

Klein, Günter

Wege zur erneuerungsfähigen Schule. Bedingungen und Perspektiven pädagogischer Innovation

Die Deutsche Schule 90 (1998) 2, S. 155-173



Quellenangabe/ Reference:

Klein, Günter: Wege zur erneuerungsfähigen Schule. Bedingungen und Perspektiven pädagogischer Innovation - In: Die Deutsche Schule 90 (1998) 2, S. 155-173 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309638 - DOI: 10.25656/01:30963

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309638>

<https://doi.org/10.25656/01:30963>

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 Urheberrechts hinweise 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 andernweit 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 use 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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

90. Jahrgang 1998 / Heft 2

Offensive Pädagogik:

Irmi Weiland und Dieter Weiland

Diskriminierungsverbot zum Billigtarif

Zu einer Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts

135

Haben Kinder mit besonderem Förderbedarf Anspruch darauf, jene Lernbedingungen zu erhalten, unter denen sie ihre Fähigkeiten optimal entfalten und mit anderen Kindern gemeinsam aufwachsen können? – Das Bundesverfassungsgericht hat diesen Anspruch zwar prinzipiell bestätigt, ihn aber eingegrenzt, falls Personal- und Sachmittel fehlen. Einer solchen Einschränkung eines Grundrechts wird hier entschieden widersprochen.

Heinrich Kröner

139

Selbständige Lehre und selbständiges Lernen

Erfahrungen eines 'autonomen' Landschullehrers

Ungewöhnliche Situationen erfordern ungewöhnliche Maßnahmen. Ein 'gestandener' Schulmann erinnert sich an die Aufbaujahre nach 1945, in denen er mit Phantasie, Engagement und gemeinsam mit den Eltern das 'Schulprogramm' seiner Schule entwickelt, die fehlenden Mittel selbst beschafft und eine lebendige Schulwirklichkeit gestaltet hat.

Jürgen Burger

147

Selbstorganisation der Fortbildung?

Zur historischen und aktuellen Bedeutung von Lehrervereinen

Bis 1933 war die Arbeit der Lehrervereine häufig durch pädagogische Debatten geprägt, die den Charakter einer selbstorganisierten Fortbildung hatten. Die Verstaatlichung der Lehrerfortbildung, die in der Weimarer Republik begann, hat die Funktion der selbstorganisierten Fortbildung wesentlich verändert. Sie könnte aber in Zukunft als Teil einer erweiterten Interessenvertretung wieder einen höheren Stellenwert bekommen.

Wege zur erneuerungsfähigen Schule

Bedingungen und Perspektiven pädagogischer Innovationen

Schulen wollen und müssen sich angesichts rasanter gesellschaftlicher und sozialer Wandlungsprozesse weiterentwickeln. Dies ist nicht voraussetzungslösbar zu leisten. Gezeigt wird eine Reihe systematisch aufeinander bezogener Gelingensfaktoren, die – als Metaziel der Schulentwicklung – die Entwicklung einer dauerhaften Problemlösungsfähigkeit der Einzelschule intendieren.

Thomas Lockenvitz

174

Disziplin in der Schule

Zur Deutung und Bearbeitung von Störungen des Lernens

Zum Alltag an deutschen Schulen gehören immer bedrängender werdende Disziplinprobleme. Die Auseinandersetzung mit ihnen sollte mit der Kenntnis möglicher Ursachen und Funktionen beginnen. Ziel ist es jedoch, bereits bestehende Konflikte zu beseitigen oder – besser noch – Störungen vorbeugend entgegenzuwirken. Der Autor legt eine praxisnahe Übersicht pädagogischer Maßnahmen und Handlungsmuster vor.

Norbert Havers

189

Disziplinschwierigkeiten im Unterricht

Ein Trainingsseminar für Lehrerstudium

Wie kann der Umgang mit Disziplinschwierigkeiten in der ersten Phase der Lehrerbildung gelehrt werden? Der Beitrag berichtet von einem Trainingsseminar, in dem Rollenspiele und Videofeedback eingesetzt werden, um soziales Lernen zu fördern. Außerdem wird die Reflexion über die eigene Vorstellung vom Lehrerberuf durch das Schreiben einer „pädagogischen Autobiographie“ und andere Übungen angeregt.

Frank-Olaf Radtke und Hans-Erich Webers

199

Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung

Eine Lösung sucht ihr Problem

In mehreren Bundesländern werden zur Zeit Vorschläge zur Neuordnung der Lehrerbildung diskutiert. Dabei wird von „Zentren“ offenbar eine Lösung aller bisher ungelösten Probleme, auch und gerade im Bereich der (Fach-)Didaktiken und der Schulpraktischen Studien, erwartet. Solchen Hoffnungen wird entgegengehalten, daß hier eine – offensichtlich auch finanziell bevorzugte – organisatorische Maßnahme nach einem Problem sucht, dessen „Lösung“ sie sein soll. Dabei werde der Anspruch auf Professionalisierung der Lehrertätigkeit eher verkümmern, als daß er befördert würde.

Damaris Gütting

217

Profile pädagogischer Fachzeitschriften

Balanceakte zwischen Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik und Unterrichtspraxis

Aus Anlaß des 100jährigen Jubiläums der „Deutschen Schule“ (vgl. Heft 1/97) hat die Herausgeberin dieser Zeitschrift eine Untersuchung in Auftrag gegeben, in der sieben pädagogische Fachzeitschriften miteinander verglichen werden. Herausgearbeitet werden die Themenbereiche der Beiträge, ihr Länderbezug sowie die Tätigkeitsfelder und die Geschlechteranteile der AutorInnen. Dabei werden Profile deutlich, die sich offenbar an unterschiedliche Zielgruppen wenden.

Kontinuität und Wandel im Bildungswesen Rußlands

Im Bildungswesen Rußlands hat sich seit 1991 ein Umbruch vollzogen, der sich in einer neuen Bildungsverfassung, im Verhältnis von Bildungswesen und Gesellschaft sowie im Bildungsmarkt ausdrückt. Es wird versucht, Fehlentwicklungen durch eine „nationale Doktrin für die Entwicklung des Bildungswesens“ und einen auf mehr Kontinuität gerichteten „patriotischen Konsens“ zu begegnen. Im Unterschied zu anderen postkommunistischen Staaten wird in Rußland ein Bezug zur eigenen Geschichte, zur Weltgemeinschaft sowie zur Modernisierung gesucht.

Neuerscheinungen:

248

- Wolfgang Keim: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. (*HGH*)
- Herbert Enderwitz: Wir Kinder der Evolution. (*DW*)
- Harald Eichelberger (Hg.): Lebendige Reformpädagogik. (*Schnurer*)
- Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. (*JöS*)
- Eva Lang: Berufliche Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. (*JöS*)
- Andreas Dick: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. (*JöS*)
- Sibylle Reinhardt: Didaktik der Sozialwissenschaften. (*Nonnenmacher*)
- Karl-Heinz Flechsig: Kleines Handbuch didaktischer Modelle. (*JöS*)
- Joachim Faulde: Schule und außerschulische Jugendbildung. (*JöS*)
- Götz Krummheuer: Narrativität und Lernen. (*JöS*)
- Jugendberufshilfe im Kontext von Arbeitsgesellschaft und Berufsbildungspolitik. (*JöS*)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany) Content of Volume 90, 1998, No. 2

Offensive Pedagogy:

Irmi Weiland and Dieter Weiland

135

Anti-discrimination for Sale

Regarding a decision of the Federal Constitutional Court

To what extent are children with a special need of support entitled to learning conditions that enable them to develop their capacities to the fullest and grow up with other children? – The Federal Constitutional Court has confirmed this claim in principle, while restricting it in the case of lacking resources. The contribution decidedly opposes such a restriction of a basic right.

Heinrich Kröner

139

Self-directed Instruction and Self-directed Learning

Experiences of an ('Independent') 'Autonomous' Country School Teacher

Unusual situations demand unusual solutions. An experienced 'school man' remembers the post-war years after 1945, when, supported by parents, he developed with imagination and commitment the 'school program' of his school, provided the lacking resources and created a lively school environment.

Jürgen Burger

147

Self-organisation of Further Training? (Self-organized further training?)

Reflections on the Historical and Actual Significance of Teacher Associations

Until 1933, the pedagogical debates of teacher associations can be described as self-organized further training. The contribution studies form and content of this aspect of organizational history through an analysis of historical sources from the region of Bremen. Through the state certification of teacher training introduced during the Weimar Republic, the function of self-organized further training has changed considerably. However, the aforementioned self-organizational aspect, could regain importance in the future as part of an extended representation of interest.

Günter Klein

155

Schools and their capability for renewal

Factors contributing to the success of innovation processes

The rapid social and societal changes have vital effects on school development. Schools want to and have to meet these challenges. However, this can't be achieved without special conditions. The paper presents a number of systematically related factors, the metagoal of school development, so to speak, intended to enable each individual school to develop its own capacity for solving problems.

Thomas Lockenvitz

174

School discipline

Approaches toward explaining and solving learning disorders

Problems of discipline are already part of everyday life in German schools and become increasingly distressing. Dealing with these problems requires a fundamental

knowledge of their possible causes and functions. The aim should be, however, to eliminate existing problems, or, even better: to prevent disorders. The author presents a praxis-oriented overview of pedagogical measures and patterns of intervention.

Norbert Havers

189

Maintaining classroom discipline

A training seminar for teacher students

How can classroom management be taught to preservice teachers? The contribution provides information on a training seminar where role plays and video-feedback are made use of to further the understanding of social aspects of learning processes. Having the participants write 'pedagogical autobiographies' and similar exercises additionally fosters the reflection on their own ideas and images of the teaching profession.

