anstrebt.

4. Geschlechterdifferenz und Schulentwicklung. Frauen – Lichtgestalten der Schulentwicklung?

Die im Titel des Beitrags vorgenommene Unterscheidung zwischen Männern und Frauen ist kein Zufall. Es wäre zu klären, ob sich die „Geschlechterreviere“ des Lehrerberufs (Horstkemper) und ob sich die bekannte Codierung der Aufgaben nach dem Geschlecht auch in der Schulentwicklung abbildet. Mit ihrem herausfordernden Buchtitel behaupten Dietlind Fischer, Barbara Koch-Priewe und Juliane Jacobi jedenfalls: Schulentwicklung geht von Frauen aus (Fischer/Koch-Priewe/Jacobi 1996). Die Autorinnen stellen die These auf,

dass Frauen häufig den politischen, pädagogischen und sozialen Druck erzeugen, um Veränderungen in der Schule in Gang zu setzen (ebd., S. 12ff.).

Bislang ist jedoch schwer auszumachen, welches Entwicklungspotenzial Frauen tatsächlich in den Schulentwicklungsprozess einbringen. Die Publikationen im Bereich der Genderforschung betonen ein berufliches Selbstverständnis von Frauen, das stärker als das von Männern am Erzieherischen, an Kooperation, Empathie und Fürsorglichkeit orientiert ist. Ihnen scheint es leichter zu fallen, ihre professionelle Kompetenz wechselseitig zu akzeptieren und miteinander direkt zu kooperieren. (Schümer 1992, Flaake 1989, Koch-Priewe 1996, Horstkemper 2000). Die erwähnte Studie von Esslinger (2002 a) konnte zeigen, dass vor allem junge Lehrerinnen in der Berufseingangsphase in hohem Maße eine teamorientierte Arbeitsweise anstreben und „schulentwicklungsnähere“ Auffassungen haben als Lehrer. Dies korrespondiert mit den Untersuchungsergebnissen von Ditton u.a. (2001), die besagen, dass Frauen die Gestaltung eines eigenen Schulprofils für wichtiger halten als Männer. Das Reformmotiv ist auch ein wesentlicher Impuls für die bescheidene Zahl von Lehrerinnen, die das Schulleitungsamt anstreben. Es ist ihr Anliegen, die Schulatmosphäre und die Beziehungen für alle Beteiligten zu verbessern, die Pädagogisierung der Schule voranzutreiben und Freiräume für die Gestaltung des Unterrichts zu öffnen (Winterhager-Schmid 1997). Sie wehren sich damit gegen ein Leitungsverständnis, das traditionell eher mit Durchsetzungsstrategien, Konflikten, Dominanz und Konkurrenz (Fischer/Koch-Priewe/Jacobi 1996) assoziiert wird, mit Eigenschaften also, die eher als „männlich“ gelten und dem spezifisch „weiblichen“ Arbeitsvermögen entgegenstehen. Lehrer – besonders in Leitungspositionen – bestreiten die Wichtigkeit der Beziehungsdimension nicht. Es zeigt sich jedoch, dass „Beziehungsfähigkeit“ von Lehrern und Lehrerinnen unterschiedlich ausgelegt wird. Marianne Horstkemper hält dazu zusammenfassend fest:

„Männliche Lehrer vertreten eindeutiger und ungebrochener als ihre Kolleginnen die offiziellen schulischen Strukturen mit ihrem leistungs- und konkurrenzorientierten Charakter. Sie betonen häufiger institutionelle Erfordernisse und beziehen Stabilität aus ihrer institutionell abgesicherten Dominanzposition, die mit einer gewissen Distanz zu Schülern verbunden ist. Für Lehrerinnen ist dagegen eine stark beziehungsorientierte, auf persönlichem Engagement beruhende Ausgestaltung des Unterrichts und der Arbeit in der Schule kennzeichnend.“ (Horstkemper 2000, S. 98)

