



V&R unipress

© V&R unipress GmbH, Göttingen

Christina Sackmann

Mythos Methoden-Training

Wirkungsanalyse der Implementierung des Methoden-Trainings
im Prozess von Unterrichts- und Schulentwicklung an der
Robert-Bosch-Gesamtschule Hildesheim

V&R unipress

© V&R unipress GmbH, Göttingen



„Dieses Hardcover wurde auf FSC-zertifiziertem Papier gedruckt. FSC (Forest Stewardship Council) ist eine nichtstaatliche, gemeinnützige Organisation, die sich für eine ökologische und sozialverantwortliche Nutzung der Wälder unserer Erde einsetzt.“

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 10: 3-89971-367-2
ISBN 13: 978-3-89971-367-1

© 2007, V&R unipress in Göttingen / www.vr-unipress.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Lehr- und Unterrichtszwecke. Printed in Germany.

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

© V&R unipress GmbH, Göttingen

Inhalt

EINLEITUNG	9
1 KONZEPTIONEN ZUR ENTWICKLUNG VON UNTERRICHT UND SCHULE.....	13
1.1 Schulreform als Entwicklung der Einzelschule	13
1.1.1 Schulentwicklung als Organisationsentwicklung	15
1.1.1.1 Entstehungsgeschichte und wesentliche Merkmale der Organisationsentwicklung	15
1.1.1.2 Der Institutionelle Schulentwicklungs-Prozess.....	16
1.1.2 Pädagogische Schulentwicklung.....	22
1.1.2.1 Das Konzept der Pädagogischen Schulentwicklung nach Klippert (2000a).....	22
1.1.2.2 Das »Oldenburger Konzept« zur Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule ..	25
1.1.3 Zusammenfassung und kritische Würdigung der Konzeptionen zur Schulentwicklung	27
1.2 Unterrichtsentwicklung als Element von Schulentwicklung.....	37
1.2.1 Unterrichtsentwicklung auf der Grundlage einer veränderten Auffassung vom Lernen und Lehren	38
1.2.2 Unterrichtsentwicklung unter Berücksichtigung lernförderlicher Bedingungen der Unterrichtsgestaltung	41
1.2.2.1 Vielfalt an Lehrmethoden als ein Element von Unterrichtsqualität	42
1.2.2.2 Aufbau und Entwicklung von Methodenkompetenz als Indikator für Unterrichtsqualität.....	43
1.3 Methoden-Training als Element von Unterrichtsentwicklung	44
1.3.1 Begründungsstrukturen für ein Methoden-Training	45
1.3.2 Klipperts (2002a) Konzept zur Entwicklung des Unterrichts.....	46
1.3.2.1 Legitimation des Methoden-Trainings bei Klippert (2002a)	47
1.3.2.2 Ziel des Methoden-Trainings: »Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen« ...	49
1.3.2.3 Voraussetzung des »Eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens« (Sockeltraining).....	51
1.4 Lernmethoden im Konzept allgemeiner Kompetenzentwicklung und Schlüsselqualifizierung	53
1.4.1 Das »Haus des Lernens« der Bildungskommission NRW (1995)	54
1.4.2 Das Kompetenzmodell nach Heinrich Roth (1971)	56
1.4.3 Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation	61
1.4.4 Das Konzept »Schlüsselqualifikationen« von Mertens (1974).....	64
1.4.5 Zusammenfassung und kritische Würdigung	66
1.5 Lernmethoden im Konzept selbstgesteuerten Lernens	74
1.5.1 Charakterisierung selbstgesteuerten Lernens	74
1.5.2 Definition selbstgesteuerten Lernens	75
1.5.3 Das Rahmenmodell selbstregulierten Lernens nach Boekarts (1999)	76
1.5.4 Lernstrategien	79
1.5.4.1 Begriffsebenen von Lernstrategien	79
1.5.4.2 Taxonomierung von Lernstrategien	80