Frank-Olaf Radtke und Hans-Erich Webers

199

Studies of practical schoolwork and teacher-training centres

A solution is looking for its problem

Now for the first time since the organisational integration of the former teacher colleges (Pädagogische Hochschulen) into the universities, reforms are demanded. As an alternative to the current situation, government experts propose to establish centres for teacher training (Zentrum für Lehrerbildung) within or outside the university. These centres are expected to solve all the problems of the currently much criticized strategy of qualifying teacher students – especially in regard to the relation of theory and practice. In the article the authors argue that the reorganisation attempt is not based on a thorough analysis of the problems of teacher training but is finance driven. In restricting the problem to an organisational one, the concept follows the means-goal-rationality and is more in danger to destroy professionalism than to promote it.

Damaris Gütting

217

Profiles of Education Journals

Between Science of Education, School Pedagogy and Instruction

On occasion of the 100th anniversary of the Deutsche Schule (cp. No. 1/97), the editor of the journal has initiated a study comparing seven pedagogical journals. Thematic domains, reference to specific countries, research area and gender of the authors have been worked out. As a result, certain patterns or profiles become visible that obviously are related to different target groups.

Gerlind Schmidt

231

Continuity and Change in Russian Education

Russian education has changed radically since 1991. The constitution of education, the relation between education and society as well as the educational market are evidences of this change. An attempt is made to counter undesired developments by invoking a 'national doctrine for the development of education' aimed at a 'patriotic consensus'. In contrast to other post-communist states, Russia tries to define itself through a relation to its own history, the world-community and to modernization.

Book Reviews

248

Wege zur erneuerungsfähigen Schule

Bedingungen und Perspektiven pädagogischer Innovationen

„Die können sollen, müssen wollen dürfen!“
(*Berliner Graffiti 1996*)

Die Notwendigkeit einer qualitativen Weiterentwicklung von Schule ist in aller Munde: Unisono beklagen aus je eigener Perspektive sowohl zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler als auch Teile der Elternschaft *strukturelle Probleme*, den *Modernitätsrückstand* oder die *Sinnkrise* der aktuellen Praxis von Schule und Unterricht und leiten daraus ein breites Spektrum an Erwartungen, Ansprüchen und Forderungen ab. Auf der Schule – betroffen sind sämtliche Schularten – lastet unverkennbar ein immenser Veränderungsdruck: *Erneuerung tut Not!*

Diskutiert werden Bedingungen der Möglichkeit einer Reform von Schule im Sinne einer Verbesserung der schulischen Lern- und Lebensbedingungen. Im Zentrum der Betrachtungen stehen daher Fragen der Qualität des Innovationsprozesses. Ziel ist es, einen systematischen Überblick über relevante Prozeßgrößen zu leisten. Die theoretischen Erkenntnisse formen den Bezugsrahmen, innerhalb dessen sich anschließend ihre Transformation auf die schulspezifische Praxis vollziehen muß und kann.

1. Orientierungspunkte der Schulentwicklung

Eine Reihe von wissenschaftlichen Ansätzen, die hier allerdings nicht umfassend diskutiert werden können, widmen sich der *theoretischen Grundlegung von Schulentwicklung*.

- Die Diskussionen über offensichtliche und verdeckte Mängel von Schule und Unterricht sowie über Ansätze zu ihrer Reform vollziehen sich stets vor dem Hintergrund einer zumindest impliziten und meist noch diffusen *Theorie von „guter Schule“*. Auf der Grundlage schulpädagogischer, schultheoretischer, lern- und entwicklungspsychologischer bzw. pädagogisch-anthropologischer Vorstellungen entwerfen Kollegien – entsprechend der subjektiven bzw. kollektiven normativen Setzung bestimmter Kriterien – je nach „Denkschule“ eigene schulspezifische Bilder einer „guten Schule“. *Die* (allgemein gültig) gute Schule gibt es offensichtlich nicht im Singular, sondern allenfalls im Plural.
- Die Zielbestimmung der Veränderung von Schule kann dementsprechend nur als *kollegiumsinterner Diskurs* erfolgen. Die Such- und Vereinbarungsprozesse basieren notwendigerweise auf den lokalen, situativen, personellen und materiellen Gegebenheiten der konkreten Praxis.

- Eine Schule kann dann als „in guter (pädagogischer) Verfassung“ bezeichnet werden, wenn sie als „institutionelle Selbstorganisation pädagogischen Handelns“ (Fauser 1988, 81) sowohl den Blick auf die Schule als Ganzes als auch auf den einzelnen Schüler oder Lehrer richtet und dabei Strukturen, Beziehungen, Aufgaben und Ziele gleichermaßen im Auge behält. Will sagen: *Pädagogische Qualität* korrespondiert mit der Fähigkeit zur Selbstaufklärung und zur Selbstbestimmung.
- Mit Fends (1986) Topos der „*Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit*“ findet ein folgenreicher *Paradigmenwechsel* hinsichtlich der Reformstrategien statt. An die Stelle (von oben) verordneter Reformen treten dezentrale schulindividuelle Reformansätze im Sinne einer inneren Schulreform. Daraus resultiert folgerichtig die Forderung nach einer erhöhten *Gestaltungsautonomie* für die einzelne Schule. Zahlreiche Bundesländer haben dieser unabsehbaren Konsequenz in neueren Schulgesetzen und Rahmenplänen bereits Rechnung getragen.
- Die *Organisationstheorie* hat darauf aufmerksam gemacht, daß sich die Schule mittels des klassischen Bürokratiemodells weder hinreichend begreifen und noch zielgerichtet steuern läßt. Offensichtlich folgen die internen formalen sowie interaktionellen Strukturen anderen „*Gesetzen*“. Die spezifische Rationalität der Schule als soziale Organisation kann nur dann annähernd erfaßt werden, wenn zwei weitere Aspekte gleichermaßen Beachtung finden:
 - An die Stelle einer struktur-theoretischen Betrachtung von Schule muß eine verstärkt *prozeßorientierte Sichtweise* rücken. Das Konstrukt des „*loosely-coupled-system*“ (Wesemann 1990) vermag sowohl deskriptiv schulische Wirklichkeit widerzuspiegeln als auch normativ – im Sinne einer funktionalen Erziehungswirklichkeit – die Grenzen einer Standardisierung und (Fremd-)Steuerung des pädagogischen Handelns aufzuzeigen.¹
 - Hinzu kommt eine Perspektive, welche Organisationen als „lebensweltlich begründeten Handlungszusammenhang mit je eigenen und unverwechselbaren Kulturen und Subkulturen“ (Türk 1989, 23) betrachtet. Der Begriff *Organisationskultur* bezeichnet das Gesamt der verhaltensprägenden und handlungsleitenden Normen und Werthaltungen. Die Organisationskultur ist Ausdruck der kollektiven „*cognitive map*“ der Organisationsmitglieder. Sie besitzt ein wichtiges Deutungs- und Erklärungspotential. Sie vermittelt einen glaubwürdigen Sinn- und Zielzusammenhang. Sie verleiht Orientierung und wirkt dadurch, aber auch durch die Reduktion von Komplexität entlastend.
 - Damit schließt sich der Kreis der zusammengetragenen Facetten des aktuellen Diskurses zur Schulentwicklung: Veränderung von Schule bezieht

1 Wesemann (1990) sieht daher zu Recht in den lose geknüpften Verbindungen der einzelnen Organisationsmitglieder auch ein strukturelles Innovationshemmnis. „*Loosely-coupled-systems* zeichnen sich durch eine beträchtliche Selbstständigkeit ihrer Einzelelemente aus, wobei dies sowohl eine hohe Unsteuerbarkeit und Unberechenbarkeit wie andererseits auch eine hohe Flexibilität bei der Einstellung auf neue Umweltbedingungen impliziert“ (Terhart 1986, 211).

sich auf die *Veränderung der gesamten Schule*. Erst ein organisationsweiter Erneuerungsansatz verspricht, über den begrenzten Rahmen des letztlich zentralen Kernbereichs „guten Unterrichts“ hinausweisend, die Schule als erziehende Institution zu begreifen, deren Wirksamkeit sich allein auf ein komplexes Zusammenspiel mehrerer Faktoren (Personen, Inhalte und Aufgaben, Organisation und Strukturen, Werte und Ziele sowie Umfeldbedingungen) begründet.²

Zwei Prämissen sind für das Konzept einer erneuerungsfähigen Schule konstitutiv. Das Metziel der Schulentwicklung besteht im Aufbau einer dauerhaften und institutionalisierten *Lernfähigkeit der Einzelschule*. Mit anderen Worten: Die innovative Schule besitzt bzw. entwickelt eine selbstbestimmte und verantwortliche *Problemlösungskompetenz*. Innovationsbereitschaft impliziert somit ein Überschreiten jedweder temporären und partikulären Krisenintervention. Ein Zweites soll hier postuliert werden: Pädagogische Innovationen sind nicht nur inhaltlich-konzeptionell pädagogisch zu begründen, sondern enthalten strukturell in ihrem prozessualen Fortgang eine pädagogische Dimension für die daran Beteiligten, respektive die verantwortlich Handelnden. Diese pädagogische Wirkung von Innovationen wird durch den spezifischen Prozeß und die ihn tragenden Methoden konkretisiert: Innovationen erfüllen eine *pädagogische Funktion* (siehe dazu ausführlicher Klein 1997a).

