

Wege zur Schulentwicklung: Wie kann es gelingen, Schule besser zu machen?

Durch Selbstreflexion den Überblick behalten

»Wachsende Eigenverantwortung der Schulen«, »Schulentwicklungsarbeit«, »die schulische Arbeit im Kollegium evaluieren« und »Schulinspektion« sind Begriffe, die in allen Schulen präsent sind. Schulqualität wird in allen Bundesländern diskutiert und mit Begriffen wie »Interne Evaluation« und »Externe Evaluation« verknüpft. Nicht selten wird dabei der Nutzen in Frage gestellt. Selbst LehrerInnen, die Schulentwicklungsprozesse grundsätzlich für sinnvoll halten oder sich auch schon auf den Weg gemacht haben, fühlen sich immer wieder verunsichert und fragen sich, ob sie ihre Zeit nicht eher für ihr Kerngeschäft, den Unterricht, aufwenden müssten. Sie fragen nach dem Sinn und Zweck von Evaluationsmaßnahmen. In der Gemengelage verschiedener Ebenen und Blickwinkel soll dieser Text Ansatzpunkte dafür bieten, den roten Faden des pädagogischen Handelns nicht zu verlieren, das Ziel von Schulentwicklung im Blick zu behalten – und die Motivation auf dem Weg dorthin auch trotz vielleicht widriger Umstände nicht zu verlieren. Die Analyse von Absicht und Wirkung, Bedingungen und Problemen in der Umsetzung trägt zum Gelingen von Schulentwicklungsprozessen bei.

In allen Bundesländern wird den Einzelschulen nach und nach mehr Gestaltungsspielraum für die Entwicklung individueller Schulprofile, für die Gestaltung des schuleigenen Curriculums, des Unterrichts und auch der Leistungsbeurteilung gegeben. Der Staat und seine Schulverwaltungen sehen sich unter einem erheblichen gesellschaftlichen Druck, den Erwartungen gerecht zu werden, ein wirksames und effektives Schulsystem zu organisieren und die Qualität dieses Bildungsangebots zu gewährleisten. Mit der Einigung auf Nationale Bildungsstandards, der Einführung von Orientierungsrahmen zur Schulqualität, vereinbarten Lernstandserhebungen und der Einführung externer Evaluationsmaßnahmen wie der Schulinspektion versuchen die Kultusministerkonferenz und damit auch alle Bundesländer, die Schulen auf verbindliche Ziele zu orientieren, ihnen einen Freiraum für die innerschulische Ausgestaltung des Lernprozesses zu lassen und gleichzeitig festzustellen, inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt (vgl. BMBF 2007).

Daneben gibt es ein Eigeninteresse vieler Schulen, sich zu vergewissern, dass die Arbeit, die an der Schule geleistet wird, erfolgreich ist, und dass Projekte, die innerhalb der Schule initiiert worden sind, auch den erhofften und erwünschten Erfolg haben. Selbstevaluation in kleinem Rahmen hat es an Schulen projektbezogen schon immer gegeben. Die erweiterten Gestaltungsspielräume haben einzelne Schulen zu umfassenden Umgestaltungsprozessen genutzt, die es erforderlich machen, auch umfassend und systematisch die Auswirkungen von solchen Veränderungen zu erheben. Die regelhafte Evaluation des Unterrichts durch die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler und die Eltern hat im Vergleich mit den angelsächsischen Ländern in Deutschland noch keine lange Tradition. Feedbackverfahren, mit denen Lehrkräfte sich Meinungen von Schülerinnen und Schülern über die Qualität des Unterrichts oder die Zufriedenheit der ihnen anvertrauten Menschen einholen, werden noch selten und noch seltener systematisch in Schulen eingesetzt.

Die Evaluation des Lernprozesses im Sinne einer Selbstreflexion des Lernenden ist die Voraussetzung für die Selbststeuerung des Lernens, wie sie bislang erst an wenigen Schulen in Deutschland konsequent umgesetzt wird. Dennoch gibt es eine Vielzahl von praktischen Beispielen, wie einzelne Schulen Kinder in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellen und sie auch dazu anleiten, sich Gedanken zu machen, wie der Lernprozess verlaufen ist, welche Erfolge sie hatten, wo es Schwierigkeiten gab und welche Form von Unterstützung oder Material hilfreich für die Bewältigung der Probleme gewesen ist.

Die eigene Arbeit besser kennenlernen

Schule bewegt sich immer im Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Erwartungen, den damit verknüpften ministeriellen Vorgaben, den Interessen von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern, der weiterführenden Schulen, auch der Betriebe, und schließlich dem Wunsch der Schule und jeder einzelnen Lehrkraft nach einem für alle stimmigen Konzept, guten Unterricht zu machen und dabei die Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess optimal zu begleiten und zu fördern. Unabhängig von den sehr unterschiedlichen ministeriellen Vorgaben und Kontrollmechanismen in den verschiedenen Bundesländern gibt es allgemein gültige Elemente des Qualitätsmanagements. Schulen, die aktiv Schulentwicklung betreiben wollen, sollten ihnen Beachtung schenken, um erfolgreich zu sein.

1. Entwickeln schulinterner Qualitätsstandards

Mit einem gemeinsamen Leitbild formuliert die Schule ein Qualitätsversprechen sich selbst gegenüber wie auch gegenüber Schülerinnen und Schülern

und Eltern. Sie schafft damit Klarheit und Verbindlichkeit innerhalb des Lehrerkollegiums und nach außen. Auch eine Schulordnung, die die Rechte und Pflichten nicht nur der Schülerinnen und Schüler enthält, sondern auch die der Lehrkräfte und der Eltern und als verbindlicher Kontrakt aller Schulbeteiligten verstanden wird, stellt einen schulinternen Qualitätsstandard sicher. Im Schulprogramm werden über allgemein verbindliche Aussagen hinaus ein schulinterner Konsens zu der Ausgestaltung im Sinne des Leitbildes geschaffen.

2. Gemeinsames Verständnis von gutem Unterricht

Gemeinsame Kriterien für guten Unterricht und ein Klärungsprozess innerhalb der Schule sind die Voraussetzung für eine erfolgreiche Selbstevaluation einer Schule. Kriterien für guten Unterricht sind in Deutschland von verschiedenen Wissenschaftlern formuliert worden (vgl. Helmke 2003; Meyer 2005). Wichtig für Schulentwicklung ist eine gemeinsame Diskussion und Verständigung über die dort formulierten Kriterien für guten Unterricht. In vielen Schulen steckt die Entwicklung einer Teamkultur mit der Bereitschaft, den anderen Lehrkräften einen Einblick in den Unterricht zu ermöglichen, noch in den Kinderschuhen.

3. Kollegiale Unterrichtsbesuche

Kollegiale Unterrichtsbesuche haben nichts mit Hospitationen durch Vorgesetzte im Rahmen von Beurteilungen zu tun. Den eigenen Unterricht auf kollegialer Ebene zur Diskussion zu stellen, setzt Vertrauen voraus und ein Wissen um die Spielregeln eines Feedbacks. Wichtig ist für den Erfolg von kollegialen Unterrichtsbesuchen die gemeinsame Festlegung von Beobachtungsaspekten oder das Verständigen auf ein Beobachtungsraster im Vorwege. Hierzu gibt es an vielen Stellen Vorlagen, die Strukturierungsvorschläge machen (vgl. Bertelsmannstiftung 2008). Wenn sich die Lehrkräfte als Lehrende und Lernende im Team verstehen, dann findet durch den Austausch immer wieder ein Abstimmungsprozess statt und ein stabiler Konsens wird hergestellt (vgl. Haenisch 1989).

