

Herrmann, Joachim

Schulentwicklungsbegleitung als Profession. Entwurf einer ausstehenden Weiterentwicklung

Die Deutsche Schule 114 (2022) 4, S. 404-415



Quellenangabe/ Reference:

Herrmann, Joachim: Schulentwicklungsbegleitung als Profession. Entwurf einer ausstehenden Weiterentwicklung - In: Die Deutsche Schule 114 (2022) 4, S. 404-415 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-261893 - DOI: 10.25656/01:26189; 10.31244/dds.2022.04.08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-261893>

<https://doi.org/10.25656/01:26189>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Joachim Herrmann

Schulentwicklungsbegleitung als Profession – Entwurf einer ausstehenden Weiterentwicklung

Zusammenfassung

Mit den pandemiebedingten Schulschließungen der Jahre 2020 und 2021 haben sich einerseits die sozialen Disparitäten, mit denen Schulen in Deutschland konfrontiert sind, verschärft, andererseits sind für viele Kinder und Jugendlichen Lernrückstände entstanden, auf die derzeit mit finanzstarken Programmen zu reagieren versucht wird. Dies bestärkt wiederum die Debatte um wirksame Unterstützung von Schulen in ihrer Schul- und Unterrichtsentwicklung, in der sich sehr heterogene Positionen bemerkbar machen: Während einerseits die universitären Fachdidaktiken sowie die empirische Schul- und Unterrichtsforschung auf evidenzbasierte und fachbezogene Programme drängen, werden die Schulentwicklung und die an dieser orientierten Schulentwicklungs- oder Prozessberatung häufig skeptisch betrachtet. Der Blick auf Entstehung und Veränderungen der Schulentwicklungsbegleitung soll zunächst aufzeigen, dass jene Skepsis nicht gänzlich unbegründet ist, bevor der Entwurf einer konzeptionellen Grundlegung einer an Lern- und Unterrichtsentwicklung orientierten Schulentwicklungsbegleitung umrissen wird. Diese verspricht die Lücke der schulinternen Umsetzung – und damit der Wirksamkeit – jener evidenzbasierten Programme zu schließen, da kein noch so standardisiertes Konzept ohne rekontextualisierte Adaption auskommt.

Schlüsselwörter: Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Schulentwicklungsbegleitung, systemische Beratung, Organisationsberatung

School Improvement Consulting as a Profession in Need of Further Development

Abstract

The pandemic-related school closures of 2020 and 2021 have, on the one hand, increased the social disparities confronting schools in Germany, and, on the other hand, produced learning gaps for many children and young people, which are currently being attempted to address with financially strong programs. This, in turn, reinforces the debate about ef-

fective support for schools in their school and teaching improvement, in which very heterogeneous positions are becoming apparent: While university-based subject didactics as well as empirical school and classroom research are pushing for evidence-based and subject-related programs, school improvement and developmental or process consulting are often viewed skeptically. A closer look at the emergence and changes of school improvement consulting shall first show that this skepticism is not completely unfounded, before the draft of a conceptual foundation of a school improvement consulting oriented towards successful learning is outlined. This promises to close the gap of the school-internal implementation – and thus the effectiveness – of those evidence-based programs, since no concept, no matter how standardized, will work without recontextualized adaptation.

Keywords: school improvement, instructional improvement, process consulting, systemic consulting, organizational consulting

1 Einführung

Im Oktober 2020 legte die gut ein Jahr zuvor beauftragte Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin unter Leitung von Olaf Köller ihren Abschlussbericht mit „Empfehlungen zur Steigerung der Qualität von Bildung und Unterricht in Berlin“ vor. Auftragsgemäß sollte die Kommission Empfehlungen vorlegen zur Verbesserung von „Lernprozesse[n] der Schülerinnen und Schüler in den Kernfächern“, zur Reduzierung „sozialer und kultureller Disparitäten in den Leistungen der Schülerinnen und Schüler“, zur besseren Vorbereitung der Schüler*innen auf Übergänge in Ausbildung oder in die gymnasiale Oberstufe sowie zur Weiterentwicklung des Berliner bzw. Berlin-Brandenburger Unterstützungssystems (Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin, 2020, S. 6).

In Kenntnis des Auftrags sowie der Zusammensetzung der Kommission überraschen die Fokussierung auf Fachdidaktiken und forschungs- bzw. wissenschaftsbasierte Maßnahmen sowie die enge Kooperation mit Universitäten bei den unterrichtsbezogenen Empfehlungen kaum. Interessanter sind dagegen die Ausführungen zum Umbau der Unterstützungsstruktur. Hinweise zur verbesserten Abstimmung der Akteur*innen im Unterstützungssystem sowie zwischen Unterstützung, Aufsicht und Senatsverwaltung wirken zunächst durchaus schlüssig. Die Empfehlungen zu jenen Unterstützungsleistungen, die sich primär auf die Begleitung einzelschulischer Prozessgestaltung richten, sind allerdings bemerkenswert: „Von der Kommission wird das Beratungsangebot insofern kritisch gesehen, als dass der Ansatz der Prozessberatung in der Regel zu Lasten von konkreten fachlichen Angeboten für die Unterrichtsentwicklung geht“ (Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin, 2020, S. 64).