Im Zentrum stehen die Entwicklung eines zunehmenden reflexiven Problembewußtseins, die Erweiterung der Handlungskompetenzen und damit verbunden die Verbesserung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten. Damit symbolisiert der Terminus Innovation vorrangig eine Prozeßqualität: Innovationsprozesse sind nach meinem Verständnis *soziale Lernprozesse*; sie sind sowohl individuell als auch institutionell von Bedeutung. Sie konzentrieren sich im Kern auf die gemeinschaftliche Reflexion und Aufklärung über die Bedingungen und Strukturen, über Theorie und Praxis des pädagogischen und institutionellen Handelns. Kurzum: Innovationsprozesse erheben den Anspruch, pädagogisch relevant (für die Institution Schule) und pädagogisch wirksam (für die Beteiligten) zu sein.

2. Bedingungen erfolgreicher Innovationen

Ein derart anspruchsvolles Konstrukt von pädagogischer Innovation lässt sich nicht voraussetzungslos realisieren. Es bedarf der Beachtung und Umsetzung verschiedener Aspekte – beispielsweise auf kommunikativer, rechtlicher, interaktionaler oder motivationaler Ebene –, die sich in eine *prozeßorientierte Theorie des Wandelns* produktiv integrieren lassen. Die einzelnen Aspekte stellen in erster Linie konstruktive Prüfkriterien dar. Eine ungefilterte und unmittelbare Übertragung verbietet sich allein schon aus Gründen der je schulindividuellen und situativen Besonderheiten des Innovationskontextes. Um Mißverständnissen vorzubeugen: Die hier zusam-

2 Der Ansatz der Organisationsentwicklung (vgl. dazu z.B. Dalin/Rolff/Buchen 1995) wird offenbar am ehesten dem Anspruch gerecht, den Prozeß der Innovation in umfassender Weise zu strukturieren.

mengetragenen Gelingensfaktoren beanspruchen keineswegs einen besonderen Originalitätswert. Ihr eigentlicher Gehalt liegt in der systematischen Aufarbeitung von – zwar nicht hinreichenden, wohl aber notwendigen – Voraussetzungen, die ihre essentielle Bedeutung erst durch ein interdependentes Wirkungsverhältnis gewinnen. Zusätzlich gilt es zu beachten: Der Generalisierbarkeit von Wirkungsweisen einzelner Aspekte werden durch die personalen Dispositionen, d.h. interpersonell differierende Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster Grenzen gesetzt. Daraus folgt, daß eine normative Auflistung der Faktoren nur einen ersten unverzichtbaren Schritt bedeuten kann. Die zweite mit Sicherheit weitaus komplexere Aufgabe besteht in der Genese eines schulindividuellen und personenadäquaten Innovationsprozesses.

2.1 Pädagogischer Konsens

Die Probleme von Schulen lassen sich nicht (mehr) durch isolierte Aktivitäten lösen. Individuelle Ansätze bleiben meist folgenloses Stückwerk. Erst ein *Gesamtkonzept*, welches das gesamte Kollegium (und darüber hinaus sowohl Eltern als auch Schüler)³ mit einbezieht, vermag sinnvolle Antworten auf Problemlagen zu liefern. Schule und Unterricht sind jedoch naturgemäß interpretationsbedürftig. Insofern bleibt die Bildung eines „Pädagogischen Konsens“ überall dort unabdingbar, wo zentrale Aufgabenbereiche des Schulehaltens nicht mehr aus Gesetzen, Verordnungen oder allgemeinen Theorien deduzierbar sind und wo deshalb Handlungsunsicherheiten innerhalb des Kollegiums zutage treten. Die Schulqualitätsforschung bestätigt dies vielfach. Pädagogischer Konsens kennzeichnet die zentrale Bedingung und das zentrale Kriterium für (schulweite) Innovationen und für die Qualität von Schule (dazu Purkey/Smith 1990). Im Sinne einer übereinstimmenden Orientierung hinsichtlich des Aufgabenspektrums von Schule fördert ein tragfähiger Pädagogischer Konsens in hohem Maße die Kontinuität des pädagogischen Handelns intra- und interpersonell und vermittelt sowohl Handlungs- als auch Erwartungssicherheit. Pädagogischer Konsens bildet somit die verbindende und verbindliche Klammer auf der Handlungsebene. Die Entwicklung und Ausbildung eines Pädagogischen Konsens im Kollegium ist als „pädagogische Bestandsaufnahme“ (Steffens 1995, 42) nur vor dem Hintergrund intensiver komplexer Auseinandersetzungen über die Ziele von Schule, Unterricht oder sogar einzelner Fächer, über Einstellungen gegenüber Schülern, Eltern, bestimmten pädagogischen Problemen, über die professionelle Berufsauffassung sowie über individuelle bzw. kollektive Wirklichkeitskonstruktionen und -interpretationen denkbar. Der Pädagogische Konsens spiegelt dabei die Wertorientierung der Organisationsmitglieder wider und wirkt zugleich selbst als Handlungs- und Deutungsmuster. Dialektisch betrachtet, kann der Pädagogische Konsens als Ergebnis der pädagogischen Praxis sowie auch als deren Voraussetzung interpretiert werden.

3 Im folgenden beschränke ich mich aus Gründen einer notwendigen Komplexitätsreduktion auf die Gruppe der Lehrer. Die Integration aller Beteiligten stellt zur Zeit einen in Theorie und Praxis noch nicht eingelösten Anspruch dar.

Deutlich wird bereits, daß der Pädagogische Konsens weitere konstitutive Bedingungen erfordert, um überhaupt formuliert und tragfähig werden zu können. Als Schlüsselelemente rücken in diesem Zusammenhang *Qualitätsmerkmale der sozialen Binnenstruktur* einer Organisation in den Vordergrund: die Fähigkeit zur Kommunikation und Kooperation. Allerdings ist in Schulen (im übrigen auch in Industrie- oder Handelsunternehmen) eine arbeitsbezogene Kooperation (noch) keineswegs selbstverständlich. Zu sehr wird unter Verweis auf die pädagogische Freiheit des Lehrers Unterricht als individuell geschützter Handlungs- und Kompetenzbereich behandelt. Das Rechtsgut der Pädagogischen Freiheit, welches dem Lehrer die pädagogische Verantwortung für sein Handeln zuspricht, wird häufig als „Abwehrrecht“ (Knab 1987, 249) gegen „unerlaubte“ Eingriffe in die persönliche pädagogische Autonomie wahrgenommen. Die Abwehr gerät dabei umso heftiger, je stärker Angebote oder Aufforderungen zur Kooperation die Sphäre des eigenen Unterrichts tangieren.

Doch isoliert betrachtet, bleibt die Forderung nach der Entwicklung einer funktionalen Kooperationsstruktur ohne ausreichende Grundlage. Kommunikation ist das tragende Medium der Kooperation. So bilden *Pädagogischer Konsens, Kooperation und letztlich Kommunikation* eine Trias aufeinander aufbauender und jeweils bedingender Kategorien. Die Qualität des institutionellen und pädagogischen Handelns bemäßt sich nach der Ausprägung eines funktionalen horizontalen wie auch vertikalen sowie im besonderen Maße eines informellen Informations- und Kommunikationsflusses. Gleichberechtigte und wechselseitige Aushandlungsprozesse führen allerdings zu einer Zunahme der notwendigen Kommunikation. Unauflösbar ist die Qualität von Schule also über den Pädagogischen Konsens an die Qualität der Kooperation und damit an die Qualität der Kommunikation im Kollegium gekoppelt. Für diese gilt wie auch für die Kooperation: Das Kollegialitätsprinzip im Kreise der Lehrer (Professioneller unter Professionellen) bietet sowohl die Möglichkeit und Chance zur Kommunikation als auch umgekehrt die Voraussetzungen zum Schutz vor und zur Ablehnung von Kommunikation. Die Teamentwicklung sowie die Förderung kommunikativer Kompetenzen erhalten damit eine zentrale instrumentelle Bedeutung, womit die Entwicklung eines Pädagogischen Konsens bereits selbst eine weitreichende Innovation für ein Kollegium darstellen kann.

2.2 Schulprogramm

Der in einem Kollegium ausgehandelte Pädagogische Konsens bildet zwangsläufig eine der unverzichtbaren Voraussetzungen für die Arbeit am pädagogischen Konzept einer Schule: dem Schulprogramm (siehe dazu Schratz 1997). Dies markiert einen weiteren *Verdichtungsprozeß* des erzielten Pädagogischen Konsens. Aus meiner Sicht ist dabei die Bedeutung der Schriftlichkeit nicht zu unterschätzen. Sie erfordert ein hohes Maß an Reflexivität, Klarheit und Entscheidungsfähigkeit. Um diesen Akt kollegial und kooperativ bewältigen zu können, bedarf es mitunter eines mühseligen und langwierigen Klärungsprozesses. Damit wird zweierlei deutlich. Erstens muß ein Schulprogramm eingebunden sein in den dynamischen Prozeß der konzeptionellen Entwicklung einer Schule. Zweitens kann die Arbeit an einem

Schulprogramm selbst den Einstieg in eine erste größere Innovation – analog der Arbeit am Pädagogischen Konsens – signalisieren.

