

1 Warum »Schulentwicklung« auf den Prüfstand stellen?

In den vergangenen 20 Jahren hat das Thema Schulentwicklung (SE) für Lehrkräfte und Schulleitungen eine sehr große Bedeutung gewonnen. Auf Schulen kamen wie in Wellen immer neue Aufgaben zu und beschäftigten nach wie vor Lehrkräfte und Leitungspersonen. Der Bildungsforscher Hans-Günter Rolff (2007b, 21) konstatiert: »Schulentwicklung steht in diesen Jahren im Zentrum von Bildungspolitik, Fortbildungseinrichtungen und Einzelschulen.« An Universitäten wurde *Schulentwicklung* in die Denomination von Lehrstühlen aufgenommen. Die Kultusministerkonferenz (2004, 3) hat die aktive Beteiligung an SE zu einer eigenständigen Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern ernannt. SE hat dadurch den Charakter eines verpflichtenden Auftrags erhalten. Ferner wurden in den Bundesländern Einrichtungen geschaffen, um Schulen durch Handreichungen, Empfehlungen und/oder durch ausgebildete Schulentwicklungsmoderatoren für ihren Entwicklungsprozess Unterstützung und Hilfe anbieten zu können.

In Österreich und in der Schweiz ist die Verbreitung der Schulentwicklungsidee vergleichbar verlaufen. Zwischen den entsprechenden Experten der drei deutschsprachigen Länder herrscht ein reger Austausch. Die zum Thema SE in Sammelbänden, Zeitschriften und Handbüchern erschienenen Publikationen sind kaum noch zu überblicken.

1.1 Argumente für eine Stimmigkeits- und Bewährungsprüfung

Warum soll nun trotz dieser Erfolgsgeschichte Schulentwicklung auf den Prüfstand gestellt werden? Auf diese Frage gibt es mehrere Antworten:

- Zum einen ist es durch Schulentwicklung innerhalb vieler Schulen zu erheblichen Veränderungen gekommen, die noch gar nicht ausreichend ausgewertet worden sind. Dieser Umstand legt es aus grundsätzlichen Erwägungen heraus nahe, evaluative Fragen zu stellen.
- Zum anderen gibt es von Vertretern der Schulentwicklungsidee skeptische Äußerungen zur Schulentwicklung, denen sie selbst nie nachgegangen sind. Beispielsweise weisen Rolff, Buhren, Lindau-Bank & Müller (2000) auf so

viele Risiken innerhalb einer Schulentwicklungsberatung hin, dass selbst ein unbefangener Leser hinsichtlich ihres Erfolgs unsicher werden muss. Sie beklagen: »Es kommt häufig vor, dass Schulen im Rahmen ihrer SchuB'-Konferenz Entwicklungsschwerpunkte festlegen und das Kollegium in Gruppen einteilen, die diese Schwerpunkte in einer vage begrenzten Zeit mit Inhalt füllen und abarbeiten sollen. Danach geschieht dann erst einmal wenig, was lange Zeit kaum auffällt. Die Gruppen treffen sich ordnungsgemäß und besprechen verschiedene Dinge miteinander. Der Prozess plätschert dahin. Nach geraumer Zeit erinnert sich kaum noch jemand daran, dass in der Schule jemals von einem Schulentwicklungsprozess gesprochen wurde, geschweige denn an die Ziele, die damit verbunden wurden« (Rolff, Buhren, Lindau-Bank & Müller 2000, 110). Ganz in diesem Sinne berichtet auch Eikenbusch (1998, 216): »Gerade wenn man in Schulentwicklungsprozessen und bei Schulprogrammarbeit meint, endlich alles unter Dach und Fach zu haben, kommen oft die Probleme: Ausführlich geklärte und vereinbarte Ziele oder sorgfältige Planungen werden einfach nicht umgesetzt, sie bleiben Papier, Absicht und schöner Plan.« Entsprechend resümiert auch der viel beachtete und häufig zitierte kanadische Bildungsforscher Fullan (2000, 14): »Die Ergebnisse (von Schulentwicklungsbemühungen, J. S.) sind jedoch fragil; wenn eine oder zwei Schlüsselpersonen die Schule verlassen, kann der Erfolg über Nacht verspielt werden.« In der einschlägigen Literatur zur Schulentwicklung wird sehr häufig die Metapher »Stolpersteine« bemüht, was ebenfalls darauf hinweist, dass Schulentwicklungsprozesse nicht immer glatt und erfolgreich verlaufen. Die Gefährdungen einer Schulentwicklung sind offensichtlich so zahlreich, dass Leonard Horster (1996) sich veranlasst sah, zur Verminderung der Risiken ein sehr einfühlsames Buch »Störungen bearbeiten. Der schulinterne Entwicklungsprozess als Störpotential« zu schreiben. Und als Nestor der Schulentwicklung bilanziert Rolff (2010a, 16) nach mehr als 20 Jahren skeptisch: »Sehr erfolgreich ist Schulentwicklung bisher nicht. (...) Wir haben also eine Menge kritisch aufzuarbeiten und zu lernen, welche Folgerungen daraus zu ziehen sind.« Daher ist es auch für die Vertreter der Schulentwicklungsidee von Bedeutung, prüfende Rückfragen an sie zu stellen.