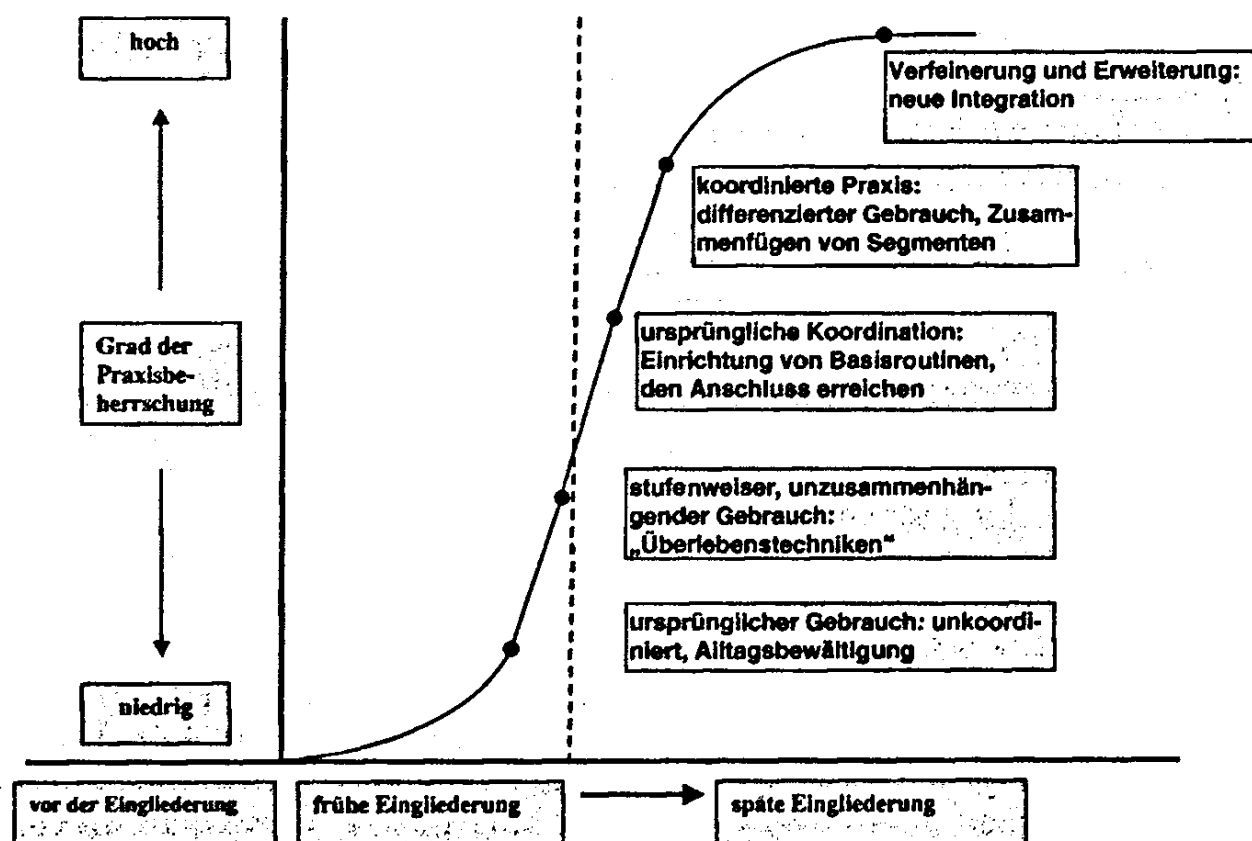
Es besteht allerdings die Gefahr, dass solcherart Geschlechterdifferenzen anthropologisch kategorisiert werden und Frauen auf eine „natürliche“ Beziehungsfähigkeit festgelegt werden (Knab 1999). Bei Lehrerinnen, insbesondere den älteren, ist der geschlechtsspezifische Interaktionsstil demgegenüber als Ergebnis eines doppelten Sozialisationseffektes zu betrachten, als Produkt aus privater Reproduktionsarbeit (Familie, Kindererziehung) und Erwerbstätigkeit. Die gewohnte Perspektive der Doppelbelastung von Lehrerinnen durch Familie und Beruf ist insofern einseitig, als die „Doppelqualifikation“, das Vermögen bzw. das pädagogische Potenzial nicht gewürdigt wird. Es sind die Erfahrungen mit den eigenen Kindern, so stellt Gudrun Schönknecht in ihrer empirischen Arbeit über „Innovative Lehrerinnen und Lehrer“ heraus, die zu Geduld, Toleranz, Verständnis und zu einem eigenen pädagogischen Konzept führen (Schönknecht 1997).