Ein pädagogisches Programm entfaltet allerdings erst dann seinen vollen *Bedeutungsgehalt*, wenn es die schultheoretische mit der didaktischen Sicht von Schule integrativ in einen stimmigen Zusammenhang zu bringen vermag. Dadurch können Widersprüche zwischen schultheoretischen (idealen) Festlegungen und der Wirklichkeit des pädagogischen Handelns, wenn nicht vermieden, so doch zumindest einer pädagogischen Reflexion zugeführt und damit handhabbar werden. Für alle Beteiligten von Schule leistet ein öffentlich zugängliches Schulprogramm neben der damit verbundenen Transparenz und Offenheit zudem eine Erhöhung der Handlungs- und Orientierungssicherheit, was für die Planung konkreter Einzelschritte bedeutsam sein kann. Dies setzt aber voraus, daß ein Schulprogramm über eine möglichst große Explizitheit, zugleich aber auch über eine geringe Komplexität (Rolff 1991) verfügen muß. Auf diese Weise erst werden Zielklarheit, -bewußtsein und -kontrolle möglich. Die Entwicklung eines Schulprogramms bleibt notwendigerweise ein schulindividueller Prozeß. Jede Schule muß selbst ihre Standards und ihre Ziele, d.h. ihre Kultur der institutionellen und pädagogischen Alltagspraxis definieren. Die Übernahme universeller Pläne scheitert zwangsläufig an den verschiedenen situativen, sozialen und personalen Gegebenheiten vor Ort. Dennoch dürfen bei der Formulierung der (schul-)programmatischen Leitbilder diejenigen Aufgaben nicht übergangen werden, welche durch die Schule institutionell gesichert werden (vgl. Fauser 1991). Die Spannung zwischen schulindividueller Freiheit einerseits und einer universell verbindlichen Verpflichtung auf pädagogische „essentials“ andererseits kennzeichnet somit die Genese eines Schulprogramms.⁴

2.3 Partizipation

Die Berücksichtigung und Verstärkung partizipativer Elemente prägt in entscheidender Weise die Art der Veränderung. Darin kommt ein normativer, auf *demokratischen Wertvorstellungen* basierender Anspruch zum Ausdruck. Zusätzlich beruht die Forderung nach Partizipationsmöglichkeiten auch auf rationalen effizienzorientierten Erwägungen, wonach die Bedingungen des Innovationsprozesses evident für die Qualität der Entscheidungen selbst und damit auch für deren Handlungsfolgen sind:

- Durch partizipative Entscheidungsstrukturen erhöht sich die „Sachlogik der Problemlösungen“.
- Hinzu kommt, daß bei kontroversen Norm- und Wertvorstellungen Mitarbeiter einer Organisation Entscheidungen zwar mehr oder weniger formal ausführen, jedoch aber nicht wirklich mit tragen.
- Einem erhöhten Diskussions- und damit Zeitaufwand in der Ideengenerierungs- und Entscheidungsphase durch partizipative Prozesse steht ein

4 Anregungen zur Funktion und zur Formulierung von Schulprogrammen finden sich bei Fleischer-Bickmann (1997) sowie bei Strittmatter (1997).

Zeitgewinn durch den Wegfall zeitraubender Reibungsverluste – sprich: eine Zeiteinsparung in der Umsetzungsphase – gegenüber.

- Partizipation charakterisiert – im Sinne des Aufbaus einer „corporate identity“ – ein Mittel zur informativen und konsultativen Integration.
- Die Akzeptanz einer Entscheidung erhöht sich mit dem Grad der gleichberechtigten Beteiligung, gleichzeitig erhöht sich auch die Verbindlichkeit der Umsetzungstreue (s.o.).
- „Motivation durch Partnerschaft“: Gemeinsame Festlegungen erhöhen die Motivation der Beteiligten, wirken handlungssteuernd sowie positiv auf die Arbeitszufriedenheit.
- Die pädagogische Basis (die einzelnen Lehrer) besitzt das weitaus größte Handlungswissen. Eine Mißachtung der vorhandenen Qualifikationen und Wissenstressourcen wäre im Sinne sach- und fachgerechter Problemlösungen kontraproduktiv und ineffizient.

Deutlich wird hierbei: Der Anspruch auf partizipative Strukturen – sowohl auf der Entscheidungs- als auch auf der Handlungsebene – begründet sich aus einer motivationspsychologischen, handlungstheoretischen und somit einer effizienzorientierten Rationalität.

2.4 Schulleitung

Die formulierten Partizipationsansprüche sind nicht unabhängig von gewandelten Ansprüchen an die Schulleitung im Sinne einer kooperativen, d.h. *teamorientierten Führung* zu betrachten. Der Führungsstil personifiziert sich insbesondere in der Figur des Schulleiters, der potentiell wichtigsten und einflußreichsten Person in Innovationsprozessen, wie es nationale und internationale Untersuchungen belegen. Verschiedene Attribute markieren ein neues Verständnis der Schulleiterrolle. Philipp/Rolff bezeichnen ihn als „gatekeeper“ (1990), der vornehmlich die horizontale und vertikale Kommunikation fördert, bzw. als „instructional leader“, d.h. als didaktischen und pädagogischen „Führer“. Der Wirkungsgrad einer Schulleitung hängt zudem von ihrer Fähigkeit ab, als „Teamer“ Prozesse kooperativ und kollegial zu initiieren, zu moderieren und Entscheidungen zu realisieren. Die Pädagogische Freiheit des einzelnen Lehrers sowie die spezifische Struktur sozialer Organisationen setzen allerdings dem Einfluß der Schulleitung als „change facilitator“ Grenzen.

Im Sinne eines „Management by wandering around“ (Aurin 1994, 154) gehören Aspekte wie Zeit haben, Geduld aufbringen, zuhören können, Gesprächsanlässe schaffen und präsent sein zu den elementaren Führungsqualitäten. Die kollegiale Kommunikation nimmt somit andere Formen an. Insbesondere *Beratung* gewinnt an Bedeutung und wird zu einem genuinen Herzstück der pädagogischen Arbeit des Schulleiters: statt anordnen überzeugen; statt Lösungen vorgeben, Wege finden lassen; statt Verantwortung entziehen, Verantwortlichkeiten teilen. Als Moderator der „inneren Schulentwicklung“ bewegt sich der Schulleiter auf dem schmalen Grat zwischen Anstoßen und Sich-entwickeln-Lassen, zwischen Verantwortung tragen und Verantwortung delegieren, zwischen der Unterstützung von reformfreudigen Lehrern und damit möglicherweise der Spaltung des Kollegiums.

2.5 Bedürfnis und Freiwilligkeit

Bedürfnis und Freiwilligkeit deuten auf unverzichtbare aber relative Prämissen für Innovationsprozesse hin. Veränderungen finden nur dann statt, wenn eine innere Bereitschaft vorliegt, die als *subjektives Motivationspotential* bezeichnet werden kann. Diese läßt sich auf verschiedene Anlässe zurückführen und kann im Einzelfall stärker als Leidens- und Handlungsdruck oder mehr als von Ideen und Idealen inspirierte (Zug-)Bewegung erlebt werden.

Erkennbar wird, daß Freiwilligkeit und Bedürfnis nur relative individuelle Größen sein können. Als vollends illusorisch muß daher die Annahme eines homogenen Motivationspotentials in einem Kollegium bezeichnet werden. In der Regel findet in Kollegien eine mindestens *dreiteilige Gruppenbildung* statt. Bildlich gesprochen steht im Zentrum eine Gruppe von leidenschaftlich interessierten, engagierten und motivierten Kollegen. In einem äußeren Ring befinden sich ablehnende, skeptische und zu keinen zusätzlichen Anstrengungen bereite Kollegen. Dazwischen treffen sich diejenigen, die weder eindeutig dafür noch eindeutig dagegen votieren. Sie wollen abwarten und sind bereit, sich sowohl von der einen als auch von der anderen Gruppe überzeugen zu lassen. Um letztere gewinnen zu können, bedarf es einer besonderen Überzeugungskraft der Innovation, d. h. der Aussicht auf eine erfolgreiche Verbesserung des pädagogischen Handlungsfeldes, und einer ausreichenden Ausdauer, um auch schwierige und kritische (Anlauf-)Phasen durchzustehen.

Doch allein auf Freiwilligkeit und Bedürfnis zu hoffen, bleibt möglicherweise in vielen Fällen ein frommer Wunsch. Wenn auch im Bereich der Schule keine vergleichbaren Sanktionsinstrumente wie in der Wirtschaft zur Verfügung stehen und auch nicht wünschenswert oder erstrebenswert sein können, so muß doch die Überlegung erlaubt sein, wie die (Selbst-)Verpflichtung von Kollegien den Erfordernissen der Lebens- und Lernwirklichkeit ihrer Schüler gegenüber erhöht werden kann.

2.6 Freiheit und Verantwortung

Eine qualitative Schulentwicklung bedarf größerer *Autonomie*,⁵ so lautet das einhellige und vielstimmige Credo. Der Begriff Autonomie besitzt eine positive Konnotation, erinnert an Freiheit und Mündigkeit und bleibt dennoch seltsam nebulös. Autonomie kann auf (mindestens fünf) verschiedene Gegenstandsbereiche bezogen werden:

- inhaltliche oder curriculare Autonomie,
- personelle Autonomie,
- finanzielle oder ökonomische Autonomie,
- pädagogische Autonomie sowie
- organisatorische und institutionelle Autonomie.

5 Zum Begriff und zur Idee von Autonomie im Zusammenhang mit den Gestaltungsspielräumen der einzelnen Schule siehe Rolff (1994).

Unter *inhaltlicher oder curricularer Autonomie* verstehe ich Gestaltungsspielräume bei der Auswahl der zu behandelnden Unterrichtsgegenstände. Darunter fallen schulspezifische Profile z.B. im musisch-künstlerischen oder im naturwissenschaftlichen Bereich. Deren Umsetzung hängt von Schulumfeldbedingungen und von schulpersonellen Faktoren ab. Dem entsprechend müßten sich die verbindlichen Vorgaben dann allerdings auf ein Rahmenkonzept oder auf ein *curriculares Minimum* beschränken. Unter *personeller Autonomie* ist die Möglichkeit zu einer weitgehenden Beteiligung des Kollegiums an Personalentscheidungen unbeschadet tarifrechtlicher und arbeitsrechtlicher Regelungen zu verstehen. Chancen und Risiken eines „*Wahlkollegiums*“ wären dabei sorgfältig auszuloten. Die *finanzielle oder ökonomische Autonomie* bezieht sich auf Aspekte wie Budgetierung, Pauschalzuweisungen (Stichwort „*Globalhaushalt*“) oder etwa die Bildung von übertragbaren Vermögenshaushalten. Die Einwerbung von Drittmitteln sowie die Verteilung von Lehraufträgen an Externe fallen ebenso darunter.

