

Wahrnehmungsorientierte Schulentwicklung

Innere Schulentwicklung bedarfsorientiert angehen, dauerhaft umsetzen und intern evaluieren

1. Genese innerer Schulentwicklung

Mit der Aussage, dass „die einzelne Schule (..) der Ort der Veränderung“ und der „Motor“ von Schulentwicklung sei¹, wurde zu Beginn der neunziger Jahre in der Bundesrepublik ein Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung vollzogen. Dieses veränderte Denken bezog sich auf ein neues Verständnis von Schulreform im Sinne des Reduzierens von zentraler äußerer Steuerung des Bildungswesens zugunsten einer bewussten inneren Entwicklung der einzelnen Schule. In diesem Zeitraum geriet „die Einzelschule nicht nur aus pädagogischen Gründen ins Zentrum, sondern aufgrund einer weltweiten ‚Krise der Außensteuerung‘“ sowie neuer Erkenntnisse der Systemtheorie, die belegten, dass „die Schulen selbst“ entschieden, „ob und wie sie“ auf äußere Interventionen „von zentralen Behörden“ reagierten². In den Jahren nach 1990 vollzogen „diesen Perspektivenwechsel (..) Bildungspolitiker wie Bildungsforscher, Lehrerfortbildner wie Verleger und Herausgeber“³.

In Bayern wurde der Wechsel zunächst auf der Ebene von Lehrgängen zur inneren Schulentwicklung, welche die Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen ab Herbst 1996 durchführte, sowie dem Kongress „Schulinnovation 2000 – Schulen auf dem Weg“, den das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus im Frühjahr 2000 veranstaltete, offensichtlich. In den folgenden Jahren griffen viele Schulen die Impulse, die im Rahmen von regionalen Entwicklungstagen gegeben wurden, auf. Seit einigen Jahren können ausgewählte Schulen über die

¹ Dalin / Rolff / Buchen 1990, S. 34

² Rolff 1998, S. 296-297

³ ebd. S. 297

Stiftung Bildungspakt Bayern Mittel zur Finanzierung von Projekten innerer Entwicklung erhalten. Parallel dazu läuft seit einiger Zeit das Modellprojekt „Modus 21“, in dessen Rahmen einzelnen Schulen strukturelle Unterstützung zur Umsetzung ihrer inneren Entwicklungsarbeit gewährt wird.

Ein Paradigmenwechsel war nötig. Die in der Forschungsliteratur beschriebenen beruflichen Belastungen von Lehrkräften konnten in vielen Kollegien wahrgenommen werden. Es klagten „immer mehr Lehrer (...) über eine enorme Zunahme an beruflichen Belastungen, mit denen sie in ihrer alltäglichen Arbeit in der Schule konfrontiert werden“⁴. „Politische und gesellschaftliche Veränderungen, Veränderungen in der Lebenssituation der Schüler, Veränderungen in Unterricht und Schule“ sowie „Veränderungen in der Lehrerbildung“⁵ waren als wesentliche Ursachen dieser Belastungen zu sehen. Die Probleme, die von äußerer, „politischer Seite durch eine Reihe von Maßnahmen“ wie der „Schaffung des pädagogischen Freiraums in den Lehrplänen“, dem „Ausbau der Beratungslehrerfunktion und der mobilen Dienste“ und „vermehrte(n) Fortbildungsangebote(n)“⁶ angegangen wurden, machten neben weiteren äußeren insbesondere auch innere Schulreformbemühungen notwendig. Wesentliche Möglichkeiten zur inneren Reform lagen in den theoretischen Erkenntnissen und praktischen Umsetzungsmöglichkeiten, die sich im Rahmen innerer Schulentwicklung ergaben.

2. Konzeptionen zur inneren Schulentwicklung

Die Entwicklung von Konzeptionen zur inneren Entwicklung von Schulen vollzog sich auf Basis der zentralen Leitfrage der Schulqualitätsforschung: „Was ist eine gute Schule?“⁷. Vertreter dieser Forschungsrichtung publizierten verschiedene Merkmalskataloge, in denen die Qualitäten guter Schulen beschrieben wurden⁸. Die Diskussion jener Qualitätskriterien verdeutlichte schnell, dass „die Schulentwicklung (...) von der Entwicklung der Einzelschule immer abhängiger“ wurde und dass „die Funktionsfähigkeit eines komplexen Systems wie des Bildungswesens (...) letztlich

⁴ Spanhel / Hüber 1995, S.48

⁵ ebd. S. 33

⁶ ebd. S. 48

⁷ Fend 1986, S. 8

⁸ Aurin 1991

nicht aus einer Zentralperspektive, qua Weisung und behördlichen Auflagen, gesichert werden“⁹ konnte. Ende der achtziger Jahre wurde deshalb eine weitere wesentliche Frage der Schulqualitätsforschung aufgegriffen: „Was ist eine gute Schule und wie ist sie zu verwirklichen?“¹⁰. Die Beantwortung dieser Doppelfrage wurde zur Hauptaufgabe der entstehenden inneren Schulentwicklungsforschung. Die neue Forschungsrichtung sollte klären, wie die Resultate der Schulqualitätsforschung in der Praxis umgesetzt werden könnten. Dieser Klärungsbedarf verstärkte sich durch ernüchternde Ergebnisse, die sich für die Bundesrepublik im Rahmen internationaler Vergleichsstudien zur Schulqualität ergaben.