- Mein Kollege Hilbert Meyer (1997, 199) meint in diesem Zusammenhang: »Es gibt meines Wissens (...) noch keine ›Scheiternsforschung‹ für Schulentwicklungsprozesse. Sie dürfte zu erhellenden Einsichten führen.«
- In Schulentwicklung sind erhebliche Finanzmittel investiert worden. Dies rechtfertigt ebenfalls die Nachfrage, ob die mit einer Schulentwicklung verbundenen Erwartungen eingelöst worden sind.
- Nicht zuletzt sollte Schulentwicklung auch aus Gründen der Glaubwürdigkeit einer kritischen Bewährungsprobe unterzogen werden. Da den Schulkollegen von Seiten der Schulentwicklungsautoren immer wieder nahegelegt wird, ihre Arbeit intern und extern zu evaluieren bzw. evaluieren zu lassen, ist es

1 SchuB = Schulentwicklungsberatung

folgerichtig, dass sich auch die Schulentwicklungsidee ihrerseits einer evaluierenden Analyse stellen muss.

1.2 Für welche Personen können die Analyseergebnisse bedeutsam werden?

Die Ergebnisse einer Analyse sind für mehrere Personengruppen von Bedeutung.

- In allererster Linie für die Lehrkräfte und Leitungspersonen in Schulen. Denn sie sind vom Ge- oder Misslingen der Schulentwicklung unmittelbar betroffen. Insbesondere werden sie sich fragen, ob und wie sie ihre Schülerinnen in deren Lernbemühungen durch SE-Maßnahmen erfolgreich unterstützen können.
- Auch wenn Schüler an der SE-Debatte nicht unmittelbar beteiligt sind, geht es letzten Endes um die Frage, ob sie durch die SE-Idee zu Gewinnern oder Verlierern werden.
- Die Resultate einer kritischen Bilanzierung von Schulentwicklung können auch für Lehramtsstudenten und Referendare von Bedeutung sein. Sie sollen sich laut KMK-Beschluss in ihrer Lehrerbildung nicht allein für das Unterrichten, Beraten, Beurteilen, Diagnostizieren qualifizieren, sondern künftig auch an der SE aktiv beteiligen (können).
- Auch Schulpsychologen und Schulentwicklungsmoderatoren dürften Interesse an den Ergebnissen einer kritischen Überprüfung haben. Denn zu ihren Aufgaben gehört es, Schulleiter und Lehrkräfte bei Entwicklungsprozessen der Schule zu beraten und zu unterstützen.
- Schließlich ist auch und gerade an die Vertreter der Schulbehörden und an Bildungspolitiker zu denken, die für SE zwar nicht im unmittelbaren Sinne zuständig sind, sehr wohl aber für deren politische Rahmenbedingungen die Verantwortung tragen.
- Last not least sollten auch die Autoren von SE-Literatur eine skeptische Prüfung ihrer Vorstellungen begrüßen. Da sie Lehrkräften und Schulleitungen immer wieder empfehlen, sich mit der Rückmeldung ›kritischer Freunde‹ auseinanderzusetzen, darf man zu Recht vermuten, dass sie sich für die Ergebnisse einer kritischen Schulentwicklungs-Analyse interessieren.