Mit *pädagogischer Autonomie* bezeichne ich eine Selbstverständlichkeit, die der Unmöglichkeit einer (Fremd-)Steuerung und Standardisierung sowie der Unvorgreiflichkeit des pädagogischen Handelns Rechnung trägt. Das pädagogische Handeln bezieht sich auf die erzieherische unterrichtliche und außerunterrichtliche Praxis. Es impliziert als situativ geprägtes personales Geschehen eine originäre Autonomie. Die *organisatorische oder institutive Autonomie* lenkt den Blick dagegen auf die Regelung der Kommunikations- und Interaktionsstrukturen sowie auf die Arbeitsbeziehungen sowohl innerhalb des Kollegiums als auch zwischen den Kollegen und der Eltern- und Schülerschaft. Dazu zählt zudem die institutionelle Öffnung zum Umfeld, z.B. in Form von Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen oder Schulpartnerschaften.

Mit *steigender Komplexität* des Handlungsfeldes ist dessen Bewältigung unzweifelhaft an größere Autonomie gebunden. Allerdings stellt die Freiheit zur eigenständigen Gestaltung bestimmter Gegenstandsbereiche per se noch keine Erfolgsgarantie für bessere Problemlösungen oder gar für eine bessere Schule dar. Dennoch bleibt Autonomie eine unverzichtbare Voraussetzung und zugleich ein Ziel für die „*gute Schule*“ (Hoffmann 1993).⁶ Während in theoretischen Diskursen bisher Autonomie hauptsächlich als Freiheit zur Gestaltung der gesamten Schule betrachtet wird, findet sich dagegen im Bewußtsein der Lehrer Pädagogische Freiheit vielmehr als persönliche Freiheit verankert. Unbestritten ist die funktionale Notwendigkeit einer pädagogischen Freiheit des Lehrers, die sich aus der Rationalität pädagogischen Handelns ergibt und damit selbstverantwortliches Handeln zwingend erfordert (dazu auch Fauser 1986). Dennoch muß zwischen dem personal verantworteten pädagogischen Freiraum, der sich unter anderem

6 Zu beachten ist aber auch, daß sich mit der Erweiterung der Gestaltungsautonomie auf der Ebene der Einzelschule neben den (Entwicklungs-)Chancen auch Risiken für das gesamte Schulsystem verbinden hinsichtlicher disparater Entwicklungen, z.B. in Form „reicher“ bzw. „ärmer“ Schulen oder etwa in Form von „progressiven“ bzw. „regressiven“ Schulentwicklungen.

in den Unterrichtskonzepten und -inhalten sowie der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Interaktionen konkretisiert, einerseits und dem pädagogischen Freiraum als kollegial verantworteter institutioneller Handlungszusammenhang andererseits unterschieden werden. Erst durch die Anerkennung und Realisierung der Pädagogischen Freiheit als *pädagogische Freiheit der Schule* zur Entwicklung einer spezifischen Lernkultur läßt sich die eingeschränkte Wahrnehmung des individuellen Verantwortungsbereichs revidieren. Lehrer zeichnen nicht nur für ihre Schüler, für ihren Unterricht, für ihre Klasse und ihre Fächer verantwortlich, sondern sind stets eingebunden in den institutionellen Gesamtzusammenhang der „Entwicklungseinheit“ Schule. Nach meiner Auffassung zeigt sich hierin ein weiteres Gütezeichen von „guter Schule“.

2.7 Interne und externe Evaluation

Selbstevaluation, d.h. die intern geplante und verantwortete Evaluation des pädagogischen und institutionellen Handelns, kann sowohl Anlaß zu als auch Folge von Schulentwicklungsprojekten sein. Im Sinne einer „*pädagogischen Tatsachenforschung*“ wird die eigene Praxis zum Gegenstand von Reflexions- und Bewertungsprozessen. Die objektive Realität (z.B. die Zahl der „Sitzendenbleiber“, Personalwechsel, Notendurchschnitte, Haushaltsmittel) spielt dabei ebenso eine Rolle wie die subjektive (Re-)Konstruktion von Realität. Zudem bildet die interne Evaluation mittels selbst bestimmter Qualitätskriterien die Grundlage der Konsensfindung sowie der Programmplanung. Ohne eine ausreichend valide Evaluation der pädagogischen Praxis stünden Veränderungsbemühungen auf einer unsicheren Basis, die Gefahr einer heuristischen Zufälligkeit nähme zu (vgl. Eikenbusch 1997). Als reflexive Denkschleifen gibt die Evaluation (z.B. aus der Sicht von Eltern und Schülern) Aufschluß über die Wirkungen und Wirklichkeit des pädagogischen Handelns. Damit verbinden sich vier Zielsetzungen:

- Entwicklung einer *professionellen Organisation* durch Teilhabe an der Be- schlußfassung über zentrale Prinzipien sowie durch systematische Einblicke in die Realität des schulischen Alltags;
- Sicherung einer qualitativen und kontinuierlichen *Rückkoppelung* an die Schulleitung und das Kollegium;
- Schaffung einer auch nach außen gerichteten *Informationsbasis* über Stärken und Schwächen bzw. Leistungen und Problemlagen der Schule;
- Vorbereitung der *externen Evaluation*.

Darüber hinaus kann eine (intern verantwortete) Selbstevaluation zu einer Statusaufwertung im Sinne professioneller Praxis führen, die Kohäsion über gemeinsame Wirklichkeitskonstruktionen stärken und letztlich unter Umständen weitere Innovationen einleiten.

Neben die interne Evaluation tritt ergänzend – als Außensicht auf die Innenwelt – die *externe Evaluation* hinzu. Sie kann als notwendiges Korrektiv eine möglicherweise verzerrte Selbstwahrnehmung und -einschätzung kritisch begleiten und reflektieren. Mit einer zunehmenden Gestaltungsautonomie der Einzelschule wächst die Gefahr des Auseinanderdriftens auf der Schulsystemebene, was nicht nur pädagogisch und gesellschaftspolitisch, sondern auch verfassungsrechtlich äußerst bedenklich wäre (s.o.). Als

Folge davon muß von einem erhöhten Steuerungsbedarf ausgegangen werden. „Steuerung wird dabei verstanden als zielgerichtete und zielbewußte Beeinflussung, auf Abstand und indirekt. Nicht gemeint und klar davon zu unterscheiden sind Durchgriffsführung auf den einzelnen Lehrer, Verwalten, Bestimmen, Hineinregieren oder Detailverantwortung durch Vorgesetzte“ (Rolff 1995, 377). Vielmehr muß eine neue Balance gefunden werden zwischen „autonomer“ Entwicklung der Einzelschule und einer Abstimmung mit zentralen Rahmenvorgaben. Im Idealfall dient Evaluation dabei als Instrument der Kopplung von Einzelschule und Systemvorgaben. Sie zielt auf die Herstellung von Vergleichbarkeit und zur Sicherung elementarer Qualitätsstandards.

Allerdings muß befürchtet werden, daß die Verzahnung von interner und externer Evaluation in der Praxis auf mancherlei Vorbehalte stößt. Insbesondere die *Schulaufsicht* ist hier gefordert, einen Wandel ihrer professionellen Berufsauffassung zu vollziehen. Denn: Selbstverantwortung und Problemlösungskompetenzen an der Basis markieren aktuelle Innovationsstrategien. Die Schulaufsicht wird künftig also in stärkerem Maße in Form von Beratung, Anregung und Unterstützung sowie im Sinne externer Evaluation Prozesse partnerschaftlich begleiten und reflektieren müssen. Generell gilt jedoch: Die Akzeptanz von Evaluationsansätzen entscheidet sich in der Hauptsache dadurch, daß sie unmittelbar der Verbesserung der Qualität des Unterrichts nützt.

2.8 Reflexivität

Ausgehend von der Prämisse, wonach „Veränderungen in Schulen auf voraussetzungsreiche, langfristige und komplexe Lernprozesse zurückgehen“ (Schönig 1993, 244), rückt zwangsläufig der Aspekt der *Prozeßqualität der Veränderung* in den Mittelpunkt. Entscheidend ist dabei die Art und Weise, wie Lehrer ihre Problemwahrnehmungen hinsichtlich ihrer schulischen Handlungskontexte interpretieren und in Relation zu Handlungs- und Gestaltungsspielräumen setzen. Reflexivität bezeichnet in diesem Kontext die Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion über die Bedingungen und die Veränderungspotentiale des schulischen Handelns. Für die Planung und Steuerung schulindividueller Innovationsprozesse ist das Wiedereinschleusen von subjektiven Erfahrungen in kollektive Denkschleifen unverzichtbar. Allerdings muß befürchtet werden, daß vielfach zu schnell und zu arglos die Reflexivität durch einen gewohnheitsbedingten Rekurs auf Handlungsroutinen ersetzt wird.

Reflexion allein stellt jedoch, mit Huber (1995) gesprochen, noch keinen Garant für Lernen dar. Häufig dienen Reflexionen fast ausschließlich der Stabilisierung und Bestätigung von „Subjektiven Theorien“, die zur Erklärung, Vorhersage, Beurteilung, Bewertung und Überprüfung des eigenen Handelns und seines sozialen und institutionellen Kontextes herangezogen werden. Darin zeigt sich für den Prozeß der Schulentwicklung ein dysfunktionaler Handlungsstil, denn die unmittelbaren Erfahrungen weisen nicht über das bisher Gekannte hinaus und führen zu keinen neuen Erkenntnissen, dennoch bleibt aber der *Schein einer rationalen Kontrolle* aufrechterhalten.