1.5.5	Motivationale und kognitive Voraussetzungen für den Einsatz von Lernstrategien .	84
1.5.5.1	Selbstwirksamkeit und Lernstrategien	85
1.5.5.2	Attributionen und Lernstrategien	85
1.5.5.3	Intrinsische Lernmotivation und Lernstrategien	86
1.5.5.4	Interesse und Lernstrategien	86
1.5.5.5	Wissen und Lernstrategien	87
1.5.6	Förderung von Lernstrategien	87
1.5.6.1	Was soll gefördert werden: Auswahl geeigneter Lernstrategien	88
1.5.6.2	Wie soll gefördert werden: Indirekte und direkte Intervention	89
1.5.7	Effekte von Trainingsmaßnahmen	91
1.5.7.1	Mathematantischer Effekt (Clark, 1990)	91
1.5.7.2	Lernstrategien und Lernerfolg	91
1.5.8	Methoden-Training als Unterrichtsentwicklung	92
1.5.8.1	Auswahl von Lern- und Arbeitstechniken im Trainingskonzept Klipperts (2002a) .	92
1.5.8.2	Praktische Umsetzung des Methoden-Trainings im Konzept Klipperts (2002a) .	93
1.5.8.3	Methoden-Training zur Förderung selbstgesteuerten Lernens und als Kern von Unterrichtsentwicklung	94
1.6	Lernmethoden im Rahmen bildungstheoretischer Unterrichtsmodelle: »formale« versus »kategoriale« Bildung	95
1.6.1	Bildung verstanden als »formale« Bildung	96
1.6.1.1	Die »formal-methodische« Bildungstheorie Herbarts	96
1.6.1.2	»Formal-methodische« Bildung in der reformpädagogischen Bewegung: Kerschensteiner, Petersen und Gaudig	97
1.6.2	Bildung verstanden als »kategoriale« Bildung	100
1.6.2.1	Vorläufer einer »kategorialen« Bildungstheorie: Fröbel, Willmann und Seyfert .	100
1.6.2.2	Klafkis Theorie der »kategorialen« Bildung	101
1.6.3	Einschätzung des Konzepts des Methoden-Trainings von Klippert (2002a) aus bildungstheoretischer Perspektive	103
2	ERFORSCHUNG VON SCHULENTWICKLUNGSPROZESSEN	105
2.1	Interne und externe Evaluation als Modell zur Entwicklung und Sicherung von Schulqualität	105
2.1.1	Bestimmung des Begriffs »Evaluation«	105
2.1.1.1	Selbstevaluation und Fremdevaluation	106
2.1.1.2	Anwendungsformen von Evaluation	108
2.1.2	Forschungsqualität und Standards von Evaluationen	108
2.1.3	Phasen eines Evaluationsprozesses	109
2.1.3.1	Vorbereitung eines Evaluationsvorhabens	109
2.1.3.2	Verfahren der Datenerhebung	110
2.1.3.3	Datenanalyse, Bewertung der Ergebnisse und Entwicklung neuer Zielperspektiven	112
2.2	»Schule & Co.« – ein Projekt mit dem Schwerpunkt der »Pädagogischen Schulentwicklung« nach Klippert (2000a)	112
2.2.1	Unterrichtsentwicklung im Projekt »Schule & Co.« – Interne Evaluation	113
2.2.2	Entwicklung überfachlicher Kompetenzen durch Schülertrainings und Unterrichtsentwicklung im Projekt »Schule & Co.« – Externe Evaluation	115

3 FRAGESTELLUNGEN	117
3.1 Wirkungen der Implementierung des Methoden-Trainings auf Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse.....	117
3.2 Effekte der Implementierung des Methoden-Trainings hinsichtlich der Entwicklung von Methodenkompetenz bei Schülern.....	118
4 DIE ROBERT-BOSCH-GESAMTSCHULE ALS EXEMPLARISCHES UNTERSUCHUNGSFELD FÜR UNTERRICHTSENTWICKLUNG MIT DEM SCHWERPUNKT METHODEN-TRAINING	121
4.1 Entstehungsgeschichte der Robert-Bosch-Gesamtschule.....	121
4.2 Kurzportrait der Robert-Bosch-Gesamtschule	128
4.3 Pädagogisches Profil der Robert-Bosch-Gesamtschule	130
4.4 Entwicklungslinien seit 2000	136
4.5 Systematische Schulentwicklung – das Schulentwicklungsprogramm der Robert-Bosch-Gesamtschule	142
4.5.1 Leitbild der Robert-Bosch-Gesamtschule.....	142
4.5.2 Transparenz der Gremien	143
4.5.3 Moderner Lehrplan	143
4.5.4 Pädagogischer Konsens.....	145
4.5.5 Verbesserung der Unterrichtsqualität	146
4.5.5.1 Beratungsbesuche durch die Schulleitung.....	147
4.5.5.2 Hospitationsringe und schulinterne Lehrerfortbildung	148
4.5.5.3 Methoden-Training	149
4.6 Bilanzierung des Schulentwicklungsprozesses der Robert-Bosch-Gesamtschule Hildesheim.....	150
4.7 Begründung der Einführung des Methoden-Trainings an der Robert-Bosch-Gesamtschule.....	152
4.8 Das Konzept der systematischen Einführung des Methoden-Trainings an der Robert-Bosch-Gesamtschule	153
4.8.1 Curriculum	153
4.8.2 Rahmenbedingungen.....	155
4.8.3 Umsetzung.....	157
4.9 Auswirkungen der Implementierung des Methoden-Trainings auf die Entwicklung von Unterricht und Schule	160
5 EVALUATION DER ENTWICKLUNG FÄCHERÜBERGREIFENDER LERN- UND ARBEITSTECHNIKEN DURCH EINFÜHRUNG EINES METHODEN-TRAININGS AN DER ROBERT-BOSCH-GESAMTSCHULE	163
5.1 Methodisches Vorgehen.....	163
5.1.1 Schülerbefragung	163
5.1.2 Lehrerbefragung	165
5.1.3 Informelle Überprüfungen.....	166

