

Pädagogische Schulentwicklung und Organisationsentwicklung

	Pädagogische Schulentwicklung (nach J. Bastian, 1997)	Organisationsentwicklung (nach Dalin, Rolff, Buchen 1995)
Ausgangspunkt	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse an Innovationen bei der Unterrichtsgestaltung • Interesse an den daraus resultierenden individuellen (Person, Lehrerrolle) und institutionellen Änderungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse an einer Veränderung der institutionellen Bedingungsfelder • lernendes System
Prozessverlauf	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstbildungsprozess der Beteiligten • Zusammenhang von gutem Unterricht, Förderung der Mündigkeit von Schülern und institutionellen Rahmenbedingungen 	Veränderungsprozess der Schule als soziales System

Vergleich: Pädagogische Schulentwicklung und Organisationsentwicklung

(nach J. Bastian, 1997)

	Pädagogische Schulentwicklung (nach J. Bastian, 1997)	Organisationsentwicklung (nach Datin, Rolff, Buchen 1995)
1	<ul style="list-style-type: none"> • in Tradition der "inneren Schulreform" stehend • Ausgangspunkt: Widerspruchserfahrungen der Lehrer zwischen pädagogischen Veränderungsinteressen und institutionellen Rahmenbedingungen • Interesse an Unterrichtsreform 	<ul style="list-style-type: none"> • in Tradition pädagogisch-sozialpsychologischer Konzepte: der Einzelne im untrennbaren Zusammenhang mit Organisationen und Institutionen (Lewin) • Ausgangspunkt: Interesse an Veränderungen der institutionellen Bedingungen • Verfahren zur Diagnose und Bearbeitung von institutionellen Schwächen
2	<ul style="list-style-type: none"> • Schaffung unterrichtsbezogener Unterstützungssysteme • Aktivierung der Binnenkräfte eines Kollegiums • Involvierung von Lehrer(inne)n in Erprobungs- und Aushandlungsprozesse über veränderte Lehr- und Lernformen • klare Prozessorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung der Schule <ul style="list-style-type: none"> • in Einstiegsphase bei Klärungen der Erwartungen • in Diagnosephase bei Analyse von Stärken und Schwächen • in Zielklärungsphase bei der Prioritätenfestsetzung • in Implementationsphase, bei Umsetzung und Evaluation
3	<ul style="list-style-type: none"> • langfristige Bearbeitung der Widersprüche von Unterrichtsreform und schulischen Rahmenbedingungen • Schaffung einer "Kultur der professionellen Kooperation" (Terhart, 1996) mit erweiterten Handlungsspielräumen für Schüler und Lehrer(innen) • eigenständiges, handlungsorientiertes oder projektorientiertes Arbeiten und damit einhergehende Veränderungen der Lehrer-Schüler-Interaktion • langfristige Aufhebung des Planungs-, Informations- und Kontrollmonopols des Lehrers 	<ul style="list-style-type: none"> • Veränderung von Organisations- und Kommunikationsstrukturen • Verbesserung von Schulmanagement, Lehrerverkooperation • Hilfen bei gemeinsamer Zielklärung und Planung • indirekte Einflussnahme auf das Unterrichtsgeschehen durch Einwirkung auf die Rahmenbedingungen des Unterrichts
4	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung von Angeboten der schulinternen Lehrerfortbildung (SCHILF) • Experten in Unterrichtsreform. Supervision, pädagogischer Fallbesprechung und Prozessmethode 	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung ausgebildeter OE-Moderatoren, die in der Regel keine Experten für Unterrichtsreform sind, sondern als Prozessberater in der Einstiegs-, Diagnose- und Zielklärungsphase den Prozess begleiten
5	<ul style="list-style-type: none"> • Schwäche: <ul style="list-style-type: none"> • keine ausführliche Diagnose und Zielklärungsphase • Reduzierung der Komplexität möglicher Veränderungsinteressen auf den Punkt der Unterrichtsreform • institutionelle Veränderungsperspektiven entwickeln sich erst im Zuge dieses Prozesses 	<ul style="list-style-type: none"> • Schwäche: <ul style="list-style-type: none"> • relativ abstraktes Verfahren • langandauernder Diagnose- und Zielklärungsprozess • sehr differenzierter, daher auch sehr aufwendiger Schulentwicklungsprozess mit immer neuen Entscheidungsprozeduren

	Pädagogische Schulentwicklung (nach J. Bastian, 1997)	Organisationsentwicklung (nach Dalin, Rolf, Buchen 1995)
6	<ul style="list-style-type: none"> • Stärke: <ul style="list-style-type: none"> • Ansetzen im Zentrum der schulischen Lehrertätigkeit • keine langen Entscheidungs- und Klärungsphasen • relativ schnell konkrete Teilergebnisse • Vermeidung von Verzettelung in Teilaktivitäten • gemeinsames Entdecken der hinderlichen oder förderlichen institutionellen Rahmenbedingungen (Lehrpläne, 45-Minuten-Takt, Kooperationsdefizite) 	<ul style="list-style-type: none"> • Stärke: <ul style="list-style-type: none"> • Gelingen oder Nichtgelingen von Unterricht wird stärker abhängig von den institutionellen Rahmenbedingungen gesehen und diese werden daher stärker reflektiert • Reflexion über Management der Schulleitung, Fähigkeiten zur Kooperation, gemeinsamer Planung und Abstimmung

Literaturhinweise:

- Bastian, Johannes : Autonomie konkret. Vier Themen zu einer neuen Balance von Schulreform und Bildungspolitik, in: PÄDAGOGIK 1/96 S.6ff.
- Bastian, Johannes : Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule, in: PÄDAGOGIK 2/97, S. 6-11
- Bastian, Johannes und J. Schnack : Projektunterricht und Schule. Zur schultheoretischen Begründung eines neuen Verhältnisses von Unterrichtsreform und Schulentwicklung, in: Bastian/Gudjons/Schnack/Speth (Hg.): Theorie des Projektunterrichts, Hamburg 1997 i E.
- Dalin, P. , Rolf, H.-G. und H, Buchen : Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess, Böhnen 1995 (2. veränd. Aufl.)
- Terhart, E. : Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe. A.und W.Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt 1996,S. 448 ff.