Wie sich nun das spezifische Potenzial von Frauen in der Schulentwicklung tatsächlich auswirkt, wissen wir nicht. Wir haben nur Anhaltspunkte. Mechthild Beucke-Galm (1996) konnte an einem Schulentwicklungsprojekt beispielhaft aufzeigen, wie das „weibliche“ Potenzial immer wieder am „männlichen“ Kommunikationsstil und an schulischen Arbeitsstrukturen zerbricht. Zwar gelang es Frauen, befriedigende informelle Kooperationsstrukturen einzurichten, es gelang ihnen jedoch nicht, institutionelle Strukturen zu verändern. Auf der Ebene der Konferenzen blieben die Männer bestimmend; die Entscheidungsformen blieben die alten.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Einerseits wird man Lehrerinnen als „Speer Spitze des pädagogischen Fortschritts“ (Horstkemper 2000, S. 97) und als „Kommunikationskitt der Schulentwicklung“ ansehen können, andererseits besteht die Gefahr der traditionellen polarisierenden Zuschreibung von „männlich“ und „weiblich“, der gemäß Lehrer für die harte Seite der Schulentwicklung zuständig seien, Lehrerinnen für das Sozialklima. Was wir stattdessen benötigen, ist eine Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz und eine Geschlechter bewusste Schulentwicklung (Koch-Priewe 1996, Knab 1999, Horstkemper 2000). Schulentwicklung hätte somit die Aufgabe, die ständige Reproduktion hierarchischer Ungleichheit der Geschlechter abzubauen und Frauen angemessene Beteiligungsformen zu sichern. Indiziert scheint somit ein „Lernprogramm“ für Lehrer, die sich mehr als ihre Kolleginnen auf Halt gebende Schulstrukturen zurückziehen. Zwischen diesem Ziel einer geschlechterkooperativen Schulentwicklung und der Wirklichkeit trennt uns freilich noch ein langer Weg.

Der Implementationsprozess

(In Anlehnung an Huberman/Miles 1984, p. 123)



5. Abschließende Betrachtungen

Die Betrachtung des Lernphasenmodells von Huberman und Miles hat deutlich werden lassen: Für den Einzelnen ist Schulentwicklung ein Sprung über den eigenen Schatten, ein Aus-sich-Heraustreten, ein Wagnis und Wechsel auf die Zukunft, also etwas „Unmögliches“, das viel Lernzeit verlangt. Angesichts der Komplexität von Schulentwicklung und der beschleunigten Veränderungen in schulischen Umgebungen ist es nachvollziehbar, wenn Lilian Fried fordert, die Schule (und das würde auch den Einzelnen betreffen) müsse ihre Lerngeschwindigkeit erhöhen, um nicht von den vielfältigen Ereignissen überwältigt zu werden (Fried 2002, S. 175ff.). Allerdings führt diese Forderung in eine Paradoxie: Je größer die zu bewältigenden Herausforderungen der Schule sind, desto mehr muss sich das Lernen auf den Bereich von pädagogischen Grundeinstellungen, Werten und Normen konzentrieren – auf die Organisationskultur der Schule (Schönig 2002). Lernen in diesem fundamentalen Sinne benötigt wiederum mehr Zeit, die die Schule in ihrer derzeitigen Verfassung nicht hat. Die Reflexion dieser Tiefenstrukturen verlangt eine Entschleunigung des Lernens, die den Schulen einstweilen nicht zugestanden wird. Auch wenn in Fachbeiträgen wie in Handreichungen der Ministerien das Leitbild einer lernenden, sich selbst erneuernden Schule, in der Unterrichtsentwicklung, Personalentwicklung und Organisationsentwicklung aufeinander bezogen sind, umrissen wird, so ist noch nicht erkennbar – um im Bild zu sprechen –, welche Transportmittel auf der langen Reise der Schulentwicklung zum Ziel der neuen Lernkultur zur Verfügung gestellt werden können. Die Akteure der Schulentwicklung, Lehrerinnen und Lehrer, messen die Glaubwürdigkeit der neuen Lösungen jedoch nicht zuletzt an den Rahmenbedingungen der Schulentwicklung. Schulentwicklung benötigt Zeitbudgets, schulinterne Lehrerfortbildung, Beratung und Räume für den Aufbau neuer Kompetenzen (Roeder 2003), also schützende Bedingungen, die die Erfahrung des Erfolgs ermöglichen. Nur wenn es gelingt, die eigenen Einstellungen zu sortieren, mit neuen Erfahrungen zu verknüpfen und in einem noch fremden Kontext zu verankern, wird Schulentwicklung als Erfolg erlebbar. Ein Lehrer formuliert es so:

