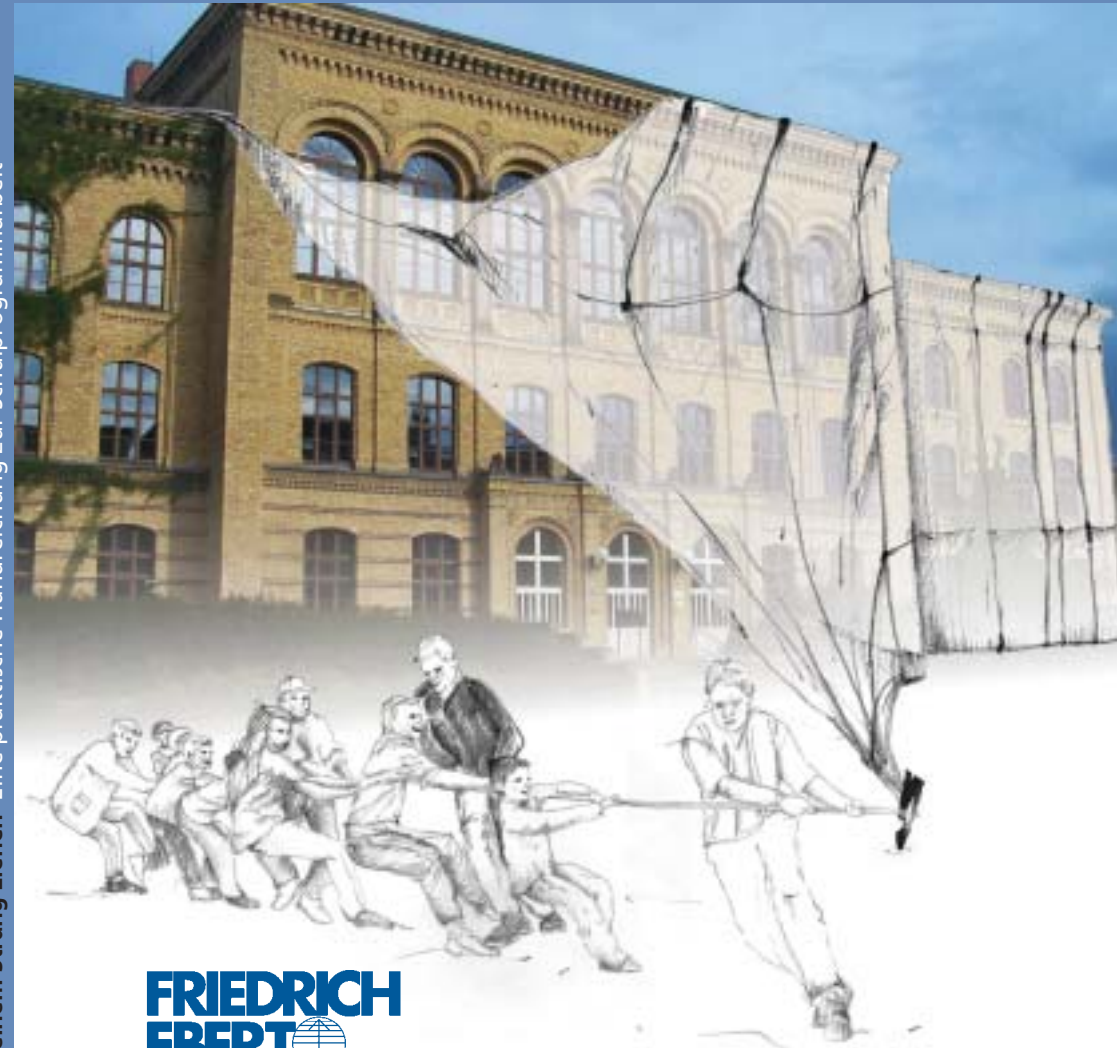


Wenn alle an einem Strang ziehen

Eine praktische Handreichung zur Schulprogrammarbeit

Wenn alle an einem Strang ziehen Eine praktische Handreichung zur Schulprogrammarbeit



ISBN 978-3-86872-142-3

**FRIEDRICH
EBERT** 
STIFTUNG

Landesbüro
Sachsen-Anhalt

GEW  Gewerkschaft
Erziehung und
Wissenschaft
Sachsen-Anhalt

Wenn alle an einem Strang ziehen

Eine praktische Handreichung zur Schulprogrammarbeit

Wenn alle an einem Strang ziehen

Eine praktische Handreichung zur Schulprogrammarbeit

Impressum:

Herausgeber: Dr. Ringo Wagner, Friedrich-Ebert-Stiftung
Landesbüro Sachsen-Anhalt, Magdeburg; Thomas Lippmann,
Vorsitzender der Gewerkschaft Erziehung und
Wissenschaft (GEW) Sachsen-Anhalt, Magdeburg

Redaktion: Michael Lämmerhirt, Martin-Luther-Universität
Halle/ Wittenberg, Institut für Schulpädagogik und
Grundschuldidaktik, Halle (Saale)

Gestaltung: Michael Sachsenweger, Magdeburg
Titelfoto/Illustration: Johanna Filß, Halle (Saale)
Druck: Harzdruckerei GmbH, Wernigerode

© 2009 Friedrich-Ebert-Stiftung
Landesbüro Sachsen-Anhalt
1. Auflage

ISBN 978-3-86872-142-3

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	8
Der Einstieg	10
Michael Lämmerhirt	
Schulprogrammarbeit im Kontext der Schulentwicklung	10
Begründungen für Schulentwicklung	10
Systemzusammenhänge der Schulentwicklung	11
Schulentwicklung und die „Grammatik der Schule“	12
Schulprogrammarbeit im Zentrum der Schulentwicklung	13
Überblick zur Schulprogrammarbeit	13
Die „Initialzündung“ zur Schulprogrammarbeit	15
Intrinsische Motive zur Schulprogrammarbeit	15
Extrinsische Motive zur Schulprogrammarbeit	16
Gabriele Westphal	
Das Instrument Schulprogrammarbeit aus Sicht der Makroebene	16
Elke Mächler	
Das Unterstützungsnetzwerk „Schulentwicklungsmultiplikatorinnen und Schulenentwicklungsmultiplikatoren“	18
Michael Lämmerhirt	
Informationsmanagement und die Rolle der Gesamtkonferenz	21
Andrea Fellbaum	
Das Kollegium als „Motor“ der Schulentwicklung	23
Team und Teamentwicklung	24
Definition: Team	25
Phasen der Teambildung	26
Prozess der Teambildung als Identitätsentwicklungsprozess	26
Teamentwicklung	28
Das Schulentwicklungsteam – die Steuergruppe	29
Steuergruppen in deutschen Schulen	29
Bildung einer Steuergruppe als Professionalisierung des Schulmanagements	29
Rolle und Aufgaben der Steuergruppe	30
Die Entstehung der Steuergruppe	31
Induktive Gruppenbildung	31
Deduktive Gruppenbildung	33

Die Bestandsanalyse	35
Prof. Dr. Hartmut Wenzel	
Zukunftswerkstätten: ein wirksamer Einstieg in die Schulprogrammarbeit	35
Die Zukunftswerkstatt als Methode in der Schulprogrammarbeit	36
Erfahrungen mit Zukunftswerkstätten in der Schulprogrammarbeit	38
Dr. Angelika Wolters	
Zur Selbstevaluation mit SEIS	41
Wie gut ist unsere Schule?	41
Bewegung erfordert Bewegung	42
Zum Evaluationsinstrument SEIS	43
SEIS in Sachsen-Anhalt	45
Schule als lernende Gemeinschaft	46
Das Projektmanagement	47
Michael Lämmerhirt	
Einführung in das Projektmanagement	47
Projektplanung und -vorbereitung	47
Projektdurchführung und -controlling	50
Projektabschluss	51
Das Multiprojektmanagement und die Rolle der Steuergruppe	51
Die Umsetzung	53
Doreen Bregar	
Die Umsetzung der SPA am Beispiel der Sekundarschule Landsberg	53
Planung von Fortbildungen	55
Michael Lämmerhirt	
Fortbildungsbedarf im Kollegium	55
Die Prioritätenanalyse	55
Die Feinplanung	57
Die Evaluation	58
Prof. Dr. Hartmut Wenzel	
Die Evaluation in der Schulprogrammarbeit	58
Michael Lämmerhirt	
Die Evaluationsplanung	60