Im weiteren Verlauf der konkreten Empfehlungen heißt es:

„Die umfangreichen Ressourcen für eine überfachliche Prozessberatung [...] sollten nach Auffassung der Kommission zu einem großen Teil zugunsten von fachbezogenen Unterstützungsangeboten (z.B. fachdidaktische Unterrichts-coaches) umgeschichtet werden“ (ebd., S. 66).

In diesen Formulierungen ist deutliche Skepsis gegenüber einer überfachlichen Prozessberatung erkennbar. Dabei bezeichnen Dederling et al. (2013) Formen der Prozess- oder Schulentwicklungsberatung als ein „bisher nur mäßig erforschte[s] Feld“ (ebd., S. 50), auch wenige Jahre später stellt Adenstedt (2016) eine „Forschungslücke“ hinsichtlich der Schulentwicklungsberatung (ebd., S. 13) fest – Aussagen, vor deren Hintergrund jene Skepsis gegenüber der Prozessberatung empirisch kaum begründet werden.

Beim zweiten Lesen wird jedoch erkennbar, dass es gar nicht um eine inhaltliche Auseinandersetzung mit Prozessberatung geht, sondern um die Umschichtung von der Prozessberatung zur fachdidaktischen Expertise und deren gezielter Unterstützung – sowohl hinsichtlich zeitlicher Ressourcen, die in Schulen aufgewendet werden, als auch hinsichtlich finanzieller und personeller Ressourcen, die zugunsten fachdidaktischer Angebote deutlich zu reduzieren sind.

Unterstellt wird dabei, dass die systematische Veränderung der Unterrichtsarbeit und des didaktischen Handelns in einem Fach keinen Prozess darstellt, der eine eigene Dynamik aufweist und daher ggf. eine Prozessbegleitung bräuchte. Ebenso wird offenbar angenommen, Unterrichtsentwicklung vollziehe sich als Summe der fachlichen Entwicklungen in einer Schule, statt als kollektive Auseinandersetzung, die auch überfachliche Dimensionen und ebensolche Auseinandersetzungen umfasst.

Es mag zugestanden werden, dass die faktische Praxis der Berliner Prozessbegleitung von Schulen nicht immer als passgenau beschrieben wird. Daraus abzuleiten, überfachliche und prozessbezogene Unterstützungsleistungen gingen auf Kosten schulischer Unterrichtsentwicklung, ist angesichts der offenbar fehlenden empirischen Grundlage zumindest gewagt.

Im Folgenden soll ein genauerer Blick auf die Praxis der Schulentwicklungsbegleitung gerichtet werden, die sich in den vergangenen 30 Jahren in Deutschland als bedeutsame Facette einzelschulischer Unterstützung verankern konnte. Deren konzeptionelle und theoretische Diskussion soll einen Beitrag zur Weiterentwicklung bisheriger Theoriegrundlagen von Schulentwicklung und Schulentwicklungsbegleitung leisten. Dabei wird als (paradigmatischer, nicht historischer) Ausgangspunkt die Etablierung des „Institutionellen Schulentwicklungs-Programms“ (Dalin et al., 1990) betrachtet, da hier erstmals die These der „Einzelschule als pädagogischer Handlungseinheit“ (Fend,

1989) in einen operativen Prozess zu transformieren versucht wurde. Anschließend wird die in vielen Bundesländern etwas später einsetzende Weiterentwicklung durch systemische Beratungskonzepte reflektiert, die einen bedeutsamen Fortschritt markierte, zugleich aber neue Widersprüche und Diskontinuitäten nach sich zog. Schließlich gilt es eine konzeptionelle Perspektive aufzuzeigen, die gegenüber beiden Entwicklungen eine neue Grundlegung schaffen und Schulentwicklungsbegleitung als eine eigenständige Profession etablieren kann.

2 Der Anfang: Schulentwicklungsprozesse brauchen Moderationsunterstützung

In Zusammenarbeit des Instituts für Schulentwicklungsforschung an der Universität Dortmund und des damaligen nordrhein-westfälischen Landesinstituts entstanden Ende der 1980er Jahre die ersten Konzepte und Vorgehensweisen, schulische Veränderungsprozesse zu begleiten, die in der Veröffentlichung des „Institutionellen Schulentwicklungs-Programms“ Ausdruck fanden.