Von *Reflexivität* im Sinne innovativen Handelns kann erst dann gesprochen werden, wenn die Grenzen individueller „Subjektiver Theorien“ überwunden werden und zu kollektiven Denkbewegungen bzw. handlungsleitenden Erkenntnissen über die Ziele und Mittel der pädagogischen und institutionellen Praxis führen. Erforderlich ist dazu die „Entdeckung einer gewissen Langsamkeit“, die innerhalb von Veränderungsprozessen Schutzzäume für gemeinsames Innehalten bereithält. Diese müßten Gelegenheit zu kollektiven diskursiven Reflexionen bieten (im Sinne einer kongenialen Synthese von Denken und Erfahrung) und es möglich machen, sich des eingeschlagenen Weges kritisch nachfragend zu vergewissern. Aktionismus und Reflexivität stehen sich somit unversöhnlich gegenüber, während Aktion und Reflexion einander sinnvoll ergänzen.

2.9 Beratung und Unterstützung

Was bis jetzt noch unterschwellig als unverzichtbare Bestandteile von Veränderungsprozessen dargestellt wurde, kann mit den Begriffen *Beratung* und *Unterstützung* umschrieben werden. Keine Innovation ohne Beratung und Unterstützung, wobei jede Beratung eine Form von Unterstützung ist, umgekehrt aber Unterstützung mehr als nur Beratung umfaßt.⁷ Beratung und unterstützende Maßnahmen sollen die freiwillige Bereitschaft zur Mitarbeit steigern, über problematische Phasen hinweghelfen, kommunikative Prozesse fördern, über Handlungs- und Wissensgrenzen hinausweisen und nicht zuletzt implizit die Anerkennung des Engagements dokumentieren. Wenn die bisher genannten acht Aspekte nochmals unter der Perspektive möglicher Beratungsanlässe und -erfordernisse durchleuchtet werden, so ist eines evident: Beratung ist nicht nur eines von mehreren Förderinstrumenten, sondern sie stellt gleichsam das *Metainstrument* zur Unterstützung der anderen Gelingensfaktoren dar. Um Mißverständnissen vorzugreifen: Beratung muß sich nicht zwangsläufig auf externe Beratung beschränken, sie kann ebenso wirksam und professionell in Form einer kollegiumsinternen Praxisberatung stattfinden.

Man könnte – gleichzeitig auch als Warnung zu verstehen – sogar davon sprechen, daß Beratung als „*kommunikatives Wundermittel*“ für alle Fälle von Klärungs- und Einigungsprozessen betrachtet wird. Entscheidend und als unverrückbares hypothetisches Verdienst bleibt der normative Anspruch von Beratung als Prozeßbegleitung, die latenten Problemlösungskapazitäten des Einzelnen und der Organisation als soziales System hervorzuholen.⁸ Beratung wird daher auch als *Mäeutik*, d.h. als Hebammenkunst, bezeichnet. Vor dem Hintergrund der skizzierten Beratungsanlässe und der damit verbundenen (über-)hohen Erwartungen tritt allerdings die Notwendigkeit einer differenzierten Bestimmung des Terminus zutage. Entgegen einer un-

7 Als für den Erfolg von Innovationen bedeutsame förderliche Unterstützungsinstrumente sind verschiedene Ansätze innerhalb der schulinternen Lehrersfortbildung (Schilf) zu nennen (vgl. dazu Miller 1996): etwa pädagogische Konferenzen, Fallbesprechungsgruppen oder Trainingsgruppen.

8 Den „Leit- und Modebegriff“ Beratung habe ich an anderer Stelle ausführlich analysiert und Beratung als konstitutives und pädagogisch wirksames Element des Innovationsprozesses konzipiert (siehe Klein 1997a).

reflektierten und pauschalen Forderung nach Beratung, wobei meist unausgesprochen ein gemeinsames Verständnis des Beratungsbegriffs unterstellt wird, müssen zuvor die impliziten Potentiale sowie die Voraussetzungen von Beratung bestimmt werden, um ihren pädagogischen Gehalt überhaupt erkennen und nutzen zu können. Im Hinblick auf das zentrale Ziel von Schulentwicklung – dem Aufbau einer eigenständigen Problemlösungskompetenz der einzelnen Schule – kann und soll Beratung eine spezifische, pädagogisch relevante Funktion für die am Innovationsprozeß Beteiligten erfüllen.

2.10 Zeit

Der Faktor Zeit markiert einen scheinbar nur randständigen Aspekt, der jedoch offensichtlich vielfach unterschätzt wird und unter Umständen eine vitale kontraproduktive Wirkung entfalten kann. Verständlicherweise nähren die anstehenden Probleme des Schulalltags und ein entsprechender Handlungsdruck die Hoffnung auf schnelle probate Lösungen durch innovative Veränderungen. Doch damit wächst die Gefahr, kurzsinnigen Scheinlösungen aufzusitzen, deren Konzeptionslosigkeit den gesamten Handlungskomplex wieder auf die offensichtlichen und auf die teilweise sogar verdeckten Ausgangsprobleme zurückwerfen kann. Fullans Bemerkung „Change is a process, not an event“ (1985, 392) bestätigt die Einschätzung, wonach sich das Beachten bzw. Mißachten einer *realistischen Zeitdimension* zum zentralen Thema der Organisationsberatung und -entwicklung potenzieren kann.

Das *Zeitmanagement* muß außer einer Phase für die Ideengenerierung und Konzeptentwicklung, die Phase der Implementation sowie neben einer längeren Phase der Institutionalisierung im Sinne von Stabilisierung bzw. neuer Routinebildung die Möglichkeit einer Phase der Ermüdung oder des Stillstands einkalkulieren. Entscheidend für den gesamten Innovationsverlauf ist dabei, daß nicht bereits zu Beginn illusionäre Hoffnungen gehegt oder gar gefördert werden dürfen, welche dann unweigerlich zu Frustrationen führen. Ausreichend Zeit bedeutet, daß die Einführung von Neuerungen nicht von vornherein in ein unrealistisches Zeitkorsett gepreßt wird und damit unter einen unvorteilhaften Bewährungsdruck gerät. Fallstudien über Innovationsprojekte dokumentieren eine zumindest mehrmonatige Zeitspanne, meist jedoch sich über mehrere Jahre erstreckende Veränderungsprozesse. Dies gilt es eingedenk der Prämisse der Erhöhung einer dauerhaften Problemlösungskapazität im Sinne zirkulärer Entwicklungsprozesse besonders zu beachten.

2.11 Erfolgsorientierung und Kapazitätsgrenzen

„Fange klein an, aber denke groß!“ Das geläufige Bonmot zeigt eine *zentrale Ambivalenz* vieler Innovationsansätze auf. Trotz der Perspektive weitreichender pädagogischer Entwürfe und Zielsetzungen bedarf es in besonderer Weise, den nächsten konkreten Schritt zu fokussieren. Kurzfristig erreichbare, sichere und sichtbare Erfolge schaffen die notwendige motivationale Grundlage für die Realisierung weiterer Schritte. In jedem Beteiligten muß die Überzeugung auf einen lohnenden Einsatz dadurch rei-

fen und gestärkt werden, daß die Aufgaben bewältigbar bleiben und daß sich (positive) Effekte (bald) im unmittelbaren Handlungsfeld zeigen. In diesem Zusammenhang ist es hilfreich, die Bereiche größter Stärke aufzuspüren und als Ansatzpunkte für Problemlösungen zu gewinnen.

Zu bedenken sind daneben die existierenden Kapazitätsgrenzen, mit denen jedes System naturgemäß behaftet ist. Vor allem begrenzte „Humanressourcen“ beschränken überbordende Pläne. Die Entwicklung von *Realutopien* muß sich an ihren *Realisierungschancen* messen lassen (vgl. Flitner 1995). Innovationen dürfen nicht dauerhaft und nicht einseitig auf Kosten einiger oder aller Mitglieder einer Organisation gehen. Engagement und freiwillige Mehrarbeit kennzeichnen zwei Seiten ein und derselben Medaille. Aber auch materielle, räumliche, zeitliche und finanzielle Ressourcen begrenzen aus naheliegenden Gründen Reformwünsche. Ein letztes soll in diesem Zusammenhang bedacht werden: Ein System kann nur in einem (individuell) begrenzten Umfang Veränderungen verarbeiten, sprich verkraften, ohne daß es in Gefahr gerät, als Organisation paralysiert und handlungsunfähig zu werden. Diese Annahme leitet zum letzten, zum zwölften Aspekt über.

2.12 Bewahren und Verändern

Auch der letzte hier erwähnenswerte Faktor wird, obgleich so einfach wie auch einleuchtend, häufig übersehen. Natürlich erfordert jede Form von Erneuerung oder Veränderung, bestimmte *dysfunktionale Routinen* (schmerhaft) zu durchbrechen und Handlungsweisen zu entwickeln, die dann wieder zu neuen, gewandelten funktionalen Routinen führen. Doch kommt eine Veränderung von Bekanntem und vielleicht sogar scheinbar Bewährtem unter Umständen einem Angriff auf das Selbstwertgefühl und Selbstkonzept der handelnden Personen gleich, die dann verständlicherweise mit Widerstand reagieren. Eine umfassende radikale Erneuerung, wie es die Betriebswirtschaftslehre mit den Schlagworten „redesign“ und „re-engineering“ propagiert, könnte eine lähmende Verunsicherung und Orientierungslosigkeit hervorrufen. Eine Innovation darf von den Betroffenen nicht als Bedrohung empfunden werden. Sie muß eine Balance zwischen Ansatzpunkten zur Bestätigung und Anerkennung der bisherigen Praxis einerseits und andererseits neuen Entwicklungspotentialen und -richtungen herstellen. Ansonsten entstünde ein nicht zu lösender Widerspruch zwischen zunächst Inkompotenzzuschreibungen durch die geforderte Änderung der bisherigen Praxis und sodann Kompetenzzuschreibungen durch die normative Einbindung in Problemlösungsprozesse. Insofern handelt es sich um eine antinomische Spannung von Bewährtem bewahren und Problematismus verändern.