5.2 Deskriptive Forschungsergebnisse der Schülerbefragung	169
5.2.1 Entwicklungsstand der durch das Methoden-Training angestrebten Kompetenzen der Schüler	169
5.2.1.1 Anwendung grundlegender Lern- und Arbeitstechniken	169
5.2.1.2 Selbsteinschätzung der Kompetenz hinsichtlich der erarbeiteten Lern- und Arbeitstechniken	170
5.2.2 Methoden-Training und Unterrichtsentwicklung	170
5.2.2.1 Trainingselemente in der Schülerwahrnehmung	170
5.2.2.2 Präsenz der Trainingselemente im Unterricht	171
5.3 Deskriptive Forschungsergebnisse der Lehrerbefragung	172
5.3.1 Zum Konzept des Methoden-Trainings	172
5.3.1.1 Einschätzung der Organisation des Methoden-Trainings in Form von Methodentagen	172
5.3.1.2 Vor- und Nachbereitung der Methodentage	174
5.3.1.3 Durchführung der Methodentage	175
5.3.1.4 Einschätzung des Entwicklungsstandes der durch das Methoden-Training angestrebten Kompetenzen der Schüler	176
5.4 Deskriptive Forschungsergebnisse der informellen Überprüfungen	180
5.4.1 Ergebnisse der ersten informellen Überprüfung	180
5.4.2 Ergebnisse der zweiten informellen Überprüfung	181
5.4.3 Ergebnisse der dritten informellen Überprüfung	183
5.4.4 Einschätzung der Ergebnisse der informellen Überprüfungen	184
6 INTERPRETATION	187
6.1 Interpretation der Daten der informellen Überprüfung	187
6.2 Interpretation der Daten der Lehrerbefragung	191
6.3 Interpretation der Daten der Schülerbefragung	197
7 SCHLUSSFOLGERUNGEN UND AUSBLICK	199
LITERATUR	205
VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN UND TABELLEN	219
ANHANG	221

Einleitung

Die Reform des Bildungswesens wird zu Beginn der 90er Jahre wie zuvor in den 60er Jahren zum wichtigsten Thema in der deutschen Bildungspolitik. Der Wandel von der Industrie- über die Informations- zur Wissensgesellschaft, der eine Veränderung der Qualifikationsanforderungen nach sich zieht und Bildung zum entscheidenden Produktivfaktor des 21. Jahrhunderts werden lässt, Veränderungen hinsichtlich der Wertorientierungen, der Lebensentwürfe und Verhaltensweisen, die Auswirkungen auf die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen haben, aktuelle empirische Forschungsergebnisse, die Hinweise auf Merkmale »guten« Unterrichts und einer »guten« Schule geben, und nicht zuletzt der mit fortschreitender Globalisierung zunehmende Wettbewerb bei gleichzeitiger Verknappung der finanziellen Ressourcen, der Qualität zum vorherrschenden Thema dieser Jahre werden lässt, setzen das Bildungswesen unter starken Veränderungsdruck (s. Bildungskommission NRW, 1995; Holtappels, 2002; Rolff, 1999; Wiater, 2001).

Dadurch wird zugleich die Frage nach möglichen Konzepten zur Reform des Bildungssystems aufgeworfen, die sich seit dem Paradigmenwechsel von der Makro- zur Mikrosteuerung des Schulsystems auf die Entwicklung der Einzelschule konzentriert. Schule wird seitdem als »Ort« und »Motor« jeglicher Veränderung begriffen (s. Dalin et al., 1998; Rolff, 1995; Rolff, 1998). Zu Beginn der Modernisierungsbestrebungen wird versucht, die Entwicklung der Einzelschule durch Strategien der Organisationsentwicklung voranzutreiben. Gegen Ende der 90er Jahre gerät dieser zunächst als »Königsweg« begriffene Ansatz der Schulentwicklung jedoch in eine Krise (s. Bastian/Rolff, 2001).