1.3 Wer sind die Kontrahenten?

Die Vorstellungen zur Schulentwicklung sind das Ergebnis menschlichen Denkens. Ihre kritische Überprüfung impliziert daher auch eine Auseinandersetzung

mit den Personen, die sie entwickelt haben. Wer also Schulentwicklung auf den Prüfstand stellen möchte, muss sich notwendigerweise mit den Autoren der entsprechenden Literatur auseinandersetzen, folglich mit *den* Personen, die durch Wort, Schrift und Bild die Entstehung und Verbreitung der SE-Idee zu verantworten haben. Das sind hauptsächlich Personen, die an Hochschulen forschend und lehrend tätig sind. Sie vertreten untereinander keine konträren Ansichten zur Schulentwicklung. Das ermöglicht mir, in vielen Fällen eine pauschale Auseinandersetzung mit »den« SE-Autoren.

Den Adressaten der Schulentwicklungsidee gilt diese Auseinandersetzung hingegen nicht. Denn Lehrkräfte, Schulleiter, Schulentwicklungsmoderatoren sowie Behördenvertreter und Bildungspolitiker haben kaum Möglichkeiten, pädagogische Konzepte auf systematische Weise zu entwickeln und zu erproben. Dies ist vielmehr eine Aufgabe von Wissenschaftlern und Bildungsforschern. Deshalb müssen Schulleiter und Lehrkräfte einerseits sowie Bildungspolitiker andererseits darauf vertrauen können, dass ihnen von Seiten der Wissenschaft und Forschung Konzepte, Modelle und Theorien für ihre jeweiligen Praxis angeraten werden, die zuvor auf ihre innere Stimmigkeit, ihre praktische Bewährung sowie auf ihren Nutzen hin überprüft worden sind. Andernfalls lässt sich Praxis- und Politikberatung ethisch nicht rechtfertigen. Es geht also darum, Lehrkräften, Schulleitern und Bildungspolitikern Kriterien und Argumente an die Hand zu geben, mit deren Hilfe sie die von Erziehungswissenschaftlern und Bildungsforschern angeratenen Empfehlungen zur Schulentwicklung prüfen und beurteilen können.

1.4 Hinweise zum Vorgehen

Für Leserinnen, die mit der Entstehungsgeschichte der SE-Idee nicht vertraut sind, ist im Kapitel 2 ihr Zustandekommen dargestellt, damit deutlich werden kann, worauf sich die Analyse bezieht. Leser, die sich in den Vorstellungen zur SE auskennen, können dieses Kapitel überschlagen.

Im 3. Kapitel sind die Kriterien benannt, die für die Stimmigkeits- und Bewährungsprüfung der SE-Idee herangezogen werden. Die Leserinnen können sich entscheiden, ob sie sich erst mit diesen Kriterien auseinandersetzen möchten, um sie im Kapitel 4 bei den kritischen Überlegungen zur SE gedanklich parat zu haben, oder ob sie sich jeweils bei Bedarf mit ihnen befassen möchten. In diesem Fall können sie das dritte Kapitel überspringen und gleich im Kapitel 4 den kritischen Fragen an die SE-Idee folgen, um dann ggf. in den entsprechenden Abschnitten die jeweiligen Kriterien heranzuziehen.

Die eigentliche Stimmigkeits- und Bewährungsprüfung der SE-Idee erfolgt im Kapitel 4, das in fünf Unterkapitel aufgeteilt ist, die ihrerseits wiederum mehrfach untergliedert sind. Es ist das umfangreichste Kapitel des Buches.

Kapitel 5 zieht eine Bilanz der Stimmigkeits- und Bewährungsprüfung. Zusammengefasst sind die wichtigsten Ergebnisse der Analyse noch einmal dargestellt.

In Kapitel 6 werden schließlich in knapper Form einige Desiderate und Alternativen als Ausblick aufgeführt.

Es gehört zum Merkmal seriöser Analysen, den Außenstehenden immer wieder Einblick in das zu analysierende Material zu geben. Sie müssen dadurch prinzipiell in die Lage versetzt werden, ihre Schlüsse selbst zu ziehen. Um den Leserinnen und Lesern dies zu ermöglichen, finden sich im Text sehr viele Zitate aus der SE-Literatur. Eilige Leser können diese Belegstellen überspringen.