„Das muss irgendwo einmal ein Beispiel sein, wo man auch mitkriegt, das ist unterm Strich eine Arbeitsentlastung. Das ist ja, was Kollegen am meisten fürchten, Mehrarbeit, Belastung durch Kooperation. Man müsste es durchexerzieren und vorleben, dass es eine Entlastung letztendlich ist, eine psychische Entlastung“ (zitiert nach Söll 2002, S. 181).

Dies ist auch die wichtige Lehre, die aus dem Forschungsbericht von Huberman und Miles zu ziehen ist: Durch eine bedarfsgerechte Unterstützung kann ein Lernklima erzeugt werden, das institutionelle Veränderungen zumindest begünstigt. Huberman und Miles berichten, dass den Akteuren des Projekts von Anfang an vielfältige Formen der Unterstützung zur Verfügung gestanden haben: Trainings, Unterrichtsbesuche, Arbeitszirkel, Supervision, Materialien und Beratung. Hinter dieses Faktum dürften auch die Entscheidungsträger der Bildungspolitik nicht zurück. Die nächsten Jahre werden zeigen, wie viel die Schule unserer Gesellschaft wert ist.

Literatur

- Altrichter, Herbert 2000: Schulentwicklung und Professionalität. Bildungspolitische Entwicklungen und neue Anforderungen an Lehrer/innen. In: Johannes Bastian u. a. (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen 2000: Leske+Budrich, S. 145-163
- Argyris, Chris; Donald A. Schön 1978: Organizational learning. Reading/MA: Addison-Wesley
- Bauer, Karl-Oswald; Michael Kanders: Burnout und Belastung von Lehrkräften. In: Rolff u. a. 1998, S. 201-233
- Beucke-Galm, Mechthild: Entwicklungsarbeit: ja – Führungsarbeit: nein? Eine Fallstudie über Frauen in Schulentwicklungsprozessen. In: Fischer/Koch-Priewe/Jacobi 1996, S. 231-255
- Buhren, Claus G.; Dagmar Killus; Sabine Müller: Selbstevaluation von Schule – und wie Lehrerinnen und Lehrer sie sehen. In: Rolff u. a. 1998, S. 235-269
- Dalin, Per 1986: Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Paderborn: Schöningh
- Dalin, Per 1999: Theorie und Praxis der Schulentwicklung. Neuwied: Luchterhand
- Ditton, Hartmut; Tanja Edelhäuser; Daniela Merz 2001: Erweiterte Selbstverantwortung im Urteil von Lehrkräften und Schulleitungen. Eine Untersuchung zum „Schulprofil“ an bayerischen Schulen. In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 2, S. 211-222
- Esslinger, Ilona 2002a: Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Esslinger, Ilona 2002b: Schulentwicklung als Berufsaufgabe? In: Lehren und Lernen, 28, 2002b, 2, S. 30-37
- Fausser, Peter 1991: Erfahrene Aufklärung. Zur Rationalität und Anthropologie der Schule als Institution. Habilitationsschrift, Tübingen 1991
- Fend, Helmut 1998: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München: Juventa
- Fischer, Dietlind; Juliane Jacobi; Barbara Koch-Priewe (Hg.) 1996: Schulentwicklung geht von Frauen aus. Weinheim: Beltz Deutscher Studienverlag
- Fischer,.: Schulentwicklung durch Lehrerinnen – alte und neue Perspektiven. In: Fischer/Koch-Priewe/Jacobi 1996, S. 11-25
- Flaake, Karin 1989: Berufliche Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt, New York: Peter Lang
- Fried, Lilian 2002: Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Eine systemtheoretische Einführung in Grundkategorien der Schultheorie. Weinheim, München: Juventa
- Fuchs, Hans-Werner 2003: Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und den Aufgabenzuweisungen an die Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 2003, 2, S. 161-179
- Guskey, Thomas R. 1986: Staff Development and Teacher Change. In: Educational Leadership, 42, 1986, 7, S. 393-399
- Heinrich, Martin 2001: Schulentwicklungsforschung in der „neuen Reformphase“. Paradigmenwechsel, andere Nomenklatur, Aktivismus oder Marginalisierung? In: Die Deutsche Schule, 93, 2001, 3, S. 302-311
- Horstkemper, Marianne 2000: Geschlecht und Professionalität. Lehrerinnen und Lehrer – Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz. In: Johannes Bastian u. a. (Hg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Opladen: Leske+Budrich, S. 87-105
- Huberman, Michael A.; Matthew B. Miles 1984: Innovation up close. How School Improvement works. New York: Plenum Press
- Kanders, Michael; Hans-Günter Rolff 1996: Lehrer und Schulentwicklung. Ergebnisse einer bundesweit repräsentativen Lehrerbefragung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 16, 1996, 4, S. 411-428