3. Schulentwicklung und Lernkultur

Aus guten Gründen wird in diesem Beitrag keine inhaltliche Konkretion eines Entwicklungsziels postuliert, dennoch sollen zumindest die *formalen Ziele* (das Augenmerk richtet sich auf die pädagogische Wirksamkeit) des Innovations-Lern-Prozesses perspektivisch benannt werden. Diese positionieren sich um das Leitziel einer eigenständigen Problemlösungskom-

petenz (und zwar auf allen drei Ebenen: Person, Team und Organisation) bzw. lassen sich konsequenterweise davon ableiten. Zu nennen wären: *Selbstbestimmung* als Ausdruck einer konstruktiven Wahrnehmung der vorhandenen Handlungsspielräume und Umsetzung der Gestaltungsautonomie; *Bewußtheit* („*awareness*“) als Zeichen einer ausgeprägten Kenntnis der gegebenen Situation und der erforderlichen Entwicklungsperspektive; *Kooperationsfähigkeit* als Voraussetzung, um zu gemeinschaftlichen Lösungen zu gelangen; *Kreativität* als Kennzeichen einer die fiktiven Grenzen des problembehafteten Alltagshandelns überschreitenden produktiven Energie; *Verantwortlichkeit* als sichtbare und spürbare Grundhaltung gegenüber der Gegenwart und Zukunft der Schüler sowie nicht zuletzt die Erweiterung der *Handlungskompetenz* im Blick auf das professionelle pädagogische und institutionelle Handeln der Lehrerschaft.

Damit wird eines deutlich: Die bewußte Entwicklung der Schulkultur, verstanden als *pädagogische Kultur von Schule* im Sinne einer professionellen, pädagogisch legitimierten Problem- und Aufgabenwahrnehmung, hängt unmittelbar mit der Lernkultur einer Schule als soziale Organisation zusammen. Der Topos der „*lernenden Organisation*“ symbolisiert die selbstorganisierte Problemlösungskompetenz der Einzelschule. Die Lernkultur (der Organisation) repräsentiert dabei die instrumentelle Basis für die pädagogische Kultur der Schule in Hinblick auf die situativen, personellen, organisationalen, lokalen und regionalen Gegebenheiten der konkreten pädagogischen Praxis (Klein 1997b).

Die hier referierten zwölf Faktoren beanspruchen, einen konstitutiven Beitrag zum Aufbau einer *problembezogenen Lernkultur* der Einzelschule zu leisten. Die Form der Darstellung suggeriert zwar eine zwingend linear-hierarchische Abfolge bzw. Wertigkeit der einzelnen Aspekte. Dagegen entspricht eine polyvalente Verkettung mehr der Realität. So bildet beispielsweise der Faktor interne Evaluation eine der Grundlagen für die Formulierung des Schulprogramms und dient außerdem als Instrument der Reflexivität, wobei diese wiederum auf die Schulprogramm-Arbeit zurückweist. Die Auflistung besitzt keine eindeutigen internen Meta- bzw. Subebenen – mit Ausnahme des Aspekts der Beratung, wie im folgenden noch erläutert wird – obgleich gewichtige und anspruchsvolle (im Sinne von komplexen) Aspekte zuvorderst genannt werden (beispielsweise Pädagogischer Konsens, Schulprogramm, Partizipation oder Evaluation), während scheinbar randständige oder nebensächliche bzw. selbstverständliche Aspekte wie Zeit, Erfolgsorientierung oder Bewahren und Verändern einen vermeintlich nachgeordneten Status innehaben. Aber wie in einem labilen (und zerbrechlichen) System signalisieren die wechselseitigen Bezüge die Unabweisbarkeit eines Gesamtbildes, dessen Einzelteile nicht beliebig isoliert oder gar ignoriert werden dürfen. Für die Gestaltung und Strukturierung eines Schulentwicklungsprozesses besitzt der gesamte Faktorenkomplex die handlungsleitende und -orientierende Funktion von selbstreflexiv verwendbaren Prüfkriterien. Sie stellen die Frage nach der Relevanz und der Präsenz der jeweiligen Aspekte, deren eigene Verwirklichung dem eigentlichen Innovationsprozeß ggf. noch vorgeschaltet werden muß. Die Unterstützung der Lernfähigkeit wird damit zum integralen Bestandteil des Lernprozesses. Insofern repräsentieren die oben genann-

ten „Lernziele“ sowohl vorauszusetzende als auch sukzessive zu generierende Größen.

4. Perspektiven für die Theorie(bildung) und Praxis der Schulentwicklung

Die benannten Faktoren stellen grundlegende Bedingungen für die erfolgreiche Realisierung von Innovationsprozessen dar. Sie bedürfen allerdings einer *differenzierenden Fortschreibung*. Denn ebenso wie die Einzelschulen als Individualitäten je eigene Konfigurationen bilden, verläuft die Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses ebensfalls höchst individuell, d.h. einmalig. Es gilt also, jedem Versuch einen klare Absage zu erteilen, den Erfolg von Innovationen durch einen sturen Wenn-dann-Schematismus bzw. mittels eines Phasen-Modell-Dogmatismus erzielen zu wollen. Daher sollen abschließend wenigstens fünf notwendige Weiterentwicklungen der Theorie und Praxis von Innovationsprozessen skizziert werden.

(1.) Während die meisten Beiträge zur Frage der Veränderung von Schule noch einen scheinbar klar umrissenen Block (sinnfällig im Topos der „pädagogischen Handlungseinheit“) Einzelschule suggerieren, muß m. E. ein Paradigmenwechsel erfolgen, der den Fokus stärker auf die *personale Dimension des Innovationsprozesses* richtet. Damit rücken die interpersonalen Differenzen in Hinblick auf die Aufgabenwahrnehmung und -bewältigung der Beteiligten in den Mittelpunkt. Offensichtlich reagieren einzelne Personen höchst unterschiedlich angesichts von Problemstellungen, von Lern- und Veränderungsnotwendigkeiten, von Komplexität, von Risikosituationen und Erfolgsunsicherheit. Wie können diese scheinbar trivialen Alltagsbeobachtungen plausibel gemacht werden? Mögliche Antworten bieten Fausers Unterscheidung des aktiven versus reaktiven Schulkonzepts (1991) sowie Sorrentinos Konstrukt der Gewißheits- bzw. Ungewißheitsorientierung (1986). Diese Ansätze müssen jedoch noch produktiv auf innovationsbezogene Lernprozesse hin ausgebaut werden.⁹

(2.) Beratung gilt unumstritten als Metainstrument jeglicher Schulentwicklung. Ansatzpunkte finden sich zuhauf, wie bereits dargelegt. Meines Erachtens besteht aber nach wie vor das Desiderat eines konsistenten Ansatzes von Innovationsberatung, welcher so offen und zugleich so verbindlich gefaßt ist, daß er dem hier normativ vorgetragenen pädagogischen Anspruch des Innovationsbegriffs gerecht zu werden verspricht. Als Modell einer *Kollegiumsorientierten Innovationsberatung* (kurz: KIB) habe ich an anderer Stelle einen Bezugsrahmen für eine Neu- bzw. Umperspektivierung der Förderung von Innovationsprozessen in der Schule im Sinne von Prozeßbegleitung vorgestellt (vgl. Klein 1997a). Das Modell markiert einen „Themenkatalog“, dessen Aufarbeitung durch (interne und/oder externe) Beratung konstitutiv unterstützt werden kann. Durch die Auseinandersetzung mit den darin benannten Bezugspunkten bzw. deren Entwicklung

9 Zu untersuchen wäre in diesem Zusammenhang beispielsweise auch der Einfluß der Geschlechterdifferenzen auf Innovationsprozesse. Dieser Faktor liegt vermutlich quer zu allen anderen Einflußgrößen und bedarf einer gesonderten Beschäftigung.

(Schultheorie, Evaluationskompetenz, professionelle Berufsauffassung, visionäres Denken etc.) gewinnt die Entfaltung einer eigenständigen Problemlösungskompetenz und Erneuerungsfähigkeit von Schule erst Stoff und Richtung. Damit stehen Orientierungspunkte zur Verfügung für die Verfahrensentwicklung von schulbezogenen Veränderungsbemühungen sowie ein Raster zur Analyse von Entwicklungsprozessen.

(3.) Was insbesondere seitens der Schulpraxis zu Recht vielfach moniert wird, ist die bislang noch ausstehende Bereitstellung eines systematischen Handapparats an Techniken und Methoden zur Strukturierung, Steuerung und Unterstützung des gesamten Innovationsprozesses in all seinen Teilschritten von der Problemdarstellung bis zur abschließenden Evaluation. Ein solcher „*Innovations-Handapparat*“ müßte zudem noch gewährleisten, daß die Eigenständigkeit der Einzelschule gewahrt bliebe bzw. noch gefördert würde. Dies bedingt, daß sich das vorgeschlagene Techniken- und Methodenrepertoire als funktional für die institutionelle Gestaltungsautonomie erweist. Sieht man von einzelnen und meist nur einem Beratungsansatz verpflichteten Beispielen von Interventionstechniken (beispielsweise zum Daten-Feedback oder zu Visualisierungstechniken als Moderationsmethode) ab, besteht hier ein ebenso elementarer wie auch enormer Nachholbedarf.