2 Zum Verständnis von Schulentwicklung

2.1 Zum Entstehungshintergrund: Erste Bedeutungsveränderung

Unter *Schulentwicklung* waren ursprünglich bildungspolitische Planungen zu verstehen, durch die in Kommunen eine angemessene Versorgung der unterschiedlichen Schularten gesichert werden sollte. Hierbei spielten Fragen nach dem Bevölkerungswachstum, nach der soziokulturellen Zusammensetzung, nach Wohngebieten und Verkehrsverbindungen, nach anderen Bildungseinrichtungen sowie nach der weiteren regionalen Infrastruktur eine wichtige Rolle.

Nach Holtappels & Rolff (2004, 51), die in der Bundesrepublik zu den renommiertesten Schulentwicklungsforschern zählen, geht der Begriff »Schulentwicklung« auf die Bezeichnung einer Arbeitsstelle an der Pädagogischen Hochschule Ruhr zurück. Aus dieser Arbeitsstelle ist später das »Institut für Schulentwicklungsforschung« an der Universität Dortmund hervorgegangen. Zu den Aufgaben der Arbeitsstelle bzw. des späteren Institutes gehörten die Planung von Schulstandorten, die Konzeptualisierung geeigneter Gebäude sowie die Berechnung erforderlicher Raumkapazitäten. Es ging also hauptsächlich um kontrollierte Bedarfsanpassungen innerhalb des Schulsystems, nicht um Veränderungen in einzelnen Schulen.

Im letzten Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts begann sich jedoch die Bedeutung von Schulentwicklung zu verändern. Holtappels & Rolff (2004, 54f.) führen hierzu aus: »Erst etliche Jahre später bildete sich das heute dominierende Verständnis von Schulentwicklung heraus, das mit dem weltweiten Paradigmenwechsel von der Perspektive zentralistischer Schulplanung zur Entdeckung der ›Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit‹ (Fend 1986) eine vehemente Schubkraft entfachte. Die Einzelschule geriet nicht nur aus pädagogischen Gründen ins Zentrum, sondern aufgrund einer weltweiten ›Krise der Außensteuerung‹. (...) Spätestens seit 1990 wird die Einzelschule als Motor der Schulentwicklung (Dalin & Rolff 1990) gesehen, für dessen Wirkungsweise in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich sind und andere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen ausüben. Bezeichnend für diesen Paradigmenwechsel war die Einführung von Steuergruppen als Kernelement eines grundlegend neuen Leitungs- und Organisationsverständnisses von Schule (Dalin & Rolff 1990, 54ff). Die ersten schulischen Steuergruppen im deutschsprachigen Raum entstanden 1987 auf Anregung von Dalin und Rolff

in Nordrhein-Westfalen. Inzwischen gibt es Bundesländer, in denen bereits mehr als jede zweite Schule über eine Steuergruppe verfügt. Es handelt sich dabei um eine der größten Innovationen der jüngeren Schulgeschichte, die so gut wie unerforscht ist.«

Für die Schulentwicklung im ursprünglichen Verständnis waren Bildungsplaner und Beamte aus den Kultusbehörden zuständig, also Personen, die *nicht* in Schulen tätig sind. Ganz anders versteht sich Schulentwicklung nach dem Bedeutungswechsel: Nun werden die in Schulen tätigen Personen die Akteure der Entwicklung. Sie nehmen die vorgesehenen Veränderungen selbstverantwortlich in die eigenen Hände. So werden im Sinne einer Organisationsentwicklung nun Schulen nicht aufgrund externer Planungen, sondern weitgehend durch die Vorstellungen und Maßnahmen der eigenen Mitglieder weiterentwickelt. Auf diese Weise haben sich auch die Aufgaben von Schulleitungen und Lehrkräften erweitert. Dieser Veränderung hat die Kultusministerkonferenz durch den oben erwähnten Beschluss Rechnung getragen.