Zudem tragen das ungünstige Abschneiden deutscher Schüler¹ in den internationalen Leistungsvergleichsstudien TIMSS und PISA sowie insbesondere die Ergebnisse der TIMS-Video-Studie dazu bei, dass der Einfluss von Unterrichtsmerkmalen auf die Leistungsentwicklung von Schülern besondere Beachtung erfährt (s. Peek/Neumann, 2003; Gräsel/Strittmatter, 2004). Daher wird die Entwicklung des Unterrichts mit dem Ziel der Qualitätssicherung und -verbesserung zum Ausgangspunkt und Zentrum von Schulentwicklung.

Der Ansatz der »Pädagogischen Schulentwicklung« (2000a) von Klippert, dessen Schwerpunkt auf der Entwicklung des Unterrichts liegt, wird daraufhin als mögliches Konzept zur Entwicklung der Einzelschule »entdeckt«. Klippert legt sein Konzept explizit als Gegenmodell zum Ansatz der Organisationsentwicklung an und intendiert zum einen eine effektive und effiziente Veränderung des Unterrichts, die zugleich impulsgebend

1 Aus Gründen der Vereinfachung werden Gruppenbezeichnungen nur in der maskulinen Form verwendet, sie gelten jedoch für beide Geschlechter; Ausnahmen werden sprachlich markiert.

für die Entwicklung der Schule sein soll (s. Klippert, 2000a). Zum anderen greift er mit dem Konzept seiner Trainingsbücher, »Methoden-Training« (2002a), »Kommunikations-Training« (2000c) und »Teamentwicklung im Klassenraum« (2000b), das seinem Ansatz der »Pädagogischen Schulentwicklung« (2000a) zu Grunde liegt, eine seit Mitte der 90er Jahre verstärkt geführte bildungspolitische Diskussion über die Basiskompetenzen, über die ein in einer modernen Gesellschaft lebender Mensch verfügen sollte, auf und setzt sie konstruktiv um (s. BLK, 1997; Bildungskommission NRW, 1995; Czerwanski et al., 2002).

Das von Klippert entworfene Trainingsprogramm bildet die Basis für die Etablierung einer neuen Lernkultur, in deren Zentrum das »eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen« (EVA) (Klippert, 2002b) steht. Ziel des Programms ist es, Kompetenzen wie Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz als so genannte Schlüsselqualifikationen und Voraussetzung für lebenslanges Lernen aufzubauen und weiterzuentwickeln. Der Ansatz des »Methoden-Trainings« (2002a) erhält durch aktuelle Forschungsbefunde der PISA-Studie, die die Bedeutung von Lernstrategiewissen und Strategienutzung hervorheben, außerordentliche Schubkraft (s. Artelt/Demmrigh/Baumert, 2001).

Klipperts Ansatz der »Pädagogischen Schulentwicklung« (2000a) wird zunächst dem groß angelegten Projekt »Schule & Co.« zu Grunde gelegt, das in den Jahren 1997 bis 2002 von der Bertelsmann Stiftung und dem Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen durchgeführt wird. Aber auch in anderen Bundesländern wird das Konzept zur Grundlage der Schulentwicklung gemacht. In Niedersachsen ist es Teil des vom Kultusministerium initiierten, zwischen 2001 und 2005 durchgeführten Projekts »Qualitätsentwicklung in Netzwerken«.

Das Konzept der »Pädagogischen Schulentwicklung« von Klippert (2000a) wird im Rahmen des Projekts »Schule & Co.« einer internen und externen Evaluation unterzogen (s. Herrmann, 2002; Holtappels/Leffelsend, 2003). Die Evaluationen erfolgen »konzeptimmanent«. Eine systematische Analyse der wissenschaftlichen Fundierung des Ansatzes ist bisher nicht vorgenommen worden – mit Ausnahme der Analyse des didaktisch-methodischen Anspruchs sowie der Konstruktion der Aufgaben einzelner Bausteine des »Methoden-Trainings« (2002a) durch Stövesand (2001/2002).

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist daher die *Analyse und empirische Untersuchung* des Konzepts von Klippert. *Ziel* ist die *Überprüfung* des von Klippert erhobenen Anspruchs, ein systematisches Methoden-Training steigere die Lernkompetenz der Schüler, diene als Auslöser von Unterrichtsentwicklung und trage ferner zur Entwicklung der Schule bei (s. Kap. 3).