4. Einbeziehung von Kindern und Eltern

Schulentwicklung in einer Selbstverantworteten Schule setzt die Beteiligung von Kindern und Eltern voraus. Über die Beteiligungsmöglichkeiten in den schulischen Gremien stellt die Rückmeldung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern zum Unterricht und zur Zufriedenheit mit der Schule ein wichtiges Element der Rückversicherung dar, dass alle Schulbeteiligten die gleichen Ziele verfolgen und es gelingt, die Interessen aller zu berücksichtigen.

5. Selbstevaluation mit professionellen Mitteln

Schulen, die sich weiter entwickeln möchten, brauchen eine systematische Analyse der Probleme und Themen, der Wege, die beschritten worden sind, und der Erfolge. In den letzten Jahren sind hierzu Instrumente entwickelt worden, die speziell auf die Bedürfnisse von Schulen zugeschnitten wurden. Das Instrument SEIS bietet Schulen eine Unterstützung zur konkreten Qualitätsverbesserung im Unterricht an. Daneben gibt es Qualitätsmanagementsysteme wie QZS oder QZE, die Schulen eine umfangreiche Analyse ihres Handelns als Organisation anbieten (vgl. www.qzs.de).

Die Chancen des Netzwerks nutzen

Einige Schulen, die sich in den letzten Jahren sehr intensiv und erfolgreich mit Schulentwicklungsprozessen beschäftigt haben, findet man bei »Blick über den Zaun«. Der Verbund reformpädagogisch engagierter Schulen bezieht auf seiner Homepage und in Veröffentlichungen Stellung zur öffentlichen Diskussion über Standards und Schulqualität. Deutlich wird, dass die bei »Blick über den Zaun« organisierten Schulen die oben beschriebenen fünf Punkte berücksichtigen, diese aber zusätzlich mit besonderen Aspekten und vor allem mit dem Vernetzungsgedanken füllen. Der Verbund hat seine Vorstellungen von einer guten Schule im Jahre 2003 in einem Aufruf festgelegt (www.blickueberdenzaun.de). Aus den genannten »Grundüberzeugungen« sind Standards abgeleitet worden, zu deren Einhaltung sich alle beitretenden Schulen verpflichten. Die Betonung liegt dabei auf den Prozessen und der Beteiligung.

»Gute Schulen lassen sich erkennen an der Art und Weise, wie dort Menschen miteinander umgehen, wie das Lernen angelegt und begleitet wird. Gute Schulen (in dem hier präzisierten Sinn) befähigen ihre Schülerinnen und Schüler auch zu guten Fachleistungen. Umgekehrt lassen gute Fachleistungen nicht unbedingt auf eine gute Schule schließen, weil sie auch durch Mittel erreicht werden können, die eine gute Schule nicht anwendet. Schulqualität entscheidet sich an Prozessen, die in ihrem notwendig sehr komplexen Kontext durch zentrale Wissensprüfungen nicht sichtbar gemacht werden können.«

(www.blickueberdenzaun.de/publikationen/leitbild)

Standards setzen diese Schulen sich für ihr eigenes pädagogisches Handeln sowie für die schulischen und systemischen Rahmenbedingungen.

Festgelegt werden Standards zur individuellen Förderung und Lernbegleitung, eines erziehenden Unterrichts, der Schule als Gemeinschaft und der Schule als lernende Institution. Besonderes Merkmal der im Verbund »Blick über den Zaun« vernetzten Schulen sind zusätzliche und andere Verfahren der Evaluation, vor allem Peer Reviews durch regelmäßige gegenseitige Besuche der Schulen untereinander (vgl. www.blickueberdenzaun.de/).

Es muss nicht immer gleich die Organisation in einem Netzwerk sein, um sich als lernende Schule zu verstehen und das eigene pädagogische Handeln zu reflektieren. Auch der gezielte Austausch im Rahmen von Konferenzen, Arbeitsgruppentreffen über die Zielsetzungen der Schule, die Erfolge und die Hindernisse und Probleme auf dem Weg können einen Ansatz für das Überdenken der schulischen Realität bilden. Dass der Weg ein steiniger ist, wird aus dem folgenden Beispiel deutlich.

Zwischenstopp auf neuen Wegen – ein Beispiel aus Berlin

Berlins Schulen hatten in den letzten Jahren umfassende Veränderungen zu bewältigen und es ist mit hohem Engagement und mit Kreativität gelungen, die Reformideen im Alltag lebendig werden zu lassen. Dennoch ist auffällig, dass die PädagogInnen oft nur zögerlich, einige durchaus mit Unwillen auf die Forderungen nach Selbstevaluation reagieren, die der kontinuierlichen Fortschreibung des Schulprogramms und einer regelmäßigen Vergewisserung über die tatsächliche Schulqualität dienen soll. Rechenschaftslegung und äußere Evaluation werden von vielen als Misstrauensbeweis und unliebsame Kontrolle erlebt. In einem Gespräch versucht die Schulleiterin der Heinrich-Zille-Grundschule die Ursachen zu ergründen.



GesprächspartnerInnen der Schulleiterin sind:

Hedwig Matt ist Sonderpädagogin, die den Aufbau zur integrativen Schule von Anfang an aktiv mitgestaltet hat. Sie ist Leiterin der Fachkonferenz Integration.

Katharina Schwarze gehörte dem ersten Lehrerinnen-Team an, das den Weg für das Lernen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen auf den Weg brachte. Sie ist Vorsitzende der Fachkonferenz JÜL.

Claus Brencher unterrichtet in den Klassenstufen 4 bis 6, sein besonderes Interesse gilt der Weiterentwicklung des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Er ist Leiter der Fachkonferenz »NaWi/ andere Sachfächer«. Er war Mitglied der ersten Steuergruppe.

Robin Berthold ist Evaluationsberater und Leiter der Steuergruppe. Sein besonderer Schwerpunkt ist der Musikunterricht und das Theaterstück.

Achim Aschinger ist koordinierender Erzieher mit langjähriger Erfahrung an einer gebundenen Ganztagschule und seit zwei Jahren auf eigenem Wunsch an unserer Schule tätig.

Schulprogrammentwicklung, Qualitätsstandards, Qualitätssicherung, Evaluation, Rechenschaftspflicht und eigenverantwortliche Schule. Was lösen diese Begriffe bei euch aus?

Hedwig Matt: Mehr Arbeit! Früher hat man sich im Team oder auch alleine Gedanken gemacht, was man ändern möchte. Dann hat man es ausprobiert. Es stört mich, dass man jetzt viel mehr mit dem ganzen Kollegium verhandeln muss. Ich glaube, Reformen entstehen anders. So fühle ich mich oft ausgebremst. In der Schule entwickelt sich ja immer wieder Neues, aber das in den Vernetzungsprozess zu bringen, ist unheimlich anstrengend.