Schulentwicklung wird als interner einzelschulischer Verbesserungsprozess entworfen, der sich in letzter Konsequenz auf die Qualität von Unterricht richtet. Diese Veränderung lässt sich als „Selbsterneuerung“ (Rolff, 2019, S. 7) einer Schule beschreiben, die ihrerseits auf eine interne Prozessstruktur angewiesen ist, um selbstgesetzte Ziele erreichen zu können. Schulentwicklungsbegleitung bildet einen Teil dieser Struktur, indem sie Methoden der Moderation, Reflexion, Analyse, Beratung und Fortbildung nutzt. Eine zentrale Rolle spielt die schulinterne Steuergruppe, d.h. eine Gruppe von Lehrkräften, die Aufgaben des Projektmanagements, der Moderation und Vermittlung sowie der Koordination unterschiedlicher Teilmaßnahmen im Veränderungsprozess übernimmt und in der Regel für diese Aufgaben fortgebildet wird. Schulentwicklungsbegleitung stellt eine „Hilfe zur Selbsthilfe“ (ebd., S. 12) dar.

Das (definitiv bestimmte) Konzept von Schulentwicklung und Schulentwicklungsbegleitung sowie deren Verortung als Teil der Schulentwicklungs-„Infrastruktur“ spannt damit einen Rahmen auf, in dem weitere Vorgehensweisen und Modelle zur Verfügung gestellt werden.

Zu diesen zählt beispielsweise die schulinterne Steuergruppe als eine Instanz, die sich personell aus dem Kollegium rekrutiert, zugleich diesem gegenüber als eine Koordinations- und Steuerungsinstanz agiert, die in Kooperation mit der Schulleitung Veränderungsprozesse organisiert, verschiedene Maßnahmen koordiniert, Beteiligung ermöglicht und Arbeitsgruppen unterstützt. Eine Steuergruppe ist kein formales Gremium, wie z. B. die Schulkonferenz, in ihr manifestiert sich gewissermaßen die Selbstorganisation der Schule als einer „besonderen sozialen Organisation“ (Rolff, 1992).

In der Regel werden Steuergruppen für ihre Aufgaben in der Moderation, im Projektmanagement, für interne Evaluationsvorhaben, aber auch zum Umgang mit Widerstand qualifiziert. Sie werden mithin für die Bewältigung von Aufgaben vorbereitet, die aus dem Bereich der allgemeinen und humanistisch geprägten Organisationsberatung als relevante und verbreitet beobachtbare Phänomene bekannt sind (vgl. z. B. Dyrda, 2002; French & Bell, 1994).

Ein weiteres, breit rezipiertes und bis heute z. B. in der Ausbildung von Schulleitungsmitgliedern populäres Modell ist die Definition von Schulentwicklung als „Trias von Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung“ (Dalin et al., 1990). Unbestritten haben sich die Arbeiten des Dortmunder Instituts und des damaligen Landesinstituts NRW in Soest Ende der 1980er und in den 1990er Jahren um die Anerkennung von Schulentwicklung als eigenem Handlungsfeld schulischer Tätigkeit verdient gemacht. Gleichwohl blieben die im Laufe der Jahre entstandenen Modelle und Konzepte einem pragmatischen Handbuchcharakter und damit dem Denken der frühen Organisationsberatung verhaftet. So erscheint etwa das bis heute verbreitete Modell von Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung (OE, UE, PE) einerseits attraktiv, weil es Komplexität zu reduzieren scheint. So heißt es beispielsweise bei Schäfer (2015): „Eine Schule, die einen Schulentwicklungsprozess starten will, kann nach Rolf mit Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung oder Personalentwicklung beginnen“ (ebd., S. 6).

Zugleich wird diese Komplexitätsreduktion dann durch plakative Merksätze zurückgeholt: „Keine UE ohne OE und PE, keine OE ohne PE, keine PE ohne OE und UE“ (ebd., S. 9). Auch Bohl (2020) blickt skeptisch auf den Ansatz der „Pädagogischen Schulentwicklung“:

„Der Ansatz stellt meines Erachtens keine Theorie dar, sondern allenfalls ein Modell. Die theoretischen Ausführungen sind begrenzt, gerade angesichts der Breite des Ansatzes und der daraufhin erforderlichen Vielfalt unterschiedlicher Bezugstheorien wäre eine ausführlichere Bearbeitung wesentlich“ (Bohl, 2020, S. 104).