Als Folge entwickelten Wissenschaftler Konzeptionen zur inneren Entwicklung. Hierbei war auffällig, dass Entwicklungspläne mit einseitigen Schwerpunktsetzungen entstanden. Diese Einseitigkeit konnte anhand der in der Fachwelt anerkannten Definition von „Schulentwicklung“ als „Lernprozess“, der in „Lernende(n) Schulen“ im Rahmen einer „Synthese von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“ von „Lehrpersonen“ ausgeht¹¹, transparent gemacht werden. Es zeigte sich, dass zwar zur Organisationsentwicklung, zur Unterrichtsentwicklung und zur Personalentwicklung Konzepte vorlagen. Bereichsübergreifende Konzeptionen gab es jedoch nicht. Zusätzlich war in der Diskussion dieser bereichsspezifischen Schulentwicklungskonzepte ein Disput hinsichtlich des richtigen Schwerpunkts, den die Einzelschule bei ihrer Entwicklungsarbeit setzen sollte, zu beobachten. Nimmt man demgegenüber die Aussagen von der Einzelschule „als pädagogische(r) Handlungseinheit“¹² sowie „als ‚Motor der Schulentwicklung‘ (...), für dessen Wirkungsweise in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich sind, und andere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen ausüben“¹³, ernst, dann war eine einseitige, externe Schwerpunktsetzung wenig hilfreich. Vielmehr sollten die Kollegien der einzelnen Schulen selbst erkennen können, in welchen Bereichen innerer Entwicklung Handlungsbedarf besteht. Erst auf Basis einer fundierten Soll-Ist-Analyse konnten Entwicklungsschritte eingeleitet und in ihrer Wirkung überprüft werden.

⁹ Combe 1997, S. 16

¹⁰ Steffens / Bargel 1987, S. 1

¹¹ Rolff 1998, S. 325-326

¹² Fend 1987, S. 55

¹³ Rolff 1998, S. 297

Innere Schulentwicklung bedurfte hierbei bewährter Instrumente, die Ausgangsdiagnose und Evaluation ermöglichten. Leider waren die Verhältnisse in der Praxis an vielen entwicklungsbereiten Schulen anders: Zur Bedarfsanalyse wurden oftmals unkritisch wissenschaftlich ungeprüfte Verfahren eingesetzt. Die Resultate solcher Analysen zeigten der Einzelschule nicht zwangsläufig den tatsächlich notwendigen Handlungsbedarf innerer Schulentwicklung auf. Oft wurden nur die akuten Anliegen besonders engagierter Lehrkräfte und Schulleitungen an eine innere Entwicklung artikuliert und erfasst.

Der berechtigte Wunsch vieler Schulen nach einem handhabbaren Instrumentarium für eigenständige Ist- und Sollanalysen und für die Evaluationsmaßnahmen sollte weder bei interner noch im Rahmen externer Analyse und Evaluation auf Kosten von Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllt werden.

Aufgrund dieser Überlegungen und der Tatsache, dass viele der vorliegenden Schulentwicklungskonzeptionen theoretisch nur rudimentär begründet und in ihren Wirkungszusammenhängen kaum erforscht waren, wurde vom Autor eine eigenständige Konzeption für innere Schulentwicklung erarbeitet.

3. Wahrnehmungsorientierte Schulentwicklung

Im Rahmen der Konzeption einer Wahrnehmungsorientierten Schulentwicklung sollte nicht versucht werden, entwicklungsbereiten Schulen fertige Problemlösungsrezepte von außen vorzuschreiben. Vielmehr sah das Konzept vor, dass die Kollegien der einzelnen Schulen selbst entscheiden konnten, welche Bereiche und Schwerpunkte innerer Schulentwicklung sie bearbeiten wollten. Hierzu war ein übergreifender Ansatz notwendig, in dem die drei Kernbereiche innerer Schulentwicklung gleichberechtigt aufgegriffen werden sollten. Die drei Bereiche mussten zunächst anhand von Gütekriterien genauer beschrieben werden. Diese Kriterien sollten dann von entwicklungsbereiten Kollegien wahrgenommen und in ihrer Relevanz für die eigene Schule beurteilt werden. Über die Diskussion der Resultate dieser Beurteilungen konnten die Kollegien dann im Sinne einer Bedarfsanalyse die tatsächlichen Handlungsfelder an ihrer Schule erkennen.