Katharina Schwarze: Bei mir ist ganz oft ein Widerwillen da, wenn ich diese Begriffe alle geballt höre. Ich denke gleich: Oh nee, so viel Papierkram, der aufgeschrieben werden muss. Warum müssen wir diese Dinge jetzt schreiben, wie sind die jetzt miteinander verknüpft und was bringen sie uns tatsächlich für unsere tägliche Arbeit?

Robin Berthold: Meine erste Reaktion ist: Einengung und Kontrolle. Wenn ich aber anfangs, mich genauer mit den einzelnen Begriffen zu beschäftigen, stellt sich auch noch etwas anderes ein: Mensch, das könntest du für dich nutzbar machen! Man könnte Schule so verändern, dass sie einem besser gefällt oder dass die Schule gewinnbringender für Kinder und die Lehrer wird. Wir hatten damals, als wir nur verlässliche Halbtagschule waren, eine freiwillige Arbeitsgruppe »Ganztagschule«. Es gab diese Begriffe alle noch gar nicht, wir waren völlig unvorbelastet. Das hat Spaß gemacht. Da hatten wir Enthusiasmus und Visionen und es gab wenig Ansprüche, die ausbremsend wirkten.

Achim Aschinger: Das kam aus dem lebendigen Schulalltag und war freiwillig. Mir wäre es lieber, wenn es ein freiwilliger Prozess geblieben wäre.

Claus Brencher: Wenn es uns gelänge, das nicht als Folterinstrumente wahrzunehmen, dann wäre schon ein wesentlicher Schritt gemacht. Alles wirkt auf uns in geballter Form ein und es gibt nicht mehr diesen Freiraum, den wir früher hatten. Und das – ich will jetzt nicht in das allgemeine Klagelied der Arbeitsüberlastung einstimmen – aber wir machen das alles auch unter den verschärften Bedingungen, die wir eben auch an unserer Schule haben, z. B. Kürzungen im Integrationsbereich, nur noch 100 % Personalausstattung, fehlende Vertretung. Wir erleben ständig, was das für uns bedeutet: Kolleginnen und Kollegen fallen aus und wir müssen deren Unterricht übernehmen. Doppelsteckungen werden auf Kosten von Unterrichtsqualität und der Integration gesprengt. Es führt eben nicht zu großem Enthusiasmus, wenn man gleichzeitig für nichts – weder für einen Ausgleich an Stunden noch für einen finanziellen Ausgleich – Mehrarbeit zu leisten hat.

Wir haben seit 2003 – wir sind damals in der Pilotphase gewesen – ein Schulprogramm, das bereits einmal 2006 überarbeitet wurde – haben uns zweimal an SEIS¹⁾ beteiligt, uns in Formen der Selbstevaluation versucht und hatten vor einem Jahr eine Schulinspektion. Welche Erfahrungen habt ihr mit »Evaluation«?

Claus Brencher: Ich bin bei einer unserer Schülerbefragungen überrascht worden. Ich wusste nicht, dass es Kinder gibt, die sich an unserer Schule bedroht fühlen. Ich hätte das anders eingeschätzt. Dies ist ein positiver Aspekt von Evaluation. Ich hätte die Information ansonsten nicht gehabt und wir hätten nicht reagieren können. Das gilt auch für die Inspektion. Die Inspektoren haben den Bereich »offene, problemlösende Fragestellungen« moniert. Ich weiß zwar noch nicht genau, was das für meinen Unterricht in Zukunft bedeutet, aber ich mache mir seitdem Gedanken darüber.

Hedwig Matt: Ich habe damals SEIS ausgewertet, das hat mir auch Spaß gemacht. Ich war auf die Auswertung unheimlich neugierig. Ich finde schon, man kriegt dadurch Impulse. Aber der gesamte Prozess ist zäh.

Achim Aschinger: Schulinspektion hat für mich persönlich jedes Mal – ich habe jetzt zwei hinter mir – etwas Positives bewirkt: jemand von außen hat geguckt und bewertet, wie weit Erzieher und Erzieherinnen im Unterricht einbezogen sind. Das wurde hier bei uns sehr positiv beurteilt und hat mich in meiner Arbeit als koordinierender Erzieher bestärkt. Ich wünsche mir aber, dass es jemanden gibt, der nicht nur bewertet, sondern auch unterstützt, wie das eine oder andere besser zu gestalten ist.

Robin Berthold: Als Fortbildner in der Lehrerfortbildung waren meine ersten Kontakte zum Thema Feedback und Evaluation sehr, sehr unbefangen.

1) Selbstevaluationsinstrument für Schulen

Wir mussten Feedbackbögen verteilen. Ich habe mich immer gefreut, wenn auf den Feedbackbögen kritische Bemerkungen standen. Ich war neu in der Lehrerfortbildung und musste – und wollte auch – noch an meinem Repertoire feilen. Als das Fortbildungsangebot für Evaluationsberater kam, wollte ich die Gelegenheit nutzen, mir das Thema systematisch besser zu erschließen. Ich wurde dann viel skeptischer. Unsere Fortbildner, Sozialwissenschaftler, hatten ein ziemlich negatives Lehrerbild. Salopp gesagt: Die lahmen Lehrer und Lehrerinnen müssen wir ein bisschen mehr an die Kandare nehmen! Da hat Evaluation für mich einen sehr unangenehmen Beigeschmack gekriegt. Ich dachte, mit dem Instrument kann man etwas aus eigenem Antrieb verbessern. Als Mitglied der Steuergruppe habe ich plötzlich auch Anfeindungen erlebt. Das erinnerte mich stark daran, wie ich mich in der Fortbildung für Evaluationsberater gefühlt hatte. Ich war enttäuscht.

Claus Brencher: Hast du eine Idee, warum du angefeindet worden bist?

Katharina Schwarze: Ich bin eine von den Anfeindern. Was Evaluation betrifft, bin ich sehr zwiespältig. Ich habe oft das Gefühl, dass ich einen Schritt in umgekehrter Reihenfolge machen muss. Ich würde mir gerne Sachen überlegen, die ich in der Schule für sinnvoll halte. Jetzt muss ich aber schon im Voraus – obwohl mir noch gar nicht klar ist, wie ich es angehen könnte – so denken, dass es einer Evaluation standhält. Genauso geht es mir mit der Schulinspektion. Ich weiß nicht, ob Aufwand und Nutzen in der richtigen Relation stehen.

Robin Berthold: Beide Evaluationsprojekte aus unserem Schulprogramm – Hausarbeiten und Umgang mit dem Leselotsen – waren aus Vorschlägen des Kollegiums gewachsen. Ich dachte zumindest, dass das Kollegium auch gerne überprüfen wollte, ob die ergriffenen Maßnahmen erfolgreich waren. Als ich die Steuergruppe in der Leitungsfunktion übernahm, haben wir das gesamte Evaluationsvorhaben sogar noch modifiziert, vereinfacht. Keiner sollte sich überfordert fühlen. Ich wollte zu hohe Erwartungen herunterschrauben. Mir kam damals ein unerwartetes Desinteresse entgegen. Ganz deutlich wurde das beim Rücklauf der Fragebögen. Sie wurden nicht abgegeben oder wurden gar nicht ausgefüllt. Ich dachte: Meine Güte, da läuft ein Widerstand auf einer völlig anderen Ebene.