Mit der stärkeren Beachtung der Einzelschule und der Frage nach ihrer Optimierung begann zunehmend die Vorstellung einer Organisationsentwicklung an Schulen bedeutsam zu werden. In vielen Bereichen der Wirtschaft und Industrie hatte sich gezeigt, dass sich die Effektivität von Organisationen steigern lässt, wenn die Mitarbeiter die Spielräume in den Organisationsstrukturen besser nutzen oder die organisatorischen Rahmenbedingungen stärker ihren Erfordernissen anpassen konnten. Warum sollte man diese Erfahrungen nicht auf Schulen übertragen können?

Ein Bildungsforscher, der sich mit der Organisationsentwicklung von Schulen intensiv beschäftigt hat, war der Norweger Per Dalin. Als international tätiger Bildungsplaner hatte er viele Kontakte zu Schulforschern anderer Länder. Er sah sich in einer großen Verantwortung gegenüber künftigen Generationen: »Von den Entscheidungen, die wir *heute* treffen, wird es abhängen, ob wir eine neue und bessere Zukunft herbeiführen können. Wir können es uns nicht leisten, dazusitzen und abzuwarten« (Dalin 1997, 19). Dalin nahm zahlreiche revolutionäre Veränderungen in der Gesellschaft wahr. Er war überzeugt, dass das Bildungssystem die Jugend auf diese neuen Gegebenheiten vorbereiten müsse. Er forderte, dass die erforderlichen Reformen von den einzelnen Schulen im Sinne einer Organisationsentwicklung ausgehen müssten. Für ihn wurde die einzelne Schule zur »Veränderungseinheit« (Dalin 1986, 120). Hierbei nahm er an, dass die jeweils einzelne Schule lernen könne, sich selbst zu entwickeln.

Mit diesem Wechsel der Veränderungsstrategie in einem Bildungssystem verändert sich auch das Verständnis für die einzelne Schule. Dalin (1997, 23f.) hielt es für angemessen, sie als einen *Organismus* zu begreifen, dessen Visionen und Ziele zu Veränderungen führen können: »Eine gute Schule ist eine, die selbst lernt, eine *lernende Schule*, die sich kontinuierlich wandelt, eine lebendige Institution, die zum Lernen anregt und in der jeder seine Rolle verantwortungsbewusst wahrnimmt.« Damit wurde *Schulentwicklung* für Per Dalin (1986, 21) »ein übergeordneter Begriff, der Reform, Lehrplanentwicklung, pädagogische Entwicklungsarbeit und Organisationsentwicklung umfasst.«

Der Begriff Schulentwicklung hat also eine *erhebliche Bedeutungsveränderung* erfahren. Obwohl die Bezeichnung beibehalten wurde, haben sich die Akteure, die Arbeitsfelder sowie die Aufgaben- und Fragestellungen wesentlich verändert.

2.2 Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm nach Dalin & Rolff

Als es zu einem Kontakt zwischen den Bildungsforschern Per Dalin und Hans-Günter Rolff kam, entwickelten sie im gegenseitigen Austausch konkrete Ideen zur Entwicklung von Einzelschulen, die sie 1990 in einer gemeinsamen Publikation *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm (ISP)* darlegten. Sie betonen, dass dieses Programm auf einer umfassenden Veränderungstheorie basiere und seine Tauglichkeit empirisch belegt sei. Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm (ISP) sieht vor, ein SE-Vorhaben in einer festgelegten Phasenfolge durchzuführen: Zunächst wird im Kollegium mit Hilfe eines Fragebogens eine ausführliche Bestandsaufnahme vorgenommen, mit deren Hilfe sich die Schwächen und Stärken einer Schule erkennen lassen. Auf dieser Grundlage lässt sich dann ein Entwicklungsvorhaben konzipieren und durchführen. Wenn sich dieses Vorhaben im Schulalltag bewährt, kann man es in die regulären Abläufe der Schule integrieren. Anschließend kann sich das Kollegium in vergleichbaren Schritten einer neuen Entwicklungsaufgabe widmen.