Bevor eine innere Schulentwicklung, die sich an der Wahrnehmung von Güte Merkmalen durch Lehrkräfte orientierte, konzipiert und untersucht werden konnte, musste zunächst geklärt werden, auf Basis welcher Kriterien innere Entwicklung an der Einzelschule betrieben werden sollte. Weiterhin erschien es angesichts der geringen Auswirkungen äußerer Schulreformen nicht sinnvoll, Gütekriterien für die einzelne Schule extern vorzuformulieren und entwicklungs bereiten Schulen überzustülpen. Entwicklungsbereite Kollegien sollten in ihrer Eigenständigkeit und Professionalität ernst genommen werden, indem sie eigenständig wissenschaftlich abgesicherte Güte Merkmale wahrnehmen und einschätzen konnten. Solche Merkmale guter Schule sollten die „Qualität von Schule“ beschreiben und als „Leitbild der Schulentwicklung“¹⁴ dienen. Dabei war wichtig, dass sich diese Qualitätsmerkmale tatsächlich in der „heute vorfindlichen ‚normalen‘ Schulwirklichkeit bzw. in ihrer Einschätzung durch die unmittelbar Betroffenen“¹⁵ bereits zeigten. Die entsprechenden Kriterien und damit auch die daraus ableitbaren Zielsetzungen guter Schule konnten über die Ergebnisse von deutscher und angloamerikanischer Schulqualitätsforschung¹⁶ definiert werden.

Die auf diese Weise festgelegten Qualitätsmerkmale waren im Rahmen Wahrnehmungsorientierter Schulentwicklung inhaltliche Grundlage für die Konzipierung eines wissenschaftlich abgesicherten und leicht einsetzbaren Fragebogens zur Erfassung der Wahrnehmungen von Lehrkräften¹⁷. Das Instrument sollte es den Lehrkräften ermöglichen, alle Indikatoren guter Schule auf übersichtliche Weise wahrzunehmen und mit der Situation vor Ort vergleichen zu können. Es enthielt die beschriebenen Qualitätsmerkmale guter Schule und ermöglichte durch seinen Aufbau einen Soll- und Ist-Vergleich mittels einer Rating-Skala (stimme voll zu = 5, stimme eher zu = 4, teils – teils = 3, stimme weniger zu = 2, stimme nicht zu = 1). Durch die Beurteilung der Bedeutung von Zielen innerer Schulentwicklung im Idealfall und durch die Einschätzung der Art und Weise, wie diese Ziele an der eigenen Schule bislang verwirklicht wurden, sollten sich die Lehrkräfte ihre individuellen Wahrnehmungen bewusst machen. Diese anonymisierten Einschätzungen konnten dann über die Bildung von Mittelwerten zu kollegialen Wahrnehmungen zusammengefasst und den drei Bereichen innerer Schulentwicklung zugeordnet werden.

¹⁴ Bargel 1992, S. 29

¹⁵ Klafki 1998, S. 3

¹⁶ Fend 1977; Rutter / Maughan / Mortimore / Ouston 2000; Purkey / Smith 1991

¹⁷ Sacher / Wild 2000

Über den Vergleich der kollegialen Wahrnehmungen von idealer und realer Schule sollten in kollegialen Prozessen die individuellen Wertungen diskutiert werden und über eine gemeinsame Konsensfindung in ein bedarfsgerechtes, von Autonomie geprägtes Bearbeiten innerschulischer Handlungsfelder münden¹⁸. Ein solches Vorgehen bot die Möglichkeit, dass „das Kollegium einer Schule (..) im Zusammenwirken mit Schülern und Eltern pädagogisch Erhebliches bewirken“ und „die eigene Schule zu einer ‚guten Schule‘ gestalten“¹⁹ konnte.

Über den erneuten Einsatz des Fragebogeninstruments sollten Schulen darüber hinaus die Möglichkeit erhalten, ihre bis dahin umgesetzten Entwicklungsmaßnahmen intern zu evaluieren und den weiteren Entwicklungsweg festzulegen.

3.1 Erprobung von Wahrnehmungsorientierter Schulentwicklung

Die schulische Erprobung der Konzeption einer Wahrnehmungsorientierten Schulentwicklung wurde vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus genehmigt und fand von Frühjahr 2000 bis Sommer 2001 an sechs in Städten und auf dem Land gelegenen Schulen in Mittelfranken, Oberfranken und in der Oberpfalz statt.

Nach Vorgesprächen konnte die Konzeption in den sechs Kollegien vorgestellt werden. Die Entscheidung über eine Teilnahme an der Erprobung einer Wahrnehmungsorientierten Entwicklung erfolgte an den Schulen auf der Basis geheimer kollegialer Abstimmungen in Abwesenheit der Schulleitungen: Mit hohen Zustimmungsquoten, an drei Schulen zu 100%, entschieden sich die Kollegien für eine Umsetzung der Konzeption. Dieser Zuspruch war hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass den Schulen eine Möglichkeit der Entwicklung geboten wurde, die ihnen erlaubte, einen passgenauen Weg zu gehen.

¹⁸ Krapp / Ryan 2000, S. 72

¹⁹ Klafki 1998, S. 2

Mit Hilfe der Wahrnehmung von Schulqualitätsmerkmalen durch Lehrkräfte ließ sich an den Erprobungsschulen sowohl eine ideale, gute Schule als auch die reale, einzelne Schule vor Ort beschreiben. Die Auswertung der Einschätzungen der Merkmale bot an den Schulen die Grundlage für kollegiale Diskussions- und Planungsprozesse im Rahmen innerer Schulentwicklung. Auf dieser Datenbasis konnten die Kollegien im Rahmen moderierter kommunikativer Prozesse die Ziele innerer Schulentwicklung eigenständig festlegen und in konkreten Vorhaben kooperativ umsetzen. Über die Freie Arbeitsgemeinschaft Moderatoren Schulentwicklung wurden von der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen ausgebildete Moderatoren angefordert.