Katharine Schwarze: Meinst du, das ist ein Widerstand oder nur ein Desinteresse, weil die Kollegen und Kolleginnen zum Zeitpunkt der Umfrage Schwerpunkte anders gesetzt hatten?

Claus Brencher: Ich erinnere mich gut daran. Das Schulentwicklungsprojekt ist von der Mehrheit des Kollegiums abgesegnet worden. Vielleicht ist die Steuergruppe gar nicht auf einen inhaltlich zu begründenden Widerstand gestoßen. Es scheint eher, als führt die Tatsache, dass man Entwicklungsschwerpunkte suchen und evaluieren muss, zu Widerstand.

Robin Berthold: Ich erinnere mich nicht mehr, ob das Projekt eher aus einem Zwangsgefühl heraus entstanden ist oder ob es ein echtes Interesse – nämlich die Lesekompetenz der Schüler zu verbessern – gab. Der Einsatz des Leselotens klang gut, ein überschaubares Projekt. Das machen wir. Ich dachte damals auch: Wir beißen uns dabei nicht die Zähne an einem zu großen Evaluationsprojekt aus.

Katharine Schwarze: Vielleicht sind es manchmal zu viele Baustellen, die wir gleichzeitig haben? Ich komme manchmal schwer hinterher. Es laufen so viele verschiedene Projekte an der Schule. Ich wähle meine eigenen Schwerpunkte, die füllen mich komplett aus.

Bei der Umsetzung von Reformen und Innovationen treten Probleme auf. Was sind aus eurer Sicht die wichtigsten Gelingensbedingungen, damit aus einer guten Idee ein Projekt wird, das von vielen getragen wird und später zum festen Bestandteil des Schulprogramms werden kann?

Robin Berthold: Ich kann mir vorstellen, ein konkretes Projekt kann dann erfolgreich durchgeführt werden, wenn »Schulentwicklung« positiv besetzt wird. Es hat aber eine andere Dynamik gegeben, die Leute sind verschreckt. Viele sagen: Schulentwicklung ist belastend, ist wenig effektiv, hat viel Arbeit für nichts gemacht, ist nicht selbst gewählt gewesen. Wir hätten gut daran getan, mehr darauf zu achten, dass die Durchführung sehr, sehr einfach ist. Und am Ende des Projekts braucht man auf jeden Fall ein Erfolgsgefühl. Viele denken, das macht zu viel Arbeit, ist zu schwierig. Wir sollten eher sagen: Oh, Klasse, wir waren im Gestalten der Schule in der Vergangenheit gut, wollen die Schule auch weiterhin entwickeln, dann können wir es auch mit den neuen Instrumenten versuchen.

Claus Brencher: Meine ersten Erfahrungen vor einigen Jahren in der Steuergruppe sind mehr geprägt dadurch, dass es uns nicht gelungen ist, die Projekte, die in einzelnen Teams erdacht wurden, erfolgreich in der ganzen Schule zu implementieren. Ich stimme dir zu. Wir haben ja durchaus in der Vergangenheit Erfolge gehabt. Es müsste also leicht sein, ein neues Projekt anzugehen. Aber ich empfinde im Nachhinein, dass auch viele Spiegelfechtereien ausgetragen wurden. Mir ist immer noch nicht klar, warum hier so ein gewisser Widerstand herrscht.

Robin Berthold: Die Steuergruppe hat sich 2003 mit sehr vielen enttäuschten Gefühlen ins Nichts aufgelöst, wir haben eine weitere Steuergruppe, die ihre Arbeit zum Ende des letzten Schuljahres niedergelegt hat, weil sie nicht mehr vorankam. Das sind Erfahrungen, die wirken sich auch unproduktiv auf die Zukunft aus.

Bei der Erarbeitung des ersten Schulprogramms hatten all diejenigen, die eine Idee, hatten eine Arbeitsgruppe gebildet. In den Gruppen arbeiteten immer die mit, die Lust hatten an einem Thema zu arbeiten. Es ist damals gelungen, mit dem Kollegium, den SchülervertreterInnen und den Eltern Leitsätze abzustimmen. Die Steuergruppe löste sich dann im Konflikt auf, bevor ein schriftliches Schulprogramm vorlag. Auch blieb es beliebig, mit welchem Ergebnis die einzelnen Arbeitsgruppen arbeiteten.

Hedwig Matt: Einige der Projekte haben sich aber doch durchgesetzt! Wir haben doch das Archiv mit Unterrichtsmaterialien relativ gut aufgebaut, die Schulversammlungen bestehen immer noch, die Jahrgangsmischung ist inzwischen unumstritten.

Claus Brencher: Es entstanden Arbeitsgruppen, die durchaus erfolgreich waren. Aber wir haben es bis heute nicht geschafft, innerhalb des Kollegiums eine wie auch immer geartete Zwischenebene einzuziehen, auf der die Prozesse gesteuert werden. Ich glaube, das hat auch noch viel mit uns zu tun, mit bestimmten Vorstellungen von Hierarchien. Die machen es einer Schulleiterin leichter als einem Kollegen, unter Kollegen ganz bestimmte Prozesse anzuschieben.

Robin Berthold: Das kann ich noch konkret untermauern. Wir mussten ja einen Evaluationsbericht zu einem festen Termin abgeben. Als Steuergruppe waren wir auf die Zuarbeit angewiesen. Die Projektgruppe hat aber entschieden, das Projekt im Sande verlaufen zu lassen. Dann standen wir uns gegenüber: die Leiterin des Projekts und ich, der Steuergruppenfritze. Es ging nicht weiter. Wir sind auseinandergegangen und ich wusste, von mir lässt sie sich gar nichts sagen. Sie sollte dann noch mal mit uns in der Steuergruppe reden, dass kam bei ihr wie eine Vorladung an. Das war eine ganz unangenehme Erfahrung.

Katharina Schwarze: Aber müssen die Prozesse denn gesteuert werden? Die meisten Projekte laufen doch gut an der Schule. Ich finde, wir betreiben ganz viel Schulentwicklung und es entsteht ganz viel. Die Bereitschaft zur gezielten Prozesssteuerung ist nicht da, aber trotzdem passiert doch ganz viel. Ich sehe es natürlich am besten in der Fachkonferenz JÜL²⁾. Wir probieren das aus und merken z. B.: es läuft – super! Oder es läuft nicht, dann müssen wir neu denken. In JÜL passiert das ganz oft und ich nehme an, in den anderen Gruppen auch. Für mich stellt sich die Frage: Wenn es denn auch ohne die ganze Prozesssteuerung geht, warum muss es dann eine Steuergruppe geben?

Das Schulgesetz schreibt einen systematischen Schulentwicklungskreislauf vor. Termine werden gesetzt. Im Vorfeld der Inspektion mussten Unter-

2) Jahrgangsübergreifendes Lernen

lagen erstellt werden, um Rechenschaft über unsere Arbeit abzulegen. Ihr hättet ohne schriftliches Schulprogramm und ohne Rechenschaftsbericht kein so positives Ergebnis bei der Inspektion erzielt.

Hedwig Matt: Trotzdem darf man es hinterfragen. Muss es bei diesen gesetzlichen Vorgaben bleiben?