Im ersten Teil der Arbeit erfolgt auf der Grundlage verschiedener wissenschaftlicher Perspektiven sowie empirischer Forschungsergebnisse eine *Einordnung und Analyse* des Ansatzes der »Pädagogischen Schulentwicklung« (2000a) sowie des »Methoden-Trainings« (2002a) von Klippert. Ziel ist es, die wissenschaftliche Fundierung und somit die Tragfähigkeit seines Ansatzes zu überprüfen und dadurch einen Beitrag zur Behebung des beschriebenen Forschungsdesiderats zu leisten. *Der zweite Teil* der Arbeit umfasst die *Rekonstruktion und Beschreibung* der systematischen Implementierung des Methoden-Trainings im Prozess von Unterrichts- und Schulentwicklung an der Robert-Bosch-Gesamtschule Hildesheim. Diese wird durch eine *Evaluation* der Entwicklung der im Rahmen

des Trainingsprogramms erworbenen fächerübergreifenden Lern- und Arbeitstechniken ergänzt. Ziel ist es, die von dem gewählten konzeptionellen und qualifikatorischen Ansatz ausgehenden Impulse auf die Entwicklung von Unterricht und Schule sowie Effekte hinsichtlich der Kompetenzentwicklung im Bereich von Lern- und Arbeitstechniken bei den Schülern nachzuweisen. Schwerpunkt des *dritten Teils* der Arbeit bildet die *Interpretation* der im Rahmen der Wirkungsanalyse erhobenen Daten, die vor dem Hintergrund der im ersten Teil der vorliegenden Arbeit gewonnenen Ergebnisse der Analyse erfolgt. Ziel ist eine abschließende Bewertung des Ansatzes der »Pädagogischen Schulentwicklung« (Klippert, 2000a) sowie des »Methoden-Trainings« (Klippert, 2002a).

Der erste Teil der Arbeit gliedert sich wie folgt: Da das Methoden-Training in den spezifischen Kontext von *Schulentwicklung* eingebettet ist, werden zunächst verschiedene Ansätze zur Entwicklung der Einzelschule, unter anderem der »Institutionelle Schulentwicklungs-Prozess« (Kap. 1.1.1), sowie zwei Konzepte, die sich unter den Begriff der »Pädagogischen Schulentwicklung« (Kap. 1.1.2) subsumieren lassen, dargestellt und im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie ihre »Reichweite« untersucht. Darüber hinaus wird *Unterrichtsentwicklung* als Element von Schulentwicklung (Kap. 1.2) unter besonderer Berücksichtigung des für effektive Lernprozesse relevanten Merkmals der Methode, das sich in die Aspekte Lehrmethode (Kap. 1.2.2.1) und Lernmethode (1.2.2.2) aufgliedern lässt, beschrieben. Auf der Grundlage von Ergebnissen aus der Lehr-Lern-Forschung und Unterrichtsforschung wird das Merkmal Methode hinsichtlich seiner Bedeutung für die Entwicklung und die Qualität des Unterrichts eingeschätzt. Daran schließt sich neben der Darstellung von Begründungsstrukturen für die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken (Kap. 1.3.1) eine differenzierte Darstellung des Konzepts des »Methoden-Trainings« von Klippert (2002a) als Kern von Unterrichtsentwicklung an (Kap. 1.3.2).

Der Beschreibung folgt eine mehrperspektivisch angelegte Analyse dieses Konzepts. Zunächst wird auf der Grundlage eines Vergleichs der Argumentationslinien sowie der inhaltlichen Konzeption vier verschiedener *Ansätze allgemeiner Kompetenzentwicklung und der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen* die Bedeutung von Lernmethoden herausgearbeitet und mit dem Konzept Klipperts abgeglichen (Kap. 1.4). Zudem wird das Konzept des Methoden-Trainings aus der Perspektive der *Lernstrategieforschung* betrachtet (Kap. 1.5). Das Verhältnis fächerübergreifender Lern- und Arbeitstechniken und der Fähigkeit zur Selbstregulation des Wissenserwerbs (Kap. 1.5.1, 1.5.2, 1.5.3), eine differenzierte Analyse des Lernstrategiekonstrukts (Kap. 1.5.4, 1.5.5) einschließlich der Frage nach der Förderung von Lernstrategien sowie der Effekte von Trainingsmaßnahmen (Kap. 1.5.6, 1.5.7) bilden die Basis für eine kritische Überprüfung des mit dem »Methoden-Training« von Klippert (2002a) verknüpften Anspruchs der Entwicklung der Fähigkeit zum »eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernen« als Voraussetzung für die Entwicklung des Unterrichts (Kap. 1.5.8). Zur Einschätzung der Bedeutung von Klipperts Konzept für die *bildungstheoretische Diskussion* wird der Stellenwert von Lern- und Arbeitstechniken in Ansätzen »formaler Bildung« (Kap. 1.6.1) und »kategorialer Bildung« (Kap. 1.6.2) herausgearbeitet und auf dieser Basis eine Bewertung vorgenommen (Kap. 1.6.3).