Alle Modellschulen setzten über den gesamten Erprobungszeitraum von knapp zwei Jahren Wahrnehmungsorientierte Schulentwicklung um. Kein Kollegium nutzte die Möglichkeit, vorzeitig aus dieser Form innerer Entwicklung auszusteigen.

Nach Rückmeldung der Wahrnehmungen wurden an jeder Schule Zielkataloge formuliert und kollegiale Qualitätszirkel gegründet, welche die Ziele umsetzen sollten. Jedes Kollegium bildete zusätzlich eine Steuergruppe, die sich aus Vertretern der Qualitätszirkel und der Schulleitung zusammensetzte. Die Gruppe koordinierte den innerschulischen Entwicklungsprozess.

An vielen Schulen war das soziale Lernen der Schüler und der Umgang mit schwierigen Erziehungssituationen ein zentrales Handlungsfeld: Beispielsweise wurden Schülercafes, Streitschlichterprogramme, Streitschlichterbüros und auch umfassende soziale Netze angebahnt oder bereits verwirklicht. An anderen Schulen standen im Rahmen schulhausinterner Fortbildungen innovative Unterrichtsmethoden im Vordergrund. Oft wurden auch Wege zur Verbesserung kollegialer Kommunikation, zur Intensivierung der Schülermitverantwortung sowie zum Ausbau der Kooperation mit den Eltern beschritten.

Die teilnehmenden Kollegien konnten über die Wahrnehmung von Schulqualitätskriterien ihren tatsächlichen Bedarf an innerer Schulentwicklung ermitteln. Dieser tangierte an den Erprobungsschulen alle drei Bereiche innerer Schulentwicklung mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Da es um die Umsetzung der Anliegen der Kollegien ging, war die Arbeit der Qualitätszirkel von Engagement und Kooperationsbereitschaft geprägt.

Durch die Inanspruchnahme sowohl interner als auch externer Hilfsangebote entwickelte sich schnell ein inneres wie auch äußeres Unterstützungsnetz: Interne Hilfen ergaben sich beispielsweise durch Lehrkräfte, die ihre neu erworbenen Fortbildungskennntnisse einbrachten. Weitere wichtige Beiträge wurden neben Religionslehrkräften auch von Fachlehrkräften aus den technischen und hauswirtschaftlichen Bereichen geleistet. Externe Unterstützung gewährten auf Anfrage der Projektschulen neben der Universität Erlangen-Nürnberg, den beteiligten Schulämtern und Bezirksregierungen auch die Freie Arbeitsgemeinschaft Moderatoren Schulentwicklung in Bayern, die Initiative Praktisches Lernen Bayern sowie das Pädagogische Institut der Stadt Nürnberg.

Die Wege der Modellschulen wurden durch zwei Wiederholungsmessungen mittels des Fragebogeninstruments intern evaluiert. Die jeweiligen Ergebnisse waren Basis für weitere Schritte innerer Entwicklung an den Schulen. Die dritte Erhebung im Frühjahr 2001 wurde durch die Befragung der Hauptpersonen von Schule, der Schüler, ergänzt. Mit großer Akribie füllten nahezu 2000 Jugendliche der beteiligten Schulen einen umfangreichen, offene und geschlossene Fragen enthaltenden Bogen aus²⁰.

Die Erfahrungen, die im Rahmen der Erprobung gewonnen werden konnten, zeigten, dass sich innere Schulentwicklung vor allem auf die konkreten Bedürfnisse der an Schule Beteiligten vor Ort beziehen muss, soll sie zu wirklichen und dauerhaften Veränderungsprozessen führen.

Die statistische Endauswertung der Erprobung einer inneren Schulentwicklung unter der Berücksichtigung der Wahrnehmungen von Lehrkräften ergab neben signifikanten Ergebnissen der Fragebogenerhebungen auch wichtige Aufschlüsse hinsichtlich des Ankommens einer solchen Form innerer Entwicklung bei den Schülern. Zusätzlich wurde im Rahmen einer Delphi-Studie belegt, dass sich die Wahrnehmungen der Lehrkräfte entsprechend der Intensität der durchgeführten Entwicklungsmaßnahmen veränderten. Diese Ergebnisse belegten, dass sich die Konzeption einer Wahrnehmungsorientierten inneren Schulentwicklung in der Praxis bewährt hatte²¹.

²⁰ Hiltl / Lippert / Peetz / Sacher / Weber / Wild 2001

²¹ Wild 2006

Am Beispiel einer nordbayerischen Schule soll der Verlauf von Wahrnehmungsorientierter Schulentwicklung verdeutlicht werden.

3.2 Verlauf von Wahrnehmungsorientierter Schulentwicklung an einer bayerischen Schule

Die Beispielschule ist eine Schule mit den Jahrgangsstufen 5 bis 10 und wird von etwa 500 Schülern besucht. Sie liegt in einer nordbayerischen Stadt.