Robin Berthold: Ich finde die Antwort nicht befriedigend. Ich habe mir unter anderem gesagt, diese Verfahren kommen aus der Sozialwissenschaft und sind auch in verschiedenen industriellen und wirtschaftlichen Zusammenhängen erprobt worden. Viele Institutionen legen sich das freiwillig auf, ohne dass es gesetzlich festgelegt ist. Aber ich sehe natürlich selber, dass in dem Moment, wo ich versuche, es auf die Schule zu übertragen, das gar nicht so ohne Weiteres klappt. Da gibt es Widrigkeiten, mit denen ich gar nicht gerechnet habe. Ob das jetzt nur mit der Autorität zu tun hat, weiß ich nicht.

Hier geht es um Veränderungen und Weiterentwicklung als Top-down- oder Bottom-up-Bewegung. Ihr habt ja jetzt so die Haltung, was von unten kommt, geht immer auf, was von oben kommt, trifft immer auf Widerstände.

Achim Aschinger: In der Wirtschaft mag das ja ganz erfolgreich sein. Aber ich glaube, dass wir jetzt auch ein bisschen auf der Spur dessen sind, wo das Übel sitzt. In dem Augenblick, wo so etwas in ein so enges Korsett gegossen wird und ein Zwang im Vordergrund steht: Ihr müsst das machen, um euch zu rechtfertigen oder ihr müsst zu einem bestimmten Zeitpunkt einen Bericht abliefern, wird es kritisch beurteilt. Genau hier liegt die Schwierigkeit: Viele sagen: Sowie ich merke, dass ich da gepresst werde, stelle ich meine Aktivität nicht mehr in dem Maße zur Verfügung, wie ich es täte, wenn es freiwillig wäre.

Claus Brencher: Ich habe auch in der freien Wirtschaft gearbeitet und war nicht immer nur im Schuldienst. Für jeden, der nicht den Beamtenstatus hat oder als Angestellter im Öffentlichen Dienst arbeitet, ist so eine Haltung unverständlich, wenn Lehrer allen Ernstes äußern: Mir ist es egal, was meine vorgesetzte Behörde sagt. Mir ist es schietegal, was außerhalb von Schule von Schule erwartet wird. Ich arbeite hier, wenn ich meine Klassenzimmertür zumache, bin ich nur noch mit meinen Schülern und Schülerinnen allein und mache meinen Job, wie ich ihn für richtig erachte.

Hedwig Matt: Aber du sprichst doch nicht von uns, oder?

Claus Brencher: Naja, nicht nur. Diese Haltung – um es deutlich zu sagen – ist mir auch schon an unserer Schule begegnet. Ich sage nicht, dass das mehrheitlich verbreitet ist. Diese Haltung kann uns auf die Füße fallen, wenn es eben darum geht, tatsächlich Schulentwicklungsprozesse voranzutreiben.

Hedwig Matt: Aber es gibt in der freien Wirtschaft sicherlich andere Organisationsstrukturen. Vielleicht fehlt es uns daran, z. B. es fehlen die unterschiedlichen Ebenen in der Schule.

Robin Berthold: Ich unterstelle mal: Mit diesen Vokabeln und dem Instrumentarium, die zu Beginn des Gespräches genannt wurden, stößt man auf wenig Beliebtheit an unserer Schule. Es sind Vokabeln, die lösen erst mal ein negatives Gefuhel aus und ein Grosteil der Kollegen glaubt nicht, dass man darüber Schule entwickeln kann.

Achim Aschinger: Man kann aber nur erfolgreich Dinge vorantreiben, wenn man sich damit identifiziert, wenn man Spaß daran hat.

Auch gute Schulen haben durchaus Schwachstellen, wo sie sich verbessern sollten oder weiter entwickeln wollen. Sonst würdet ihr nicht auch immer etwas Neues ausprobieren. Es reicht nicht, wenn nur einzelne Lerngruppen in den Genuss der Neuerungen kommen. Wenn z. B. der Leselotse gut ist, darf es nicht dem Zufall überlassen bleiben, dass manche Schüler ihn in einer Phase ihrer Lernentwicklung nutzen lernen, andere aber nicht.

Hedwig Matt: Ich glaube, wir müssen noch mehr an den Vermittlungsprozessen arbeiten, an der Transparenz der Einzelprojekte im Kollegium. Wir müssen uns viel mehr gegenseitig in Konferenzen unsere Arbeitsergebnisse vorstellen. Es ist natürlich auch eine gewisse Schlampigkeit, dass die Fragebögen nicht zurückgegeben werden. Da muss man mit Zähigkeit die Leute immer noch mal ansprechen und Termine setzen.

Robin Berthold: Natürlich spielen da auch immer Steuerungsfehler eine Rolle. Man kann alles transparenter, häufiger ins Kollegium bringen. Aber da gibt es auch immer eine Gegenbewegung: Nicht das schon wieder! Mehr Nachdruck, mehr Transparenz kann in manchen Fällen auch dazu führen, dass man den Leuten einfach auf den Geist geht.

Katharina Schwarze: Aber vielleicht lag es doch am Leselotsen? Ich glaube, dass dann der Leselotse nicht das richtige Mittel war. Wenn am Anfang alle die Idee für gut befunden haben, alle es ausprobieren und das Ding setzt sich dann nicht durch, muss es doch auch an dem Leselotsen liegen. Ich glaube schon, wenn wir Projekte mit großer Energie angehen und die von den Leuten angenommen werden, bleibt es auch dabei.

Robin Berthold: Ich wochte sofort widersprechen. Die Schulerumfrage zum Einsatz des Leselotsen hatte ergeben, dass die Schüler mehrheitlich vom Leselotsen profitiert haben, und trotzdem ist der Leselotse einfach von den Kollegen als ungeeignetes Mittel abgelehnt worden. Aber die Schüler haben ganz anders geantwortet! Da wurde allein aus der Perspektive der Lehrer geurteilt und entschieden. Eine verbindliche Absprache wurde nicht gehalten.

Claus Brencher: Verbindlichkeit scheint im Kollegium nicht ausreichend verbreitet gewesen zu sein. Denn sonst wäre es besser gelaufen. Beschlüsse müssen aber auch eine Verbindlichkeit nach sich ziehen.

Der Schulleitung und der Steuergruppe wird eine Schlüsselrolle in den Schulentwicklungsprojekten und im Projektmanagement zugeschrieben. Verkürzt: Wenn die beiden Mist machen, dann läuft es schlecht. Ich sage aber auch umgekehrt: Wenn beide es gut machen, heißt es noch lange nicht, dass alles bestens läuft. Wie soll eine Schulleiterin unter den Bedingungen Top down / Bottom up handeln?

Claus Brencher: Man muss versuchen, Bottom up und Top down zu verknüpfen. Einerseits das, wozu man verpflichtet ist, auch tun, und andererseits das, was an Ideen von Einzelnen kommt, aufgreifen. Es ist ja tatsächlich so, dass an einer Schule ganz viele Menschen mit ganz unterschiedlichen Ideen arbeiten. Das setzt viel Kommunikation voraus und ein offenes Umgehen miteinander. Ich habe natürlich keine Patentlösung, sonst hätte ich die schon längst mal auf den Tisch gepackt, um den auch von mir empfundenen Stillstand an bestimmten Punkten aufzulösen. Man muss mehr Leute aus dem Kollegium mit ins Boot holen.