Den theoretischen Rahmen des *zweiten Teils* der vorliegenden Arbeit bilden mögliche Strategien zur Erforschung von Schulentwicklungsprozessen. Den Konzepten der

internen und externen Evaluation kommt dabei besondere Bedeutung zu, weil sie den Bezugspunkt für die sich anschließende empirische Untersuchung darstellen (Kap. 2.1). In diesem Zusammenhang werden die im Rahmen des Projekts »Schule & Co.« gewonnenen Evaluationsdaten skizziert (Kap. 2.2). An die Erörterung der Fragestellung (Kap. 3) schließt sich die differenzierte Beschreibung der Robert-Bosch-Gesamtschule als exemplarisches Untersuchungsfeld für Schul- und Unterrichtsentwicklung mit dem Schwerpunkt Methoden-Training an (Kap. 4). Die Darstellung der Entstehung der Schule (Kap. 4.1), die Skizzierung wichtiger Eckdaten der Schule, die Beschreibung ihres pädagogischen Profils (Kap. 4.2, 4.3) sowie ihrer Entwicklungslinien seit 2000 (Kap. 4.4) bilden die Grundlage für die Rekonstruktion und abschließende Einschätzung des Prozesses der systematischen Schulentwicklung (Kap. 4.5, 4.6). Nach der ausführlichen Darstellung des Konzepts der Implementierung des Methoden-Trainings (Kap. 4.7, 4.8) erfolgt eine erste Einschätzung seiner Wirkung auf die Entwicklung von Unterricht und Schule (Kap. 4.9). Diese wird durch die Erläuterung des methodischen Vorgehens bei der Evaluation der Entwicklung fächerübergreifender Lern- und Arbeitstechniken (Kap. 5.1) sowie die in deskriptiver Form erfolgende Vorstellung von Ergebnissen der Befragung der Schüler (Kap. 5.2) und Lehrer (Kap. 5.3) und der Resultate der informellen Überprüfungen (Kap. 5.4) ergänzt. *Im dritten Teil* der Arbeit werden die Ergebnisse der vorliegenden Fallstudie (Kap. 4 und 5) im Gesamtzusammenhang interpretiert (Kap. 6), Schlussfolgerungen gezogen und mögliche Forschungsperspektiven aufgezeigt (Kap. 7).

1 Konzeptionen zur Entwicklung von Unterricht und Schule

1.1 Schulreform als Entwicklung der Einzelschule

Der Begriff »Schulentwicklung« hat nach Dalin (1999) seine Wurzeln vermutlich in den USA und wird zu Beginn der siebziger Jahre erstmals im deutschsprachigen Raum verwendet. Die Definition des Begriffs *Schulentwicklung* sowie sein Gebrauch variieren und erfahren international eine unterschiedliche Konnotation. In den sechziger und siebziger Jahren und noch zu Beginn der achtziger Jahre bezieht er sich primär auf eine staatlich verfügte Veränderung des gesamten Schulsystems, die als *Reform* bezeichnet wird (s. Dalin, 1999, S. 29 und S. 214f.; Rolff, 1998, S. 296f.).

In Deutschland stellt die in den sechziger Jahren einsetzende *Bildungsreform*, die um 1970 ihren Höhepunkt erreicht, ein Exempel für diese Perspektive auf Schule dar. Im Rahmen der als politische Aufgabe verstandenen Bildungsreform versucht man, die Bedingungen des Lehrens und Lernens »von oben« (»top down«) zu verbessern. Wichtigste Ziele der Bildungsreform sind der Abbau von Ungleichheit, die Revision des Curriculums sowie die Orientierung des schulischen Lernens an den Wissenschaften, eine Innovation der Unterrichtsgestaltung, die Humanisierung des pädagogischen Umgangs sowie eine Veränderung der Schulstruktur (s. Klemm et al., 1985, S. 21ff.). In den achtziger Jahren stößt die Idee der Initiierung und Steuerung von Maßnahmen der Schulentwicklung von der Gesamtsystemebene jedoch an die Grenzen sowohl finanzieller als auch institutioneller Gestaltungsmöglichkeiten (s. Bastian, 1996, S. 9). Die Vorstellung, bürokratisch strukturierte Organisationen zentral steuern zu können, wird zunehmend in Zweifel gezogen, was zu einem Paradigmenwechsel von der Makro- zur Mikrosteuerung des Schulsystems führt (s. Rolff, 1993, S. 105ff.; Rolff, 1998, S. 296f.; Dalin et al., 1998, S. 20).