Eine solcher Bearbeitungen wäre die systematische Entfaltung des Zusammenhangs der drei Felder. Zwar mag das eine zum anderen führen oder durch ein weiteres Handlungsfeld „abgestützt werden müssen“. Aber welche qualitativen Zusammenhänge und gegenseitigen Abhängigkeiten entstehen, bleibt offen. Dies wird auch durch den mehrfachen Hinweis auf den „Systemzusammenhang“ von UE, OE und PE nicht gelöst, den es ja gerade zu entfalten gelte, statt seine Notwendigkeit nur zu benennen. Noch 2019 nennt Rolff als eine Aufgabe der Schulentwicklungsbegleitung (sic!), „Kohärenz der Organisationsentwicklung, Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung her[zustellen“ (ebd., S. 15). So läuft das Modell Gefahr, trotz der Anschaulichkeit der unterschiedlichen Handlungsfelder ihnen jeweilige Eigenlogiken zu-

zuschreiben, die letztlich unverbunden und additiv nebeneinander stehen bleiben. Schulentwicklungsbegleitung bleibt aus dieser Perspektive dauerhaft auf Fragen der Organisationsentwicklung fokussiert und müsste für die Grenzbereiche und Überschneidungen zur Unterrichtsentwicklung auf die Expertise der schulinternen Fachkonferenzen¹ oder von externen Fachcoaches zurückgreifen.²

3 Weiterentwicklung: die Wende zur Systemischen Beratung

Ende der 1990er Jahre begannen sich auch Ansätze der systemischen Beratung in der Schulentwicklungsbegleitung zu etablieren, nachdem diese zuvor in der Organisationsberatung und Unternehmensentwicklung an Einfluss gewonnen hatten.

Systemische Beratung speist sich aus sehr unterschiedlichen Wurzeln, unter anderem spielen Konzepte und Methoden aus der Kybernetik, der systemischen Familientherapie, der Theorie komplexer Systeme, der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus bis hin zur Theorie auto-poietischer Systeme in der Natur eine Rolle. Diese bildete ihrerseits eine bedeutsame Quelle für die Theorie sozialer Systeme, deren Fundament Niklas Luhmann Mitte der 1980er Jahre legte (vgl. Baecker, 2016). Verschiedene Vorgehensweisen systemischer Beratung verwenden jene Ausgangskonzepte in je unterschiedlicher Gewichtung, selten jedoch werden präzise Ableitungen aus expliziten Theoriegrundlagen entfaltet.

Systemisches Denken und systemische Beratung zeichnen sich durch ein umfangreiches Repertoire an Beratungsstrategien, Frage- und Kommunikationstechniken sowie analytischen Modellen der Reflexion und Entwicklung aus (z. B. König & Volmer, 2019; Patrzek & Scholer, 2016; Radatz, 2010). Zugleich ist Beratung aus einer systemischen Perspektive von einer spezifischen Form der Sichtweise auf und Wahrnehmung von Aktivitäten und Kommunikationen innerhalb des zu beratenden Systems gekennzeichnet. Grundlage ist die Anerkennung der Eigenlogik und -dynamik eines Systems, der gegenüber normative Urteile gegenstandslos bleiben müssen, da Handlungsweisen innerhalb des Systems immer funktional erscheinen. Entwicklung bzw. Veränderung entstehen allein aus immanenten Widersprüchen und Irritationen im System. Sie sind auch nur vom System selbst zu initiieren und zu gestalten. Beratung

1 H.-G. Rolff (2007) bezeichnet schulische Fachkonferenzen als „schlafende Riesen der Unterrichtsentwicklung“, ebd., S. 83 f.

2 Tatsächlich zeigen sich bei einigen Schulentwicklungsbegleitangeboten in der staatlichen Lehrkräftefortbildung solche Verantwortungs- und Zuständigkeitsstrukturen. Zumeist wird mit Teams oder Steuergruppen an Schulen gearbeitet, weil die Zuständigkeit für die Aus- und Weiterbildung von Schulleitungen institutionell an anderer Stelle liegt. Ebenso gibt es auch zwischen Schulentwicklungsbegleitung und fachdidaktischen und auf den Unterricht bezogenen Unterstützungsleistungen eher eine Logik der Übergabe statt einer unmittelbaren Zusammenarbeit *in der* Unterstützung.

bietet eine Reflexionsfolie, die einen reflektierten Umgang mit der Emergenz von Veränderungsprozessen ermöglichen soll (vgl. Willke, 1994; Wimmer, 2001, 2011).