- Knab, Doris 1999: Frauen und Geschlechterforschung – eine neue Mode? Vortrag, gehalten am 15. Nov. 1999 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
- Koch, Sascha 1999: Wenn Schulforscher von Schulreform träumen. Theorie und Praxis in der 'Schulqualitätsforschung'. In: Die Deutsche Schule, 91, 1999, 4, S. 411-423
- Koch-Priewe, Barbara: Schulentwicklung durch Frauen – Thesen und Visionen. In: Fischer/Jacobi/Koch-Priewe 1996, S. 179-195
- Lawrence, Gordon (Ed.) 1979: Exploring Individual and Organizational Boundaries. A Tavistock Open Systems Approach. London: John Wiley & Sons
- Lawrence, Gordon 1998: Selbstmanagement-in-Rollen – Ein aktuelles Konzept. Unveröff. Manuskript
- Lindblom, Carl E. 1959: The Science of Muddling Through. In: Public Administration Review, 19, 1959
- Loucks, S.; G. Hall 1979: Implementing innovations in schools. A concern-based approach. New York: AERA
- Portele, Gerhard 1989: Autonomie, Macht, Liebe. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Roeder, Peter Martin 2003: TIMSS und PISA – Chancen eines neuen Anfangs in Bildungspolitik, -planung, -verwaltung und Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 2003, 2, S. 181-197
- Rolff, Hans-Günter: Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: Rolff/Bauer/Klemm/Pfeiffer 1998, S. 295-325
- Rolff, Hans-Günter; Karl-Oswald Bauer; Klaus Klemm; Hermann Pfeiffer (Hg.) 1998: Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 10. Weinheim, München: Juventa
- Schlömerkemper, Jörg 1999: Schulprogramm: Wünsche und Wirkungen. Ergebnisse einer Befragung. In: Pädagogik, 51, 1999, 11, S. 28-30
- Schönig, Wolfgang 2000: Schulentwicklung beraten. Das Modell mehrdimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule. Weinheim, München: Juventa
- Schönig, Wolfgang 2002: Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. In: Z. f. Päd. 48, 2002, 6, S. 815-834
- Schönig, Wolfgang; Beutel, Wolfgang 2000: Schulentwicklung durch Praktisches Lernen. Empirische Befunde und schultheoretische Überlegungen. In: Neue Sammlung, 40, 2000, 4, S. 601-620
- Schönknecht, Gudrun 1997: Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim: Beltz Deutscher Studien Verlag
- Schümer, Gundel 1992: Unterschiede in der Berufsausübung von Lehrern und Lehrerinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38, 1992, 5, S. 665-680
- Söll, Florian 2002: Was denken Lehrer/innen über Schulentwicklung? Eine qualitative Studie zu subjektiven Theorien. Weinheim, Basel: Beltz
- Terhart, Ewald 2002: Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 2002, 1, S. 91-110
- Winterhager-Schmid, Luise 1997: Berufsziel Schulleiterin. Professionalität und weibliche Ambition. Weinheim: Juventa

Wolfgang Schönig, geb. 1955, Dr. rer. soc., Professor für Schulpädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt
 Anschrift: Ostenstr. 26, 85072 Eichstätt
 E-Mail: wolfgang.schoenig@ku-eichstaett.de