Die Konzeption Wahrnehmungsorientierter Schulentwicklung wurde dem Kollegium Anfang 2000 im Rahmen einer Sitzung vorgestellt. Die anschließende kollegiale Diskussion und Entscheidung wurde in Abwesenheit von Schulleitung und Autor durchgeführt. 90 % der anwesenden Lehrkräfte entschieden sich für die Umsetzung Wahrnehmungsorientierter Schulentwicklung. Die anderen enthielten sich der Stimme.

3.2.1 Ergebnisse der ersten Befragung

Eine Woche nach der Abstimmung wurde die erste Messung mittels des Fragebogens im Rahmen einer Kollegiumssitzung durchgeführt. Die in Polaritätsprofilen visualisierten Messergebnisse wurden dem Kollegium im Verlauf eines moderierten Schulentwicklungswochenendes vier Wochen später zurückgemeldet. 70 % der Lehrkräfte beteiligten sich an diesem freiwilligen Wochenende, das von Freitagnachmittag bis Samstagnachmittag in einer kirchlichen Tagungsstätte durchgeführt wurde. Auf Wunsch der Schulleitung übernahm ein Experte der Freien Arbeitsgemeinschaft Moderatoren Schulentwicklung die Gestaltung.

Die Ergebnisse zeigten, dass die Lehrkräfte die Merkmale einer guten Schule hoch einschätzten. Im Vergleich zu diesen hohen Idealen zeigte sich, dass die Gütekriterien in ihrer jeweiligen Ausprägung an der eigenen Schule niedriger eingestuft wurden. Nach ausführlichen Diskussions- und Gewichtungsprozessen wählten die Lehrkräfte relevante Fragebogensaussagen zur Situation an der eigenen

Schule aus. Diese in den bereichsspezifischen Ergebnisprofilen markierten Aussagen, wurden als Ziele innerer Entwicklung aufgegriffen.

3.2.2 Maßnahmen innerer Schulentwicklung nach der ersten Befragung

Die während des Schulentwicklungswochenendes vorgenommenen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen führten an der Schule zu etlichen gesamtkollegialen Schulentwicklungskonferenzen, zur Gründung zahlreicher Qualitätszirkel sowie zur Einrichtung einer Steuergruppe. In die Zirkel begaben sich jeweils vier bis fünf Lehrkräfte. Die den Bereichen innerer Entwicklung zugeordneten Maßnahmen lassen sich zusammenfassend darstellen und kategorisieren:

Schulentwicklungswochenende (Organisationsentwicklung)

Zielfindung, Leitbildentwicklung, Qualitätszirkel- und Steuergruppengründung

Steuergruppe (Organisationsentwicklung)

Diskussion und Koordination der Arbeit der Qualitätszirkel

Vorbereitung einer Sitzung des Gesamtkollegiums

Nachbereitung der Gesamtkollegiumssitzung

Qualitätszirkel: Informationsaustausch (Personalentwicklung)

Diskussion von Möglichkeiten des Informationsflusses zwischen Schulleitung und Kollegium

Umsetzung von Maßnahmen zur Verbesserung des Informationsflusses

Qualitätszirkel: Schülercafé (Personalentwicklung)

Diskussion möglicher Vorgehensweisen

Planung des Schülercafés

Qualitätszirkel: Schulrecht (Unterrichtsentwicklung)

Diskussion eines Schulrechts für Schüler und Lehrkräfte

Formulierung eines Schulrechts für Schüler und Lehrkräfte

Diskussion von Maßnahmen zur Bekanntmachung des Schulrechts für Schüler und Lehrkräfte

Qualitätszirkel: Trainingsraum (Unterrichtsentwicklung)

Diskussion des Trainingsraumkonzepts für Schüler, die gegen das Schulrecht verstoßen haben

Planung eines Trainingsraums

Umsetzung eines Trainingsraums

Qualitätszirkel: Hilfeplan (Unterrichtsentwicklung)

Diskussion eines kollegialen Hilfeplans bei Erziehungsproblemen

Formulierung eines Hilfeplans bei Erziehungsproblemen

Schulentwicklungssitzungen (Organisations- und Unterrichtsentwicklung)

Rückmeldung der Ergebnisse der ersten Messung

Rückmeldung der Ergebnisse des Schulentwicklungswochenendes

Diskussion und Variation des Leitbilds

Diskussion von Möglichkeiten der Schulsozialarbeit

Rückmeldung und Anträge der Qualitätszirkel

Das während des Schulentwicklungswochenendes auf Basis der kollegial ausgewählten Aussagen des Fragebogens vorbereitete Leitbild wurde in der Schülermitverantwortung, im Elternbeirat, im Schulforum sowie im Gesamtkollegium diskutiert, variiert und schließlich verabschiedet:

Leitbild der Schule

- Wir sind eine freundliche und humorvolle Schule, in der ein von Achtung und Respekt getragenes Miteinander auf der Basis eines positiven Menschenbildes zu Hause ist und im Schulhaus auch äußerlich zum Ausdruck kommt.
- Wir begreifen uns als eine Weggemeinschaft von SchülerInnen, LehrerInnen, Schulleitung und Eltern, die den Schulentwicklungsprozess gemeinsam gestaltet. Schulentwicklung bedeutet für uns u. a. die Vernetzung aller Einzelprojekte.
- Die Elternarbeit soll weiter intensiviert werden!
- Wir, alle an der Schule Tätigen, verstehen uns als ein Team. Teamkultur sehen wir als grundlegende Aufgabe zur Weiterentwicklung einer verantwortungsbewussten Lehr- und Erziehungsarbeit.
- Unser Hauptziel ist es, SchülerInnen zu Eigenverantwortlichkeit zu erziehen. Dazu schaffen wir die notwendigen Rahmenbedingungen.