Hedwig Matt: Aber es gibt doch die AG der KoordinatorInnen. Wo willst du mehr Leute sitzen haben?

Claus Brencher: Es ist ja offenkundig nicht möglich, mehr Menschen für die Steuergruppe zu gewinnen. Vielleicht wäre eine erweiterte Schulleitung eine gute Idee? Man muss nicht alles auf Schulleiterin, Konrektor und den koordinierenden Erzieher konzentrieren. Es könnte die Schulleitung entlasten, andererseits würde es bedeuten, dass mehr Menschen sich mit Zielen, die wir uns gemeinsam gegeben haben, identifizieren können.

Wir haben, nachdem sich die erste Steuergruppe auflöste, alle Aufgaben der Koordination und der Steuerung in der AG KoordinatorInnen bearbeitet. Alle die, die in den Fachgruppen die Leitung übernommen hatten, mussten eigentlich an diesem Steuerungsprozess von Schulentwicklung interessiert sein. Dann haben wir in dieser Arbeitsgruppe gemerkt, das funktioniert nicht. Wir trennten Steuerungs- und Koordinationsaufgaben. Warum funktioniert auch das nicht mehr?

Claus Brencher: Wir haben nur wenige Gesamtkonferenzen. In der AG KoordinatorInnen sollte alles, was für die Arbeit in den Fachkonferenzen und Fachgruppen nötig ist, regelmäßig gemeinsam ausgetauscht werden. Die KoordinatorInnen sollten das dann in die Fachkonferenzen weitertragen. Aber das läuft nicht so. Der Kommunikationsfluss zwischen der Schulleitung, der Steuergruppe, der AG KoordinatorInnen und den Fachkonferenzen funktioniert nicht wie gewünscht. Man sollte Kraft darauf verwenden, zu überlegen, wie man ihn besser gestalten könnte.

Robin Berthold: Ich möchte das noch ergänzen. Wenn sich in einer Fachgruppe oder Fachkonferenz keiner mehr bereitfindet, die Gruppe zu leiten, dann gibt es auch niemanden mehr, der in der AG der KoordinatorInnen

verantwortlich mitarbeitet. So kann man auch eine Steuerungsgruppe aufreihen.

Es geht auch darum, wie Fachkonferenzen arbeiten. Schule leiten und die Leitung von Fachkonferenzen hat viele Ähnlichkeiten. Beide müssen es schaffen, Top down und Bottom up zu verbinden. Wie kann das gelingen?

Hedwig Matt: Ich glaube, mit einem Leitungstandem, was sich austauschen kann, geht es besser. Einer leitet immer zwei Jahre gemeinsam mit einem Partner, und dann kommt ein neuer hinzu, einer legt sein Amt nieder und das neue Tandem leitet wieder zwei Jahre. Das bringt alle mal in eine andere Position. Jeder ist dann mal in der Leitungsrolle.

Robin Berthold: Bei so großen Gremien wie der JÜL-Fachkonferenz geht das – bei Musik kann ich immer mit mir selbst tauschen.

Claus Brencher: Mir gefällt der Vorschlag. Den wesentlichen Punkt hattest du ja genannt: Es ist jeder mal in der Rolle und merkt, dass es vielleicht unangenehm ist, immer Leuten auf die Füße treten zu müssen, sie immer zu bitten: Mach doch mal dieses oder jenes ...

Robin Berthold: Da muss ich jetzt doch mal fragen: Ich kann das aus der eigenen Erfahrung nicht bestätigen. Konferenzleitung, da kam ich bisher nie in einen Konflikt. Aber vielleicht liegt das daran, dass die Fachkonferenzen, die ich geleitet habe, ganz klein waren.

Achim Aschinger: Gibt es denn genug Leute, die diese Leitungserfahrung machen wollen?

Hedwig Matt: Na, dann eben machen müssen.

Claus Brencher: Freiwillig wollen das nicht viele machen.

Noch eine letzte Frage: Was braucht ihr, damit ihr den neuen beruflichen Anforderungen gerecht werden könnt?

Achim Aschinger: Viel Zeit!

Top down oder Bottom up? – Wege zur Schulentwicklung in Berlin

Schulprogramm – Schulentwicklung – Evaluation – Fortschreibung des Schulprogramms: Jede Berliner Schule ist verpflichtet, gemeinsam in einem Schulprogramm ihre besonderen pädagogischen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen in Unterricht, Erziehung, Beratung und Betreuung festzulegen und es kontinuierlich fortzuschreiben. Eigenverantwortliche Schule impliziert auch die regelmäßige Rechenschaftslegung. In ihrem Schulprogramm benennt jede Schule die Evaluationskriterien, mit denen sie die Qualität ihrer Arbeit beurteilen und die Annäherung an die gesetzten und vereinbarten Ziele messen will. Im Rhythmus von fünf Jahren findet eine Schulinspektion statt.

Neben der Verpflichtung, für alle Schulen die Qualität von Unterricht und Schulleben zu sichern, hat Berlin noch andere tiefgreifende Reformen der Grundschule auf den Weg gebracht:

- Die Horte wurden an die Grundschulen verlagert, viele Schulen sind nun verlässliche Grundschulen mit offenem Ganztagsbetrieb (OGB), einige gebundene Ganztagschulen. LehrerInnen und ErzieherInnen mussten die neuen Aufgaben und Zuständigkeiten aushandeln, in veränderte Rollen hineinwachsen und in neuen Teamkonstellationen den einen oder anderen Konflikt lösen.
- Es gibt eine veränderte Schulanfangsphase (Saph), die Klassen 1/2 oder 1/2/3 werden jahrgangsübergreifend organisiert. Fünfeinhalbjährige sind schulpflichtig; Rückstellungen fallen weitgehend weg. Der Unterricht in derart altersgemischten Gruppen stellt hohe Anforderungen an die LehrerInnen.
- Statt Stoffverteilungspläne gibt es in Folge der Nationalen Bildungsstandards kompetenzorientierte Rahmen(lehr)pläne. Jede Schule muss sich ein schulinternes Curriculum erarbeiten, die LehrerInnen müssen ihre Arbeitspläne kontinuierlich mit- und aufeinander abstimmen.
- Die UN-Konvention garantiert allen Menschen mit Beeinträchtigungen das Recht auf gemeinsamen Unterricht in den allgemeinbildenden Schulen. In einer inklusiven Schule müssen Strategien zur bestmöglichen individuellen Förderung aller Kinder gefunden und umgesetzt werden.

Kein Zweifel, Berlins LehrerInnen und ErzieherInnen müssen mit all diesen Veränderungen ein äußerst umfangreiches Arbeitspensum bewältigen. Die fehlende Berücksichtigung dieser neuen Aufgaben bei der Zumessung der Lehrerarbeitszeit trägt mit dazu bei, dass die tägliche Aufgabenfülle als zu hoch empfunden wird. Noch immer wird die Arbeitszeit der LehrerInnen auf der Basis der zu erteilenden Unterrichtsstunden berechnet. Schleichende, aber stetige Verschlechterungen in der allgemeinen Sach- und Personalausstattung der Berliner Grundschulen und die fehlenden Zeitressourcen tragen zu einer spürbaren Verdichtung der Aufgabenfülle bei, die ausgehalten und »gemanagt« werden muss. Die hohe Anzahl der Langzeiterkrankten im Berliner Schuldienst sind ein unübersehbares Warnsignal.