Überwiegend aus dem anglo-amerikanischen Raum stammende Schulstudien forcieren diesen Perspektivwechsel, der zu einer inhaltlichen Neubestimmung des Begriffs Schulentwicklung führt. Beispielsweise belegen Implementationsstudien, dass sich auf der Ebene der Einzelschule zeigt, wie und in welchem Umfang zentrale Vorgaben umgesetzt werden (s. Dalin, 1973; Berman et al., 1974; Huberman/Miles, 1984; Odden/Marsch, 1989; Lieberman/Miller, 1990; Fullan, 1991). Eine weitere, nach ihrem Verfasser benannte Untersuchung, die »Rutter-Studie« (Rutter et al., 1981), in der Möglichkeiten untersucht werden, Chancengleichheit zu fördern, zeigt, dass das jeweilige »Ethos« einer Schule als Sozialisationsfaktor von besonderer Bedeutung ist und in der »Schulkultur« eine wichtige Voraussetzung für die Qualität einer Schule liegt (s. Rutter, 1981; Mortimore et al., 1988).

Zudem erlangen deutsche Studien, die im Kontext von Forschungen zum Schulsystem-Vergleich stehen, besondere Bedeutung. Aus ihnen geht hervor, dass der Unterschied zwischen Schulen derselben Schulform größer ist als zwischen Schulen unterschiedlicher Schulformen. Fend (1986) resümiert daher, dass die »Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit« betrachtet werden muss (s. Fend, 1977, 1982, 1998; Rolff, 1990). Weitere Untersuchungen, die im Rahmen des Arbeitskreises »Qualität von Schule« publiziert worden sind, belegen, dass auch die Güte von Unterricht und Schule in jeder einzelnen Schule von ihren Mitgliedern selbst erzeugt werden muss (s. Steffens/Bargel, 1987; Berg/Steffens, 1991; Fend, 1987 und 1991).

Zusammenfassend zeigt sich in den Studien, dass Unterschiede zwischen Schulen in beträchtlichem Maße auf Unterschiede in der Erziehungsphilosophie von Kollegien sowie der Strukturierung der Arbeitsabläufe und der Organisation von Lehr- und Lernprozessen zurückgeführt werden können. Der Begriff Schulentwicklung bezieht sich daher heute primär auf die Entwicklung der Einzelschule und ihrer Schulkultur. Schulentwicklung wird somit als ein sich »von unten« (»bottom up«) und »von innen« vollziehender Veränderungs- und Verbesserungsprozess begriffen.

Der beschriebene Paradigmenwechsel, der sich im bildungspolitischen Diskurs niederschlägt, wird aktuell von zwei Problemen dominiert. Auf der einen Seite ist er geprägt von der Suche nach einem neuen Steuerungsmodell für Entwicklungen im Bildungssystem, die seit Beginn der neunziger Jahre mit Schlagworten wie Autonomie, Selbstgestaltung, Selbsterneuerung, Selbstorganisation, Deregulierung, Organisationsentwicklung, Eigenverantwortung etc. belegt wird (s. Rolff, 1998, S. 296f.; Koch-Priewe, 2000, S. 15). Auf der anderen Seite wird der Diskurs seit Veröffentlichung der internationalen Leistungsvergleichsstudien TIMSS und PISA (s. Baumert et al., 1997; Baumert et al., 1998; Baumert et al., 2001), in der Schülerleistungen auch als Indikator für die Leistung des staatlichen Bildungssystems gesehen werden, von der Frage nach der Qualität von Schule und Unterricht bestimmt. Vor allem Unterricht in seiner inhaltlichen und methodischen Dimension steht zur Disposition.

Innerhalb der *Schulentwicklungsforschung* tritt die Frage nach dem bestmöglichen Weg zur Entwicklung der Einzelschule und damit verbunden den Bedingungen zur Verbesserung der Qualität von Unterricht und Schule in den Vordergrund. Es geht darum herauszufinden, wie aus einer Schule eine »gute« Schule werden kann.