- Auf der Basis einer breiten musischen und sozialen Förderung wollen wir Grundlagen für eine nachhaltige Leistungsmotivation und sinnvolle Lebensplanung schaffen.
- Wir überdenken und erarbeiten gemeinsam Regeln und achten alle auf deren Einhaltung. Wichtige Ziele dabei sind ein möglichst störungsfreier Unterricht und die Vermeidung von Gewalt.
- Wir bemühen uns, alle Aktivitäten von LehrerInnen, SchülerInnen und Schulleitung wahrzunehmen und suchen geeignete Wege zur Information und deren Austausch.
- Wir sind uns bewusst, dass wir auf Unterstützung angewiesen sind. Deshalb ist uns eine Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen (z. B. Jugendhilfestation) wichtig.
- Wir entwickeln uns zu einer Lehrergemeinschaft, die selbstständig handelt und geeignete Konzepte für eine innovative Erziehungsarbeit und Unterrichtsgestaltung sowie für effektive Berufsvorbereitung erarbeitet.

Das Leitbild bildete die Grundlage des Schulprogramms. Im Programm wurden diejenigen Inhalte des Leitbilds aufgegriffen, die als gemeinsam gewählte Zielsetzungen den Weg innerer Entwicklung für die nächsten beiden Jahre beschreiben sollten. Die Gründung und Arbeit der Qualitätszirkel und Steuergruppe stellten die praktische Umsetzung des Programms dar.

3.2.3 Ergebnisse der zweiten Befragung

Die zweite Befragung erfolgte im Juli 2000 während einer Schulentwicklungssitzung. Die Ergebnisse der ersten und zweiten Messung wurden dem Kollegium am ersten Tag eines weiteren Schulentwicklungswochenendes, das im Herbst 2000 dem Themenbereich Unterrichtsentwicklung gewidmet war, vorgestellt. An dem Wochenende, das von Freitagnachmittag bis Samstagnachmittag in einer kirchlichen Tagungsstätte durchgeführt wurde, nahmen 80 % der Lehrkräfte teil.

Der Vergleich der Ergebnisse zeigte, dass die Lehrkräfte die Merkmale einer guten Schule erneut hoch einschätzten und damit an ihren Idealen festhielten. Darüber hinaus wurde deutlich, dass sich die Wahrnehmung der eigenen Schule vor allem im Zusammenhang mit den für die innere Entwicklung ausgewählten Aussagen

signifikant den Idealen annäherte. Die Lehrkräfte erhielten auf diese Weise eine interne Evaluation ihrer inneren Schulentwicklungsarbeit.

Im Verlauf der moderierten Ergebnisrückmeldung nahmen die Lehrkräfte erneut eine Gewichtung einzelner Items des Fragebogens vor. Hierbei wurden die nach der ersten Rückmeldung gewählten Aussagen bestätigt und durch eine weitere ergänzt. Wieder griff das Kollegium Aussagen aus allen Bereichen innerer Schulentwicklung auf.

3.2.4 Maßnahmen innerer Schulentwicklung nach der zweiten Befragung

Die nach der ersten Befragung formierten Qualitätszirkel zum Informationsaustausch, zum Schulrecht sowie zur Erarbeitung eines kollegialen Hilfeplans bei Erziehungsproblemen konnten zügig ihre gesetzten Ziele umsetzen und lösten sich zwischen zweiter und dritter Erhebung wieder auf. Deren Mitarbeitende begaben sich in bereits bestehende Zirkel oder in den nach dem zweiten Schulentwicklungswochenende neu gegründeten Zirkel zur Gestaltung eines methodisch abwechslungsreichen Unterrichts. In der folgenden Darstellung innerer Entwicklungsmaßnahmen erscheint die Lehrerarbeitsgruppe zum Schülercafé nicht, da dieses Gremium erst nach der dritten Befragung gemeinsam mit interessierten Schülern und Eltern wieder aktiv wurde:

Steuergruppe (Organisationsentwicklung)

Diskussion und Koordination der Arbeit der Qualitätszirkel

Vorbereitung einer Sitzung des Gesamtkollegiums

Nachbereitung der Gesamtkollegiumssitzung

Organisation der Präsentation für den regionalen Schulentwicklungskongress des Kultusministeriums

Qualitätszirkel: Trainingsraum (Unterrichtsentwicklung)

Umsetzung eines Trainingsraums für Schüler, die gegen das Schulrecht verstoßen haben

Schulentwicklungswochenende (Unterrichtsentwicklung)

Training von Unterrichtsmethoden

Qualitätszirkel: Methodentraining (Unterrichtsentwicklung)

Auswahl passender Methoden für einzelne Jahrgangsstufen

Schulentwicklungssitzungen (Organisationsentwicklung)

Rückmeldung der Ergebnisse der zweiten Messung

Rückmeldung und Anträge der Qualitätszirkel

3.2.5 Ergebnisse der dritten Befragung

Die letzte Befragung wurde im Frühjahr 2001 während einer Kollegiumssitzung durchgeführt. Die Ergebnisse dieser dritten Erhebung wurden durch die Resultate der 1. Messung ergänzt und dem Kollegium kurz darauf im Rahmen einer Sitzung vorgestellt.