Der Gewinn eines systemischen Verständnisses in der Schulentwicklungsbegleitung besteht zweifelsohne in einem eigenständigen Begriff von Organisationen als sozialen Systemen. Insbesondere die operative Geschlossenheit von Organisationssystemen, die Herausbildung von formalen und informellen Strukturen sowie die Bedeutung von Kommunikation und Entscheidungen ermöglichen eine deutlich höhere Präzision in der Identifizierung von Mechanismen der Veränderung und deren Unterstützung. Dieses Potenzial verkehrt sich jedoch in der Praxis der Beratung und deren Rückgriff auf den Fundus an Methoden in ein Problem: Systemische Beratung berät Systeme durch Nutzung und Anwendung bestimmter „Werkzeuge“ und agiert gegenüber verschiedenen System-„Typen“ letztlich identisch – so wird im Coaching mit einer Führungsperson nicht wesentlich anders agiert oder mit anderen Methoden gearbeitet als in der systemischen Paar- oder Familientherapie. Kühl und Moldaschl (2010) sehen hierin ein zentrales Problem systemischer Beratungspraxis:

„Ein ausgefeiltes und komplexes Interventionsverständnis kann nur dann wirksam werden, wenn die Präfixe ‚Familie‘, ‚Gruppe‘ oder ‚Organisation‘ nicht beliebig behandelt werden, sondern am Anfang der Entwicklung einer Interventionstheorie und -praxis stehen“ (ebd., S. 15).

Jener Gewinn, so Kühl und Moldaschl, wird gewissermaßen wieder verschenkt, solange das Besondere einer Organisation und damit auch der Unterschied zwischen einer Organisation und anderen (sozialen) Systemen wie Familien, Teams, Personen oder Paaren nicht im Zentrum steht – nur weil die Fülle der Werkzeuge den Eindruck erweckt, alles sei mit einem nur ausreichend großen methodischen Repertoire systemisch schon zu richten.

Zugleich gilt es neben der Spezifik einer Organisation auch deren gesellschaftliche Funktion zu berücksichtigen: Eine Schule ist kein Krankenhaus und dieses ist kein Fleischereibetrieb. Der „Produktionsprozess“ solch unterschiedlicher Organisationen ist selbst von so spezifischer Natur, dass diese auch beratend Relevanz beansprucht. Schließlich ist die Zerlegung von Tieren ein weitgehend technisierbarer Prozess, während das Unterrichten von Kindern und Jugendlichen kommunikativer Natur ist und sich einer Technisierung weitgehend entzieht (Luhmann & Schorr, 1982).

Neben dem Bedarf einer systemischen Beratung hinsichtlich der präzisen Berücksichtigung ihres Gegenübers und seiner Spezifik stellt sich eine weitere Frage, die an die Besonderheit des „Produktionsprozesses“ anschließt: Systemische Beratung kann sich an eine Nichtregierungsorganisation, an ein Krankenhaus oder eine Schule ebenso wenden, wie an die Organisation eines Gefängnisses, an den Fleischereibetrieb mit illegal Beschäftigten oder an eine Armee. Es fehlt der systemischen Beratung an ei-

nem Bezugspunkt, der eine „ethische Differenzierung“ (Foucault, 2010)³ ermöglichte, aus der heraus die Praxis des Beratens sich nicht auf inhaltlich Beliebigen richtet, sondern – je nach Spezifik der Organisation – in Hinblick auf etwas Bestimmtes orientiert werden kann.

4 Grundlegung: Schulentwicklungsbegleitung als eigene Profession

Die Uneindeutigkeiten des „Institutionellen Schulentwicklungs-Programms“ und der Folgebeiträge konnten durch den systemtheoretischen Blick auf die Schule als eine Organisation überwunden werden, während die systemische Beratung in ihrem praktischen Vollzug eigene Widersprüche und Probleme nach sich zog.

Für eine weitergehende „Grundlegung“ der Schulentwicklungsbegleitung sind daher Entscheidungen über ihren Gegenstand und über einen inhaltlichen Bezugspunkt zu treffen. Diese Entscheidungen sind wiederum zu begründen und hinsichtlich ihrer Funktionalität im praktischen Vollzug zu erläutern.

Eine Schule ist eine Organisation, in der sich Kommunikation in Gestalt von Entscheidungen vollzieht. Die konkreten Entscheidungen sowie die Differenz von Ad-hoc-Entscheidungen und strukturbildenden Entscheidungen („Entscheidungsprämissen“) sind von Einzelschule zu Einzelschule unterschiedlich. Zentraler Gegenstand einer Schulentwicklungsbegleitung ist die Beratung, Reflexion und Thematisierung der Entscheidungen, die in einer Schule getroffen werden – sowohl Entscheidungen auf Leitungs- und Managementebene als auch solche des alltäglichen pädagogischen Handelns. In der Beratung sind solche Methoden, Instrumente und Modelle funktional, die dem Gegenstand (Entscheidungen in Organisationen) angemessen, d. h. für Beratung und Intervention in Organisationen relevant und funktional sind. Beratung und Reflexion von Entscheidungen orientieren sich dabei grundsätzlich an der Frage nach den Folgen konkreter Entscheidungen für das Lernen der Kinder und Jugendlichen.