Solche Vorhaben im Sinne von Dalin und Rolff wurden zunächst in NRW mit der Unterstützung durch das Landesinstitut in Soest durchgeführt. Eine innovative Besonderheit bestand darin, dass die Initiativen, die Planung, die Durchführung sowie die Evaluation nicht mehr von der Schulleitung, sondern von einer Steuergruppe moderiert wurde, die sich aus Mitgliedern des Kollegiums zusammensetzte. Zwar konnten Schulleitungspersonen ebenfalls Mitglieder einer solchen Steuergruppe sein, doch sollten sie darin keine leitende Funktion übernehmen. Diese Organisationsform ermöglichte dem Kollegium einen viel größeren Einfluss auf die Ereignisse im Schulleben. Und sie machte einen intensiveren Austausch zwischen Kollegium und Schulleitung erforderlich.

In einer Steuergruppe haben Kollegiumsmitglieder andere Aufgaben zu übernehmen, als ihnen bislang im Unterricht mit Schülern abverlangt wurden. Denn das Moderieren, Organisieren, Evaluieren, Koordinieren, Anregen und Leiten bei der Durchführung von Projekten gehörte bis dahin nicht zu den klassischen Lehreraufgaben. Um die Lehrkräfte in einer Steuergruppe bei den neuen Aufgaben zu unterstützen, werden ihnen im ISP für eine Übergangsphase SE-Moderatoren zur Seite gestellt. Die Qualifizierung der SE-Moderatoren wurde damals in NRW durch das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest unter Beteiligung des Dortmunder Institutes für Schulentwicklungsforschung vorgenommen.

Dalin & Rolff (1990, 218) haben den in Phasen ablaufenden Entwicklungsgang sowie die hierbei erforderlichen Aktivitäten des ISP in einer graphischen Darstellung übersichtlich verdeutlicht (► **Abb. 1**):

Anfangs der 1990er Jahre wurden in NRW viele Kollegien zu SE-Prozessen im Sinne des ISP angeregt. Mit diesem Vorgehen, das durch die gemeinsame Arbeit