(4.) Offen ist weiterhin die Frage, bis zu welchem *Grad der Beteiligung* noch sinnvoll von einer schulweiten Innovation gesprochen werden kann bzw. wann von isolierten und damit begrenzt wirkungsvollen Aktivitäten ausgegangen werden muß. Fallstudien belegen zwar exemplarisch, was die Systemtheorie stets behauptet: Änderungen an einzelnen Teilen führen zu Änderungen in anderen Bereichen des Systems. Dennoch bleibt zu klären, wie groß die Kluft zwischen Aktiven und Passiven höchstens sein darf, um nicht ein Kollegium vollends zu spalten bzw. wie es gelingen kann, weitere „Mittäter“ zu gewinnen. Mit anderen Worten: Welches Maß an gegenseitiger Toleranz ist im Sinne der kollegialen Wertschätzung vonnöten und welches Maß an konzeptioneller Heterogenität ist im Sinne des Innovationsvorhabens bedrohlich?

(5.) Ein letzter Punkt bedarf künftig verstärkt der Aufmerksamkeit: Ungeachtet der Sinnhaftigkeit schulweiter Ansätze der Veränderung – insbesondere im Blick auf die pädagogische Wirksamkeit für den einzelnen Schüler – läßt sich in den Kollegien mit steigender Tendenz eine gewisse Ernüchterung, wenn nicht sogar Kurskorrektur verzeichnen. Anstelle umfassender, komplex angelegter und langwieriger Innovationen wenden sich Lehrer in der Praxis eher kleinschrittigen Reformen mit bescheideneren Ansprüchen und Ausmaßen zu. Als sogenannte pädagogische Schulentwicklung konzentrieren sie sich zunächst auf die *Reform des Unterrichts*. Ob und wie daraus Innovationsimpulse entstehen können, welche die gesamte Schule erfassen und nicht in singulären isolierten Aktivitäten steckenbleiben, muß sich noch erweisen. Möglicherweise zeichnet sich hier ein weiterer Paradigmenwechsel im Sinne einer zweifachen Bottom-up-Strategie ab: von der Unterrichtsebene zur Einzelschule als pädagogischer „Entwicklungseinheit“.

Zusammenfassend gilt: Offensichtlich führt der Weg zur erneuerungsfähigen Schule über mehrere Stationen. Um es einer Schule überhaupt zu ermöglichen, sich produktiv und innovativ mit ihrem Veränderungsbedarf aus-

einanderzusetzen, bedarf es der Beachtung einer Reihe von Aspekten. Jedoch müssen an die *Qualität des Veränderungsprozesses* gewisse Ansprüche gestellt werden, soll als Leitziel der Aufbau einer eigenständigen Problemlösungskompetenz in den Blick rücken, welche über die punktuelle Bewältigung einer aktuellen Krisensituation hinausweist. Damit markiert der Innovationsprozeß einen sozialen *Lernprozeß* der gesamten Organisation; der Fokus verschiebt sich vom Produkt, d.h. dem Inhalt der Veränderung zum *pädagogischen Gehalt des Innovationsprozesses*. In diesem Zusammenhang gewinnt der Begriff Innovation eine pädagogische Dimension. Deren Bestimmungselemente decken sich weitgehend mit Charakteristika eines *pädagogischen Verständnisses von Beratung*. Dadurch erfüllt Beratung – sowohl gemäß ihrer transitiven (jemanden beraten) als auch ihrer reflexiven (sich gegenseitig beraten) Verwendung – eine instrumentelle Funktion im Rahmen des Innovationsprozesses als Förderung und Unterstützung der Lernfähigkeit und damit der Erneuerungsfähigkeit von Schule. Dies trifft zu, sofern es gelingt, die Mitglieder einer Schule in ein diskursives Verhältnis zu den situativen Anforderungen, den maßgeblichen Zielen und Aufgaben sowie ihren verfügbaren bzw. noch entwickelbaren Handlungsmöglichkeiten zu bringen.

Literatur

- Aurin, Kurt: Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern – Ist Konsens möglich? Stuttgart 1994
- Dalin, Per / Rolff, Hans-Günter / Buchen, H.: Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß. Ein Handbuch. 2. völlig neu bearbeitete Auflage. Bönen 1995
- Eikenbusch, Gerhard: Schulinterne Evaluation. Ein Weg zur gemeinsamen Schulentwicklung. In: Pädagogik. 49, 1997, 5, 6-9
- Fauser, Peter: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim/Basel 1986
- Fauser, Peter: Welche pädagogische Verfassung braucht die Schule? In: Evangelische Akademie Bad Boll (Hg.): Protokolldienst 23/1988, 79-112
- Fauser, Peter: Erfahrene Aufklärung. Zur Rationalität und Anthropologie der Schule als Institution. Habilitationsschrift Universität Tübingen 1991
- Fend, Helmut: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule. 78, 1986, 3, 275-293
- Fleischer-Bickmann, Wolf: Profil zeigen reicht nicht! Kritische Bemerkungen zu theoretischen und praktischen Entwicklungen von Schulprogrammen. In: Journal für Schulentwicklung. 1, 1997, 2, 13-23
- Flitner, Andreas: Welche Schule wollen wir? Zielvorstellungen und Kriterien der Schulreform. In: Bildung & Wissenschaft, Lehrerzeitung Baden-Württemberg 1995/3, 35-37
- Fullan, Michael: Change Processes and Strategies at the Local Level. In: The Elementary School Journal. 85, 1985, 3, 397-421
- Hoffmann, Reinhold: Für eine stärkere Autonomie der Schule. Thesen zur pädagogischen Schulentwicklung. In: Die Deutsche Schule. 85, 1993, 1, 12-22
- Huber, Günter L.: Reflection: Opening new routes or guarding old routines? (Typoskript) Vortrag, gehalten beim Symposium der ISATT beim jährlichen AERA-Treffen in San Francisco, 1995
- Klein, Günter: Schulen brauchen Beratung. Kollegiumsorientierte Innovationsberatung als Beitrag zur Schulentwicklung. Marquartstein 1997. (1997a)
- Klein, Günter: Innovation und Beratung. Das Modell KIB als Beitrag zur Entwicklung von Schulkultur. In: Seibert, Norbert (Hg.): Anspruch Schulkultur. Bad Heilbrunn 1997, 193-216. (1997b)

- Knab, Doris: Schritte auf dem Weg zu einer demokratischen Schulverfassung. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. 35, 1987, 3, 248-254
- Miller, Reinhold: Innere Schulreform: Von SchiLF zur Schulentwicklung – und zurück. In: Lehren und Lernen. 22, 1996, 11, 3-15
- Philipp, Elmar / Rolff, Hans-Günter: Schulgestaltung durch Organisationsentwicklung. Fallbeispiele, Methoden, Konzepte. Schulleiter-Handbuch Band 54. Braunschweig 1990
- Purkey, St.C. / Smith, M.S.: Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den USA. In: Aurin, Kurt (Hg.): Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990, S. 13-46
- Rolff, Hans-Günter: Schule als soziale Organisation. Neuere Entwicklungen in der Organisationsanalyse. In: schul-management. 22, 1991, 2, 26-30
- Rolff, Hans-Günter: Gestaltungsautonomie verwirklichen. Lehrerinnen und Lehrer als Träger der Entwicklung. In: Pädagogik. 46, 1994, 4, 40-44
- Rolff, Hans-Günter: Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation? In: Rolff, Hans-Günter (Hg.): Zukunftsfelder der Schulforschung. Weinheim 1995, 375-392
- Schönig, Wolfgang: Können Schulen lernen? Lern- und beratungstheoretische Stützen eines Schulentwicklungskonzeptes. In: Neue Sammlung. 33, 1993, 2, 241-258
- Schratz, Michael: Von der Vision zur Aktion. In: Journal für Schulentwicklung. 1, 1997, 2, 104-114
- Sorrentino, R.M. / Short, J.-A.: Uncertainty Orientation, Motivation, and Cognition. In: Sorrentino, R.M. / Higgins, E.F. (Ed.): Handbook of Motivation and Cognition. Foundations of Social Behaviour. Chichester u.a. 1986, 379-403
- Steffens, Ulrich: Schulqualität und Schulkultur – Bilanz und Perspektiven der Verbesserung von Schule. In: Holtappels, Heinz Günter (Hg.): Entwicklung von Schulkultur – Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied 1995, 37-50
- Strittmatter, Anton: An gemeinsamen Leitideen arbeiten. Erfahrungen aus der Schulprogramm-Küche. In: Journal für Schulentwicklung. 1, 1997, 2, 90-103
- Terhart, Ewald: Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: Zeitschrift für Pädagogik. 32, 1986, 2, 205-223
- Türk, Kurt: Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung. Ein Trend-Report. Stuttgart 1989
- Wesemann, Matthias: Die institutionellen Strukturen der Schule und die Lehrerfortbildung. In: Wenzel, Hartmut / Wesemann, Matthias / Bohnsack, Fritz (Hg.): Schulinterne Lehrerfortbildung. Ihr Beitrag zu schulischer Selbstentwicklung. Weinheim/Basel 1990, 123-143

Günter Klein, geb. 1960, Dr. rer. soc., Dipl. Päd., Grund- und Hauptschullehrer, Konrektor

Anschrift: In den Gassenäckern 4, 73249 Wernau