Der Vergleich der Ergebnisse verdeutlichte, dass die Lehrkräfte erneut an ihren Idealen festhielten. Weiterhin wurde ersichtlich, dass sich die Wahrnehmung der eigenen Schule signifikant den Idealen annäherte. Die Lehrkräfte konnten anhand der Befragungsergebnisse erkennen, dass sie als Kollegium ihre Schule deutlich positiver wahrnahmen.

Diese Wahrnehmungsergebnisse wurden durch weitere wissenschaftliche Untersuchungen und die daraus gewonnenen empirischen Befunde bestätigt. Anhand einer Befragung aller Schüler sowie einer Delphi-Studie, in deren Rahmen die Entwicklungsmaßnahmen der Schule von Schulentwicklungsexperten quantifiziert wurden, konnten die Wahrnehmungsänderungen der Lehrkräfte bestätigt werden²².

3.3 Zusammenfassung

²² Wild 2006

²³ Krapp / Ryan 2002, S. 72

Die Ergebnisse an dieser sowie an den anderen Schulen zeigten, dass es im Rahmen einer Wahrnehmungsorientierten Schulentwicklung gelang, menschliche Bedürfnisse „nach Kompetenzerfahrung“, „sozialer Eingebundenheit“ und „Autonomie“²³ aufzugreifen und „Motivation, Interesse und Wohlbefinden“²⁴ bei den beteiligten Lehrkräften zu erreichen.

Mittels der Konzeption und dem dabei eingesetzten standardisierten Fragebogeninstrument bot sich die Möglichkeit, über die Wahrnehmungen von Lehrkräften innere Schulentwicklungsprozesse an bayerischen Schulen zu indizieren, initiieren und evaluieren. Die Umsetzung von Wahrnehmungsorientierter Schulentwicklung führte an fünf der sechs Erprobungsschulen zu einem dauerhaften Entwicklungsprozess. An allen Schulen konnte kollegialer Konsens hinsichtlich des Umgangs mit schwierigen Schülern erzielt werden. An einigen Schulen war bereits nach einem halben Jahr eine signifikante Abnahme von schwierigen Erziehungssituationen zu beobachten.

Die Modellschulen nahmen inzwischen an Wettbewerben zur inneren Schulentwicklung, beispielsweise an dem auf Bundesebene verliehenen Hauptschulpreis der Hertie-Stiftung sowie dem auf Landesebene von Kultusministerium und der Stiftung Bildungspakt Bayern vergebenen Innovationspreis für innere Schulentwicklung, mit großem Erfolg teil. Dadurch erhielten sie auch von außen Anerkennung für ihren neuartigen Weg.

Viele der Lehrkräfte, die am Ende der Erprobung Wahrnehmungsorientierter Schulentwicklung befragt wurden, fassten ihre positiven Reform Erfahrungen eindrücklich zusammen:

Frage 1:

„Wie stehen Sie zur Idee Wahrnehmungsorientierter Schulentwicklung?“

Lehrkraft:

„Ich stehe ihr positiv gegenüber, weil ich nach 33 Dienstjahren gemerkt habe, dass man vor allem, wenn man sich immer mehr in seinen Bereich zurückzieht, irgendwo nicht mehr weiter kann. Die Schulentwicklung hat mir

²⁴ ebd. S. 71

selber geholfen, dass ich wieder aus meiner Ecke herauskomme. Ich habe auch wieder wesentlich positivere Kontakte zu den Schülern, und durch die Projekte bin ich wieder gefordert, und es geht mir wieder besser.“

Lehrkraft:

„Grundsätzlich positiv, denn die Schule muss sich weiterentwickeln. Wir haben hier Defizite. Das wissen wir ja alle. Wir suchen ein neues Profil, und da ist wichtig, dass die Schule sich kontinuierlich modern weiterentwickelt.“

Frage 2:

„Wie schätzen Sie den bisherigen Verlauf innerer Entwicklung an ihrer Schule ein?“

Lehrkraft:

„Das ist sehr positiv für meine Begriffe, denn da laufen ja einige Projekte (...). Da läuft schon einiges. Das ist ein Anfang und das muss immer wieder weitergehen.“

Frage 3:

„Wie würden Sie Ihren Einsatz für innere Entwicklung an Ihrer Schule beschreiben?“

Lehrkraft:

„Ich arbeite mit, bin in der Koordinierungsgruppe mit dabei. Wir greifen Themen auf. Man hört, was andere Kollegen sagen, diskutiert mit ihnen in diesem Themenbereich. Hier sehe ich jetzt meine Aufgabe.“

Frage 4:

„Wie beurteilen Sie den Nutzen innerer Entwicklung für Ihre Schülerinnen und Schüler?“

Lehrkraft:

„Ich denke, die Schülerinnen und Schüler haben eine ganze Menge davon, weil die Ziele doch vereinheitlicht, Erziehungsmethoden, Unterrichtsstile, Leistungsanforderungen und so weiter besprochen werden können. Dadurch wird für die Schüler das alles durchschaubarer, und sie können sich in der Schule auch einfach mehr wohl fühlen.“

Frage 5:

„Wie beurteilen Sie die Unterstützung innerer Entwicklung durch Ihre Schülerinnen und Schüler?“

Lehrkraft:

„Da kann ich sagen, dass in dem Moment, in dem der Unterricht und das Schulleben mehr auf die Selbstständigkeit und die Beteiligung der Schüler aufbauen, die Jugendlichen tatsächlich Schritte vorwärts gehen. Das kommt irgendwann auch im Unterrichtsalltag oder im normalen Unterrichtsgeschehen zum Tragen.“

Lehrkraft:

„Manchmal sind sie nicht zu bremsen. Ich kann nur sagen, ich habe Schüler gehabt, die sind beim Bau unseres Schülercafés bis nachts um 12.00 Uhr noch da gewesen und in der Früh' um 7.00 Uhr schon wieder draußen vor der Schulhaustür gestanden, weil sie gewusst haben, jetzt kommt ein Handwerker und ich bin auch da. Das ist ein deutlicher Beweis. Sie fühlen sich ernst genommen, voll akzeptiert, und sie können sich von Seiten zeigen, die man sonst so nicht sieht. Es ist einfach nur positiv.“

Eine Bestätigung für die Praxistauglichkeit der Konzeption ist auch darin zu sehen, dass sich inzwischen über 120 weitere Schulen aller Schularten auf den Weg einer Wahrnehmungsorientierten inneren Entwicklung gemacht haben. Die Schulen forderten das Konzept über das Institut für Lehrerfortbildung am Religionspädagogischen Zentrum Heilsbronn an.

4. Literatur

Aurin, Kurt (Hrsg.), Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 1991

Bargel, Tino , Gesellschaftliche Zukunftsszenarien und die Qualität von Schule. In Steffens, Ulrich / Bargel, Tino (Hrsg.), Schulentwicklung im Umbruch, Analysen und Perspektiven für die zukünftige inhaltliche Gestaltung von Schule, Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, Heft 6, Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Wiesbaden 1992, S. 23-34

Combe, Arno, Lehrerarbeit heute, Vorbericht aus der Untersuchung „Lehrerbelastungen und Schulentwicklung“. In Combe, Arno / Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.), Aufbruch in neue Zeiten, Schulreform durch Veränderung der Lehrerarbeitszeiten?, Beltz, Weinheim/Basel 1997, S. 9-18

Dalin, Per / Rolff, Hans-Günter / Buchen, Herbert, Institutionelles Schulentwicklungs-Programm, Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht, Soester Verlagskontor, Soest 1990

Fend, Helmut, Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule, Beltz, Weinheim/Basel 1977

Fend, Helmut, Was ist eine gute Schule? Westermanns Pädagogische Beiträge, 38 (7/8), Westermann, Braunschweig 1986, S. 8-12

Fend, Helmut, "Gute Schulen - schlechte Schulen" - Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In Steffens, Ulrich u. Bargel, Tino (Hg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule, Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Wiesbaden 1987, S. 55-79

Hittl, Doris / Lippert, Doris / Peetz, Doris / Sacher, Werner / Weber, Iris / Wild, Klaus, Schülerfragebogen zur Evaluation einer Wahrnehmungsorientierten Schulentwicklung, Lehrstuhl für Schulpädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg 2001

Klafki, Wolfgang, Kriterien einer guten Schule, [Online], <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k07.html>, 1998

Krapp, Andreas / Ryan, Richard M., Selbstwirksamkeit und Lernmotivation, Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie, Zeitschrift für Pädagogik, 44 (Beiheft), Beltz, Weinheim 2002, S. 54-82

Purkey, Stewart C. / Smith, Marshall S., Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In Aurin, Kurt

(Hrsg.), Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?, Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 1991, S. 13-45

Rolff, Hans-Günter, Entwicklung von Einzelschulen, Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In Rolff, Hans-Günter / Bauer, Karl-Oswald / Klemm, Klaus / Pfeiffer, Hermann (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Daten, Beispiele und Perspektiven, Band 10, Juventa, Weinheim/München 1998, S. 295-326

Rutter, Michael / Maughan, Barbara / Mortimore, Peter / Ouston, Janet, Fünfzehntausend Stunden, Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder, Beltz, Weinheim/Basel 1980

Sacher, Werner / Wild, Klaus, Seris und das Konzept der wahrnehmungszentrierten Schulentwicklung, Lehrstuhl für Schulpädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg 2000

Spanhel, Dieter / Hüber, Heinz-Georg, Lehrersein heute – berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1995

Steffens, Ulrich / Bargel, Tino, Einleitung: "Qualität von Schule" – Ein neuer Ansatz der Schulentwicklung. In Steffens, Ulrich / Bargel, Tino (Hrsg.), Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule, Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Wiesbaden 1987, S. 1-20

Wild, Klaus, Wahrnehmungsorientierte Schulentwicklung – Innere Schulentwicklung unter Berücksichtigung der Wahrnehmung von Schulqualität durch Lehrkräfte, Verlag Duschl, Winzer 2006