Der zweite Gegenstand von Schulentwicklungsbegleitung ist die Thematisierung der Schulkultur, d. h. der sich im Laufe der Zeit etablierenden „kollektiven Handlungsmuster“ (Heinig & Herrmann, 2011; Herrmann, 2017) oder „informalen Strukturen“ (Kühl, 2010). Schulkultur in diesem Sinne ist der einzelschulisch spezifische, kollegi-

3 Ebd., S. 64–72. Foucault thematisiert hier das Spannungsverhältnis zwischen der Wahrheit (bzw. dem mutigen Aussprechen der Wahrheit) und der Demokratie, in der es aufgrund der verfassten Gleichheit der Bürger*innen und deren Rederecht keine Möglichkeit mehr gibt, die wahre Rede von der unwahren zu unterscheiden. Es fehle der Demokratie als formaler Gleichheit an der Möglichkeit der „ethischen Differenzierung“ (S. 92), wie die Gleichheit der Methoden systemischer Beratung gewissermaßen die Differenz von Familie, Team und Organisation eliminiert.

ale Diskurs, in dem die professionell in einer Schule Tätigen sich verständigen, sich über ausgewählte Erfahrungen austauschen und Verständigungen und Kooperationen ermöglichen. Zugleich bildet sich in diesem Diskurs auch eine kollektive Sicht auf die Lernenden heraus, auf deren Möglichkeiten und Hürden, gut lernen zu können. In diesem Sinne prägt Schulkultur ihrerseits die Wahrnehmung der Lehrkräfte und folgt gewissermaßen der Logik einer selbst erfüllenden Prophezeiung. Kultur ist ein zentraler Schlüssel für das Gelingen von Schul- und Unterrichtsentwicklung, weil individuelle Variationen im Lehrhandeln erst im gemeinsamen Diskurs eine Systematik des gezielten Erprobens und der „lokalen Evidenz“ (Prediger, 2019, S. 320) gelingender Lehrpraxis entfalten können.

Der inhaltliche Bezugspunkt, d. h. jene „ethische Differenz“ des Im-Hinblick-Auf, auf das hin sich Schulentwicklungsbegleitung in ihrer Praxis ausrichtet und orientiert, besteht im gelingenden Lernen aller Schüler*innen – und in den Konsequenzen einer solchen Perspektive sowohl für das Lehren als auch für die schulinternen Entscheidungsprozesse. Dies ist nicht allein normativ gesetzt, sondern ergibt sich auch aus dem Umstand der Intentionalität pädagogischer und unterrichtlicher Praxis. So sehr diese immer auch Selektion „produziert“, ist die genuine „Intention der Lehrpersonen, Leistung auf Schülerseite ‚herstellen‘ zu wollen“ (Kabel, 2019, S. 143). Ob tatsächlich gelingend oder nicht, prägt jene Intention Aktivität und Wahrnehmung der Lehrkräfte, so dass innerhalb der Einzelschule pädagogische Praktiken immer das Lernen der Kinder und Jugendlichen adressieren – und somit ist Schulentwicklung immer daran zu messen, welche Strukturbewegungen, welche kulturellen Entwicklungen und welche Entscheidungen funktional sind, jenes zu verbessern. Der Bezugspunkt gelingenden Lernens setzt gleichsam die Lehrkräfte als Variable, die sich der Lernmöglichkeiten, -hürden und -bedarfe der Kinder und Jugendlichen bewusst werden müssen, um das eigene Agieren im Unterricht auf eine lernförderliche Weise variieren zu lernen. In der Konsequenz arbeitet eine Schulentwicklungsbegleitung in der Regel nicht allein in einer Schule, sondern immer gemeinsam mit Trainer*innen, die fach- und allgemeindidaktisch geschult sind und die auch im und mit dem Kollegium Trainings und Fortbildungen gestalten.

Gegenstand und Bezugspunkt prägen das Wahrnehmen, das Hören und Beobachten einer Schulentwicklungsbegleitung. Ihre Praxis beginnt freilich bei den unmittelbaren Anliegen der Einzelschule, in der Regel im Kontakt mit Schulleitung. Zugleich zielt jeder Kontakt darauf ab, einerseits einen gemeinsamen Blick von Schulentwicklungsbegleitung und Schule auf das gesamte System, auf die Zusammenhänge verschiedener Maßnahmen, Vorhaben, Probleme zu richten. Diesem Blick ist die Frage nach den Folgen und Bedingungen für gelingendes Lernen immanent. Andererseits ist Schulentwicklungsbegleitung qualifiziert, mit Informationen rekonstruktiv umzugehen, um die hinter den individuellen Aktivitäten und Aussagen erkennbaren kulturellen Muster schrittweise zu entschlüsseln. Diese sind für erfolgreiche Beratung und Begleitung bedeutsam, weil sie die scheinbaren Selbstverständlichkeiten der schuli-

schen Lernkultur und zugleich die Möglichkeiten einer externen Intervention erkennbar werden lassen.