Stolpersteine auf dem Weg

Unsere Schule in einem von Armut stark geprägten Berliner Stadtteil genießt seit vielen Jahren einen guten Ruf, das Kollegium ist innovationsfreudig und bewältigt die Anforderungen mit viel Engagement und Kreativität.

Wir haben ein Schulprogramm mit einem von Eltern, Kindern und PädagogInnen gemeinsam getragenen Leitbild. Das schulinterne Curriculum entstand in Kooperation aller Fachkonferenzen und hat die Entwick-

lung des selbstständigen, eigenverantwortlichen Lernens unserer SchülerInnen zum Ziel. Das »Selbstevaluationsinstrument für Schulen« (SEIS) und die Schulinspektoren haben uns die Gewissheit gegeben, eine gute, leistungsfähige Grundschule zu sein.

Schulklima, Schulleitungshandeln, Schulprogramm und schulinternes Curriculum, die Realisierung des Inklusionskonzepts, die schulinterne Evaluation sowie die Kommunikationskultur und Teamarbeit im Kollegium wurden im Inspektionsbericht als sehr positiv herausgestellt und mit der Bestnote A bewertet: Als Stärken des Unterrichts wurden ausdrücklich erwähnt: »Methodenwahl und Anwendungsbezug«, »Förderung von Selbstvertrauen und Selbstständigkeit« sowie »innere Differenzierung« und »Leistungsorientierung«.

Mit dem Inspektionsbericht wurden uns aber auch Schwachstellen zurückgemeldet: die modernen Medien sollten systematischer in den Unterricht integriert werden, und einen richtigen Ausrutscher gab es beim »Entwickeln von eigenen Lösungen« im Unterricht.

Bei VERA (Vergleichsarbeiten) und wenn es um die Übergangsempfehlung geht, schneiden wir nicht sonderlich gut ab. Auch an unserer Schule wird das für Deutschland so beschämende PISA-Ergebnis bestätigt: Zu viele Kinder mit Migrationshintergrund zeigen im Lesen nur unterdurchschnittliche Ergebnisse, und es gelingt ihnen nicht, in vergleichbarer Anzahl eine Übergangsempfehlung für ein Gymnasium zu bekommen. Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund mit einer Hauptschulempfehlung ist umso höher. Aber motivieren PISA und Inspektionsberichte schon zu neuen Schulentwicklungsprojekten? Ist es ein ureigenes Bedürfnis der LehrerInnen und ErzieherInnen, an den eigenen Schwächen zu arbeiten oder die mühsam erarbeiteten Konzepte immer wieder auf ihre Wirksamkeit zu prüfen?

In meinem Kollegium macht sich eher eine zunehmende Müdigkeit, bisweilen Abwehr breit, sich mit Qualitätssicherung, kontinuierlicher Fortschreibung des Schulprogramms oder Entwicklung und Umsetzung von Schulentwicklungsprojekten zu beschäftigen. Formen der Selbstevaluation und Rechenschaftslegung treffen bei der Mehrheit meiner KollegInnen auf Abwehr.

Zunehmend wird der Widerstand spürbar. Entwicklungsschwerpunkte – ursprünglich von allen Mitgliedern der Gesamtkonferenz verabschiedet – werden nur halbherzig umgesetzt. Projektgruppen nehmen den Auftrag, die von ihnen entwickelten Maßnahmen auch zu evaluieren, nicht mehr an. Es wird schwieriger, verantwortliche LeiterInnen für die Fachkonferenzen zu finden. Die Notwendigkeit einer Steuergruppe wird grundsätzlich in Frage gestellt.

Der diesem Text vorangestellte Gesprächsausschnitt mit einigen KollegInnen meiner Schule bestätigt meinen Eindruck als Schulleiterin: Meine



Kollegen und Kolleginnen erlebten eine Vielzahl von Ansprüchen und Erwartungen, die von außen an sie herangetragen wurden. In Ratgebern zum Projektmanagement werden typische Phasen von Veränderungsprozessen beschrieben – am Anfang steht oft die Euphorie für das Neue, dann folgt eine Phase der Desillusionierung. Spaß, Begeisterung für das Neue lassen merklich nach und ein mühsamer, beschwerlicher Weg durch ein Tal beginnt. Ich befürchte, wir befinden uns zurzeit auf dem mühsamen Weg durch dieses Tal.

Unsere eingefahrenen Verhaltens- und Arbeitsweisen führen nicht mehr treffsicher zum Ziel. Um die nächsten Höhen zu erklimmen, werden wir vertraute Einstellungen, Gewohnheiten und Arbeitsweisen und die uns zur Verfügung stehenden Instrumente auf ihre Tauglichkeit überprüfen müssen. Neue Wege müssen beschritten werden.

Grundsätzlich braucht es Offenheit, die neuen Instrumente zur Veränderung der Schule zu nutzen. Noch ist aber das Vertrauen in die eigene Urteilsfähigkeit größer als der Wunsch nach regelmäßigem, datengestütztem Feedback. Selbstevaluation muss zur Selbstvergewisserung über Stärken und Schwächen werden, statt nur als Kontrollinstrument verteuelt zu werden.

›Bottom up‹ und ›top down‹ sind nicht nur Gegensatzpaare. Wenn immer beide zum richtigen Zeitpunkt zusammentreffen und sich beides verbindet, haben tiefgreifende schulische Veränderungen stattgefunden. Die richtige Verknüpfung scheint der Schlüssel zum Erfolg zu sein.

Der gemeinsame Weg braucht Zeit

Eine durch den Zyklus von Schulprogramm und Evaluation vorgegebene systematische Verfahrensweise erscheint vielen als ein allzu zäher Prozess; ein Prozess, in dem Kreativität und Freude am Entwickeln von Innovationen allzu leicht verloren gehen können. Große Zweifel bestehen am Verhältnis von Aufwand und Nutzen. Die Vergangenheit hat gezeigt, wie zeitraubend es sein kann, alle Mitglieder eines Kollegiums auf gemeinsam verabredete

Ziele festzulegen. Oft ist einigen der nach langwierigen Diskussionen gefundene gemeinsame Konsens zu wenig herausfordernd, wiederum andere fühlen sich überfordert. Um die Instrumente für uns gewinnbringend, eben auch unter der Berücksichtigung der zur Verfügung stehenden Zeit nutzen zu können, werden wir umlernen müssen. Mehr kompetente Unterstützung von unserem Arbeitgeber täte uns gut und würde unseren »Umlernprozess« sicherlich beschleunigen.