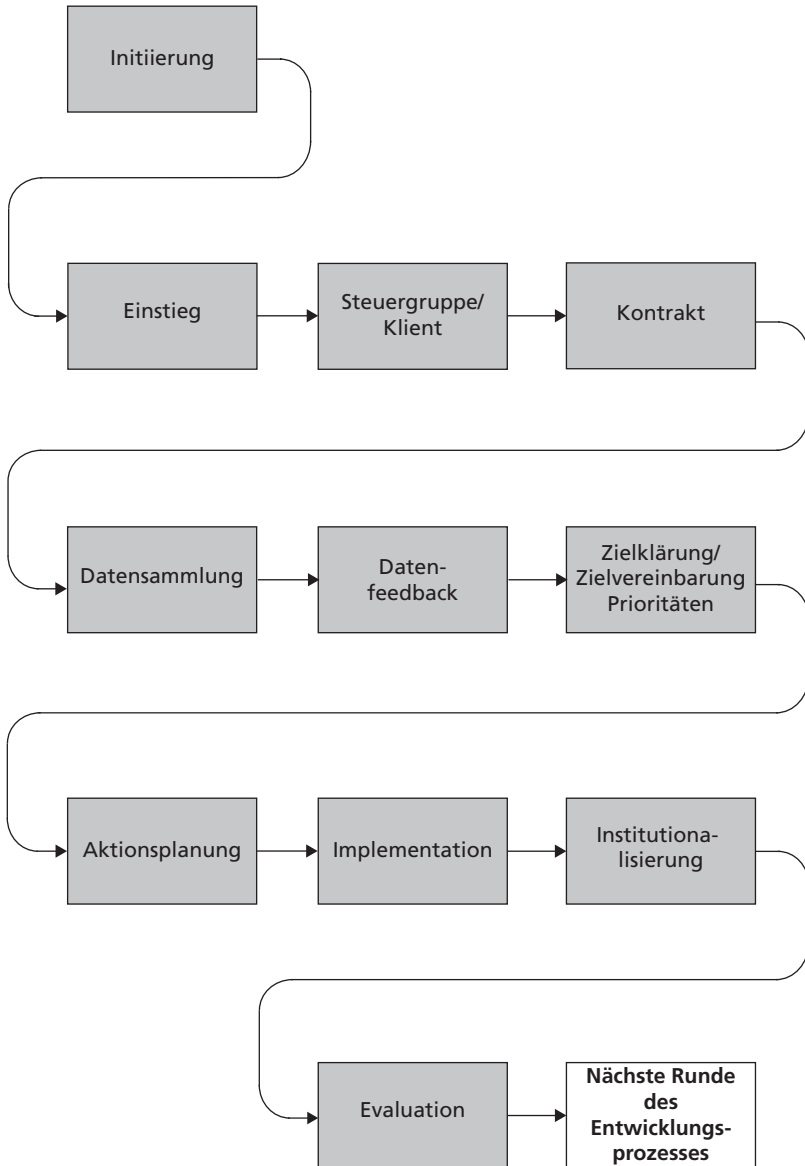


Abb. 1: Phasenschema des ISP (nach Dalin & Rolff 1990, 40)

von Dalin & Rolff (1990) eine orientierende Grundlage erhalten hatte, bekam das Verständnis von Schulentwicklung in der Bundesrepublik neue Konturen.

Bald darauf wurden auch in den Bundesländern Bremen und Schleswig-Holstein unter der Federführung des Dortmunder Institutes für Schulentwicklungsforschung SE-Moderatoren ausgebildet, die dann ihrerseits begannen, Kollegien bei SE-Vorhaben im Sinne des ISP zu unterstützen. Hierbei stellten die Entwicklungsvorhaben in Bremen eine besonders konsequente Variante dar, denn dort waren in den Entwicklungsprozess nicht nur Schulen, sondern auch die Schulbehörde und das Landesinstitut für Schule eingebunden. Wenige Jahre später sprang dann die SE-Idee auch auf andere Bundesländer, auf Österreich sowie auf einige Kantone der Schweiz über.

Weil das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm in so kurzer Zeit in so vielen Schulen durchgeführt wurde, konnte Rolff (2007b, 24) bereits nach wenigen Jahren konstatieren: »Das Konzept der Schulentwicklung als pädagogische Organisationsentwicklung, das in Deutschland in den 1970er-Jahren noch als Spezialthema behandelt wurde (z. B. Rolff 1977), ist zwischenzeitlich außerordentlich ausdifferenziert und praktisch vielfach erprobt worden.« Zur Weiterverbreitung der SE-Idee trug bei, dass auf Anregung des Dortmunder Institutes für Schulentwicklungsforschung ein »Netzwerk Schulentwicklung« eingerichtet wurde. Das Selbstverständnis dieses Netzwerkes wird auf seiner Homepage (www.netzwerk-schulentwicklung.de, Stand: 11.09.2012) folgendermaßen beschrieben:

Das »Netzwerk Schulentwicklung« ist ein Zusammenschluss von Personen, die im Arbeitsfeld Schulentwicklung, Organisationsentwicklung und Schulberatung in Theorie und/oder Praxis tätig sind. Die Mitglieder des Netzwerkes arbeiten in Schulen, Hochschulen, Lehrerbildungseinrichtungen, Schulverwaltungen und Schulministerien in Deutschland, Österreich und der Schweiz. (...) Die Mitglieder des Netzwerkes Schulentwicklung verfolgen im Wesentlichen die folgenden Zielsetzungen:

- Information über sowie die Verbreitung von Ansätzen und Konzepten zur Schulentwicklung.
- Diskussion unterschiedlicher Theorieansätze zur Schulentwicklung, Organisationsberatung von Schule und verwandten Themenbereichen.
- Auseinandersetzung mit aktuellen Forschungsergebnissen und Forschungsansätzen.
- Die eigene Professionalisierung durch eine gemeinsame Reflexion von Praxisbeispielen und Fallstudien zur Arbeit in und mit Schulen.

In der Bildungsforschung stand nun nicht mehr das gesamte Bildungssystem, sondern die Einzelschule im Mittelpunkt. Einige Jahre später konnten Holtapfels & Rolff (2004, 54) der SE-Idee in diesem neu entstandenen Verständnis »eine vehemente Schubkraft« bescheinigen.

2.3 Pädagogische Schulentwicklung nach Bastian

Nicht selten ist es so, dass mit dem zunehmenden Erfolg eines Konzepts sich auch kritische Stimmen zu Wort melden. Dies ereignete sich auch mit der Schulent-