Im Folgenden werden drei Ansätze dargestellt, die Möglichkeiten und Bedingungen zur systematischen Veränderung der Einzelschule aufzeigen. Diese unterscheiden sich hinsichtlich ihrer theoretischen Rahmung und Zielsetzung. In der Tradition der Organisationsentwicklung stehende Ansätze verfolgen das Ziel, Schulen zu »Lernenden Organisationen« (s. Senge, 1998) zu machen (s. Dalin/Rust, 1983; Fullan, 1999; Dalin et al., 1998; Philipp/Rolff, 1990; Philipp, 1995; Horster, 1995; Rolff, 1993; Schratz/Steiner-Löffler, 1999; Altrichter et al., 1998; Schley, 1998; Meyer, 1997). Innerhalb dieser Ansätze werden jedoch unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Meyer (1997) und Schratz/Steiner-Löffler (1999) heben beispielsweise hervor, dass Schulentwicklung seinen Ausgangspunkt in der Entwicklung des Unterrichts haben sollte. Schley (1998) wiederum fokussiert innerhalb des Schulentwicklungsprozesses die gruppendynamischen Prozesse.

Davon abzuheben sind Ansätze der »Pädagogischen Schulentwicklung«, deren Bemü-

hungen um Schulentwicklung ihren Ausgangspunkt und ihr primäres Ziel in der Veränderung und Verbesserung des Unterrichts haben (s. Bastian, 1997, 1998, 2003; Klippert 2000a).

Eine Konzeption zur Schulentwicklung, die auf einer wissenschaftlichen Theorie basiert, liegt nur von Dalin, Rolff und Buchen (1998) vor.

1.1.1 Schulentwicklung als Organisationsentwicklung

1.1.1.1 Entstehungsgeschichte und wesentliche Merkmale der Organisationsentwicklung

In den USA beginnt man bereits in den sechziger Jahren, die alltägliche Arbeit der Einzelschule durch Übertragung von Prinzipien der Organisationsentwicklung zu verändern und zu optimieren (s. Miles/Huberman, 1985; Schmuck/Runkel, 1985). Dort werden auch ursprünglich aus dem Kontext von Wirtschafts- und Sozialorganisationen stammende Ansätze den besonderen Merkmalen der Schule als sozialer Organisation angepasst (Dalin, 1999, S. 103ff.; Dalin et al., 1998, S. 206f.).

In Deutschland wird der Ansatz der Organisationsentwicklung erstmals Ende der siebziger Jahre aufgegriffen und der Schulleiterfortbildung in Nordrhein-Westfalen zu Grunde gelegt (s. Dalin et al., 1998, S. 334; Rolff, 1998, S. 298f.; Kempfert/Rolff, 2002, S. 19; Koch-Priewe, 2000, S. 13). Jedoch wird sein Potenzial als mögliches handlungsleitendes Konzept für die Entwicklung der Einzelschule erst zwanzig Jahre später entdeckt.

Die *Wurzeln der Organisationsentwicklung* liegen im Pragmatismus Deweys (s. Becker/Langosch, 1995, S. 19ff.). Darüber hinaus speist sich der Ansatz aus industriesoziologischen und pädagogisch-sozialpsychologischen Theorien sowie der Systemtheorie (s. Dalin et al. 1998, S. 333f.; Dalin, 1999, S. 39).

Divergierende Akzente in der Begriffbestimmung zur Organisationsentwicklung lassen sich auf die Entstehung und Weiterentwicklung des Ansatzes zurückführen (s. Dalin, 1999, S. 396f.). Die Gesellschaft für Organisationsentwicklung (GOE) *definiert Organisationsentwicklung* »als einen längerfristig angelegten organisationsumfassenden Entwicklungs- und Veränderungsprozess von Organisationen und der in ihr tätigen Menschen. Der Prozess beruht auf Lernen aller Betroffenen durch direkte Mitwirkung und praktische Erfahrung. Sein Ziel besteht in einer gleichzeitigen Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation (Effektivität) und der Qualität des Arbeitslebens (Humanität)« (Becker/Langosch, 1995, S. 5).

Diese doppelte Zielsetzung basiert auf der Annahme der Gleichberechtigung sowie Interdependenz zwischen der strukturellen Ebene einerseits und der personellen Ebene andererseits (s. Becker/Langosch, 1995, S. 16ff.). Das heißt, die Veränderung einer Organisation (der Aufbau- und Ablauforganisation) impliziert eine Veränderung der in ihr tätigen Menschen (s. König/Volmer, 1999, S. 15).

Organisationsentwicklung als Veränderungsstrategie geht von der *Prämisse* aus, dass der Mensch ein mündiges, zu Selbstverantwortung und zum Lernen fähiges Wesen ist, dem nur über Partizipation ein besseres Verständnis von, Identifikation mit und Zugehörigkeit zu seiner Organisation ermöglicht werden kann. Das bedeutet, dass Weiterentwicklung einer Organisation von innen heraus, durch die Aktivierung des vorhandenen