Gegenstand und Bezugspunkt von Schulentwicklung und Schulentwicklungsbegleitung überwinden auch die Trias von OE, UE und PE, die eher an die Differenz von Fachberatung vs. Prozessberatung in der Unternehmensentwicklung erinnert. In der systemischen Beratung, die sich traditionell eher auf Prozess- und Strategiefragen denn auf betriebswirtschaftliche Aspekte konzentriert, sind verschiedene Versuche einer Kombination beider Seiten durchaus umstritten. Schulentwicklungsberatung als Profession folgt dem Grundgedanken, dass jede beratende Intervention zugleich eine sachliche (Fach-), eine soziale (Kommunikations-) und eine zeitliche (Prozess-)Dimension beinhaltet. Somit lässt sich eine Beratung zu organisatorischen Fragen nicht mehr von der Frage nach gelingendem Lernen und dessen Verbesserung trennen.⁴ Letztlich wird in dieser Vorgehensweise auch erkennbar, dass Schulentwicklung nicht mehr als Summe oder Systemzusammenhang von OE, UE und PE betrachtet werden kann: Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung fallen in letzter Konsequenz in eins. Sollte begrifflich dennoch an einer Differenz festgehalten werden, dann ließe sich Schulentwicklung als Gestaltung der Organisation, des Personals, der Kultur und der Arbeitsweisen zum Zwecke einer kontinuierlichen Arbeit am gelingenden Lernen aller Schüler*innen verstehen.

Eine solche Praxis der Schulentwicklungsbegleitung, die einen eigenen Begriff von Schule, von Schulentwicklung und von deren externer Begleitung umfasst, ist in den vergangenen Jahren in Hamburg entstanden und hat sich auch in anderen Bundesländern bewährt. Sie unterscheidet sich grundlegend von anderen, auch systemisch agierenden Formen der Schulentwicklungsbegleitung.

In diesem Sinne ist schließlich die Aussage der Berliner Qualitätskommission unter Leitung von Prof. Köller zur Prozessbegleitung in ihrer Verallgemeinerung nicht nur empirisch, sondern auch konzeptionell gegenstandslos, ohne an dieser Stelle über die faktische Praxis des Berliner Unterstützungssystems urteilen zu wollen oder zu können.

Literatur und Internetquellen

- Adenstedt, K. (2016). *Schulentwicklungsberatung – Zwischen staatlicher Steuerung und einzelschulischer Entwicklung: Untersuchungen zu Bedarf und Gestalt eines Unterstützungsinstruments*. Klinkhardt.
- Baecker, D. (2003). *Organisation und Management. Aufsätze*. Suhrkamp.

4 Vgl. zum Verhältnis von Fach- und Prozessberatung die Auseinandersetzungen zwischen Königswieser und Wimmer zum Konzept der sog. „Komplementärberatung“ in Königswieser & Lang, 2008 und Königswieser et al., 2009.