Wenige Tage nach dem Interview kam es in der Gesamtkonferenz zu einer Abstimmung über die neu im Schulprogramm zu verankernden Schulentwicklungsprojekte. Eine lebhaft geführte Diskussion machte deutlich: Allen brennt die problematische Sprachentwicklung unserer in bildungsfernem Milieu aufwachsenden Kinder unter den Nägeln. Schnell werden Förderkonzepte aus der Sprachheilpädagogik, Kontextoptimierung und Lernszenarien als pädagogische Handlungsalternativen in den Raum gestellt. Das Interesse, Wege zu einer besseren Sprachförderung zu finden, ist hoch. Aber wird es auch gelingen, ein in überschaubarer Zeit durchführbares Projekt zu entwickeln, dem der Dreierschritt »Ziele – Maßnahmen – Indikatoren« für eine datengestützte Selbstevaluation folgen kann? Noch ist unklar, welche Projektgruppe den »Auftrag« des Kollegiums übernehmen will. Oder vielleicht auch muss?

Ein zweites Projekt findet eine mehrheitliche Zustimmung im Kollegium – unser in Evaluationsmaßnahmen erfahrener Kollege schlägt ganz pragmatisch eine Bestandsaufnahme vor: Wer setzt eigentlich was von dem im Inspektionsbericht hoch gelobten schulinternen Curriculum um?

Die Erfahrungen der letzten Jahre und auch das Gespräch mit den KollegInnen machen mir noch einmal meine eigene Ratlosigkeit bewusst. Wie finden wir mehr Zeit, um den gemeinsamen Weg zu planen und die Richtung immer wieder neu zu reflektieren? Der äußere Druck – Abgabetermin für den nächsten Rechenschaftsbericht ist für ganz Berlin einheitlich am 01.03.2012 festgelegt – bringt mich als Schulleiterin beständig in die missliche Lage, Zuarbeiten einzufordern, deren Sinn sich vielen Mitgliedern des Kollegiums nicht erschließt. Druck bewirkt bekanntermaßen Gegendruck. Konflikte sind vorprogrammiert. Eine ungute Ausgangsbasis, um die Leistungsfähigkeit einer Schule zu erhalten, insbesondere in Zeiten, in denen die Arbeitsbedingungen an den Grundschulen – wie sagt man salopp – ohnehin als suboptimal zu bezeichnen sind.

Schulentwicklung als Gratwanderung – Zehn Thesen

Über das konkrete Beispiel der Berliner Schule hinaus können die von Prof. Hans Werner Heymann auf dem Bundesgrundschulkongress vorgestellten Thesen zur Schulentwicklung Aspekte einer Strukturierung bieten.

Sie greifen das Spannungsfeld auf, in dem sich Schulentwicklung bewegt und weisen auf Bedingungen hin, unter denen Schulentwicklung gelingen kann:

These 1: Der Vormarsch von Begriffen wie Qualitätsanalyse, Qualitätssicherung, Qualitätsentwicklung, Qualitätsstandards, Standardsicherung usw. zeigt ein zunehmendes Eindringen ökonomischen Denkens in die Bildungspolitik. Die Gefahr besteht, dass ein einseitig ökonomistisches Reformdenken pädagogische Sichtweisen verdrängt und die schulische Arbeit für alle Beteiligten erschwert statt erleichtert.

These 2: Eine mit Standardisierung verbundene Output-Orientierung, wie sie gegenwärtig praktiziert wird, kann in manchen Fällen helfen, schlechten Unterricht geringfügig weniger schlecht zu machen – doch umgekehrt schränkt sie die Handlungsmöglichkeiten guter und kreativer LehrerInnen ein.

These 3: Der Anspruch auf optimale individuelle Förderung und die Orientierung an Bildungsstandards stehen in einem unauflösbaren Spannungsverhältnis zueinander.

These 4: Output-Messung reicht nicht aus, um die Qualität einer Einzelschule zu beurteilen. Es müssen auch strukturelle und prozessuale Faktoren berücksichtigt werden – etwa das soziokulturelle Umfeld der Schule; Lernausgangsvoraussetzungen; besondere Lernangebote; klimatische Faktoren; die pädagogischen Grundeinstellungen der Schulleitung und des Kollegiums.

These 5: Kriterien für Schulqualität müssen als normative Setzungen ausgehandelt werden – zum einen auf gesellschaftlicher Ebene, wenn es um die Rahmenbedingungen für schulische Arbeit geht, zum anderen unter den unmittelbar Beteiligten, wenn es um die pädagogische und didaktische Gestaltung der Arbeit an einer konkreten Schule geht.

These 6: Ein Schulprogramm kann nur dann gut sein, wenn sich eine deutliche Mehrheit des Kollegiums mit dem Programm inhaltlich identifiziert – und natürlich auch die Schulleitung.

These 7: Viele Schulen mit einem attraktiven Profil profitieren von besonderen Kompetenzen einzelner KollegInnen. Wichtig ist deshalb eine Schulleitung, die einen Blick für derartige Kompetenzen entwickelt hat und sie für die Entwicklung der eigenen Schule nutzt.

These 8: Gelingende Schulentwicklung bedarf einer Schulleitung, die sich pädagogische Visionen zu eigen macht und sie vertrauensvoll mit den Mitgliedern des Kollegiums kommuniziert, die offen ist für ergänzende Ideen, die Verantwortung überträgt und Freiräume für eine Ausgestaltung geteilter Visionen schafft.

These 9: LehrerInnen verfügen im Prinzip über eine Fähigkeit zur intuitiven Evaluation. Da subjektiv-intuitiven Einschätzungen aber immer eine große Unsicherheit anhaftet, muss die intuitive Evaluation durch systematische Evaluationen ergänzt werden.

These 10: Der Gedanke an Fremdevaluation erzeugt oft Ängste; ein guter Einstieg, der die Scheu vor Evaluation zu überwinden hilft, ist die Selbstevaluation: Ich überlege mir, was ich über meinen eigenen Unterricht und seine Wirkungen herausfinden möchte, und suche mir dann entsprechende Instrumente, die mir dabei helfen.

Die Thesen von Hans Werner Heymann machen deutlich: Erst wenn es allen Akteuren – von der Politik über die Schulverwaltungen bis zu den PädagogInnen in den Schulen – gelingt, eine gemeinsame Vorstellung von Input-, Output- und Prozessqualität zu entwickeln, dann wird es auch gelingen, ein hohes Maß an Schulqualität zu erreichen. Dieser gemeinsame Konsens ist eine notwendige Voraussetzung, um alle Kinder auf ihrem Weg zum eigenverantwortlichen Lernen und zur Selbstreflexion ihrer Lernprozesse zu begleiten und zu unterstützen – kurzum, um allen Kindern gerecht zu werden.

Literatur

Bertelsmannstiftung (Hrsg.) (2008): Werkstattbericht: SEIS als Motor für synchronisierte Unterrichts- und Schulentwicklung. Konzepte, Beispiele, Praxishilfen. Gütersloh.

Blick über den Zaun (Schulverbund): Standards für eine gute Schule. www.blickueberdenzaun.de

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Hrsg. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bildungsforschung Band 1. Bonn, Berlin www.bmbf.de

Haenisch, H. (1989): Gute und schlechte Schulen im Spiegel der empirischen Sozialforschung. In: Tillmann, K. J. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg, S. 35.

Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität – erfassen, bewerten, verbessern. Seelze Heymann, H.-W. (2009): Thesen zu Schulentwicklung und Schulqualität. Vortrag beim Bundesgrundschulkongress. Frankfurt.

Meyer, H. (2005): Was ist guter Unterricht? Berlin.