- Baecker, D. (Hrsg.). (2016). *Schlüsselwerke der Systemtheorie*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-20004-0>
- Bohl, T. (2020). *Theorien der Schulentwicklung*. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45603>
- Dalin, P., Rolff, H.-G., & Buchen, H. (1990). *Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Dederling, K. (2014). Externe Beratung als Instrument der Schulentwicklung? Befunde aus einem empirischen Forschungsprojekt. *Schulleitung und Schulentwicklung*, 68, 1–18.
- Dederling, K., Tillmann, K.-J., Goecke, M., & Rauh, M. (2013). *Wenn Experten in die Schule kommen. Schulentwicklungsberatung – empirisch betrachtet*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01402-5>
- Dyrda, K. (2002). *Pädagogisches Projektmanagement (PPM). Schulentwicklung erfolgreich organisieren*. Gabal-Verlag.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Juventa.
- Foucault, M. (2010). *Der Mut zur Wahrheit. Die Regierung des Selbst und der anderen II: Vorlesung am Collège de France 1983/84*. Suhrkamp.
- French, W. L., & Bell, C. H. (1994). *Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung*. Haupt (UTB).
- Herrmann, J. (2017). Discussion failed! Hinweise an die deutsche Schulentwicklungsdiskussion zu ‚failing schools‘ aus einer Hamburger Perspektive. In V. Manitiut & P. Doppelstein (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 240–265). Waxmann.
- Heinig, K., & Herrmann, J. (2011). Kollektive Handlungsmuster. Warum es trotz guter Strukturen Probleme geben kann. *Pädagogik*, 63 (7-8), 58–61.
- Kabel, S. (2019). Die (Nicht-)Beachtung des Unterrichtens in der rekonstruktiven Bildungsungleichheitsforschung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 20 (1), 141–156. <https://doi.org/10.3224/zqf.v20i1.11>
- König, E., & Volmer, G. (2019). *Handbuch Systemisches Coaching: Für Coaches und Führungskräfte, Berater und Trainer*. Beltz.
- Königswieser, R., & Lang, E. (2008). Wenn 1 plus 1 mehr als 2 macht – Erfahrungen zur Komplementärberatung. *OrganisationsEntwicklung*, 2/2008, 28–39.
- Königswieser, R., Lang, E., & Wimmer, R. (2009). Komplementärberatung – Quantensprung oder Übergangsphänomen? *OrganisationsEntwicklung*, 1/2009, 46–53.
- Kühl, S. (2010). *Informalität und Organisationskultur. Ein Systematisierungsversuch*. Universität Bielefeld, Working Paper 3/2010.
- Kühl, S., & Moldaschl, M. (2010). Organisation, Intervention, Reflexivität. Auf der Suche nach einem Beratungsparadigma jenseits von zweckrationaler und systemischer Beratung. In S. Kühl & M. Moldaschl (Hrsg.), *Organisation und Intervention. Ansätze für eine sozialwissenschaftliche Fundierung von Organisationsberatung* (S. 7–29). Hampp.
- Luhmann, N., & Schorr, K.-E. (1982). *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Suhrkamp.
- Patrzek, A., & Scholer, S. (2021). *Systemisches Fragen: Professionelle Fragekompetenz für Führungskräfte, Berater und Coaches*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-33148-1>
- Prediger, S. (2019). Fortbildungsdidaktische Kompetenz ist mehr als unterrichtsbezogene plus fortbildungsmethodische Kompetenz. In A. Büchter, M. Glade, R. Herold-Blasius, M. Klinger, F. Schacht & P. Scherer (Hrsg.), *Vielfältige Zugänge zum Mathematikunterricht. Konzepte und Beispiele aus Forschung und Praxis* (S. 311–325). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24292-3_22

- Qualitätskommission zur Schulqualität in Berlin. (2020). *Empfehlungen zur Steigerung der Qualität von Bildung und Unterricht in Berlin*. <https://www.ipn.uni-kiel.de/de/das-ipn/archiv/Abschlussbericht.6.10.final.pdf>
- Radatz, S. (2010). *Einführung in das systemische Coaching*. Carl-Auer-Verlag.
- Rolff, H.-G. (1992). Die Schule als besondere soziale Organisation. Eine komparative Analyse. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 12/4, 306–324.
- Rolff, H.-G. (2000). Arbeit mit Steuergruppen. Einrichtung von Steuergruppen als Ansatz zur Schulentwicklung. In H. Buchen, L. Horster & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen, Konzepte, Strategien*. Raabe.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Beltz.
- Rolff, H.-G. (2019). *30 Jahre Schulentwicklungsberatung. Eine moderierte Bilanz*. Vortrag auf der 47. Netzwerktagung Schulentwicklung. <https://netzwerk-schulentwicklung.de/assets/files/Vortrag%20Rolff%2047.%20Tagung.pdf>
- Schäfer, C. (2015). *Die partizipative Schule. Mit innovativen Konzepten zur demokratischen Schulkultur*. Carl Link.
- Simon, F. B. (2007). *Einführung in die systemische Organisationstheorie*. Carl-Auer-Systeme.
- Willke, H. (1994). *Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge einer Theorie der Intervention in komplexe Systeme*. G. Fischer.
- Wimmer, R. (2001). Organisationsberatung – eine ‚unmögliche‘ Dienstleistung. In T. M. Bardmann & T. Groth (Hrsg.), *Organisation, Management und Beratung* (S. 197–220). Westdeutscher Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-07853-1_16
- Wimmer, R. (2011). Die Steuerung des Unsteuerbaren. Rudolf Wimmer über den Konstruktivismus in der Organisationsberatung und im Management. In B. Pörksen (Hrsg.), *Schlüsselwerke des Konstruktivismus* (S. 520–547). VS-Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93069-5_30
- Wimmer, R., & Nagel, R. (2000). Der strategische Managementprozess – zur Praxis der Überlebenssicherung in Unternehmen. *OrganisationsEntwicklung*, 1_00. https://www.osb-i.com/fileadmin/user_upload/insights/publikationen/Wimmer_Nagel_Der_strategische_Managementprozess_OE1_00.pdf

Joachim Herrmann, geb. 1968, Referatsleiter im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg, und Mitarbeiter im Netzwerk bildung.komplex.
E-Mail: j.herrmann@qs3.de
Korrespondenzadresse: Heymannstraße 1, 20253 Hamburg