Die Eltern- und Schülerpartizipation	65
Prof. Dr. Hartmut Wenzel	
Schüler- und Elternpartizipation in der Schulprogrammarbeit	65
Schulentwicklung als gemeinschaftliche Aufgabe	65
Schüler- und Elternpartizipation in den Phasen der Schulprogrammarbeit	66
Erstellung des Schulprogramms	67
Umsetzung des Schulprogramms	68
Evaluation des Schulprogramms	69
Fortschreibung des Schulprogramms	70
Abschließende Bemerkung	70
Perspektiven auf die Schulprogrammarbeit	71
Prof. Dr. Stephan Huber	
Schulqualität, Schulentwicklung, Schulmanagement – Perspektiven zum Thema Schulprogramm und Schulprogrammarbeit	71
Geschichte	71
Doppelte Doppelfunktion von Schulprogramm und Schulprogrammarbeit: Prozess und Produkt	72
Das Schulprogramm als Prozess	72
Das Schulprogramm als Produkt	74
Für beide Zugänge von Bedeutung: Fragen der Machbarkeit	75
Ergebnisse empirischer Forschung	77
Resümee der bisherigen Erfahrungen	79
Eva Gerth	
Interessenvertretung der Lehrkräfte	83
Noch mehr zusätzliche Aufgaben?	83
Schulprogrammarbeit braucht Zeit	83
Schulprogrammarbeit braucht echte Entscheidungsmöglichkeiten für Kollegien	85
Schulprogrammarbeit braucht Unterstützungssysteme	86

Einleitung

Die Kritik am deutschen Schulwesen – Sachsen-Anhalt ausdrücklich eingeschlossen – lässt nicht nach. Die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien geben immer aufs Neue Anlass zu kritischen Diskussionen und zu Fragen nach notwendigen Veränderungen. Zu den wesentlichen Krisensymptomen zählen dabei insbesondere die erschreckenden Befunden über massive Ungerechtigkeiten beim Bildungszugang und Bildungserwerb in Abhängigkeit vom sozialen Status der Kinder und Jugendlichen, die inakzeptabel hohe Zahl junger Menschen ohne Schulabschluss auf der einen und die deutlich zu geringe Zahl von AbiturientInnen und StudentInnen auf der anderen Seite und nicht zuletzt die schwindende Attraktivität des Lehrerberufs durch immer schwierigere Arbeitsbedingungen und unzureichende öffentliche Anerkennung. Ganze Wellen von Schulschließungen, unter denen gewachsene Lehrerkollegien und Schultraditionen massenhaft begraben wurden, eine stark gealterte Lehrerschaft fast ohne Nachwuchs in den Lehrerzimmern und ein zum Teil noch immer erbärmlicher Zustand von Schulgebäuden sind weitere Befunde des Schulwesens vor allem in den östlichen Bundesländern.

Die Diskussion über die Notstände im Schulwesen wird in den letzten Jahren in nahezu allen gesellschaftlichen Zusammenhängen und Gruppen geführt. Eltern sorgen sich um die Zukunftsperspektiven ihrer Kinder und gründen Initiativen zum Erhalt oder sogar zur Neugründung von Schulen. Breite gesellschaftliche Bündnisse in vielen Bundesländern setzen sich für ein inklusives Schulwesen, für die Eine Schule für alle Kinder ein und gehen gegen Lehrermangel oder den Leistungsdruck im Gymnasium auf die Straße. Wirtschaftsverbände melden sich massiv zu Wort und fordern als Konsequenz aus den schlechten Schulleistungen vieler Jugendlicher, die keinen direkten Weg in die Berufswelt finden und so den heraufziehenden Fachkräftemangel weiter verstärken, ein Umdenken in der Schulpolitik ohne Tabus. Schulleitungen und Lehrkräfte machen sich Gedanken darüber, wie sie ihrer Schule ein unverwechselbares, schülergerechtes Profil und Programm geben können.

Die Bildungsdiskussionen der letzten Jahre haben dazu beigetragen, dass die Probleme des deutschen Schulsystems gegenwärtig einen festen Platz auf der gesellschaftlichen und politischen Agenda haben. Ein Vorankommen bei der

Lösung dieser Probleme ist gleichwohl schwierig und langwierig. Die Schulen brauchen Veränderungen ebenso wie Kontinuität und Verlässlichkeit. Und bei all dem geht der Schulalltag weiter. Es kann nicht gewartet werden, bis ein gesellschaftlicher Konsens über ein künftiges besseres Schulsystem hergestellt wird. Natürlich brauchen die Schulen für ihre Entwicklung gute Rahmenbedingungen und die, die Verantwortung dafür tragen, müssen diese schaffen. Eine gute Schule entsteht aber vor allem durch die Arbeit ihrer Akteure vor Ort – das sind das Kollegium der Lehrkräfte und pädagogischen MitarbeiterInnen zusammen mit einer engagierten Schulleitung, die SchülerInnen und Eltern und viele andere, die an den pädagogischen Prozessen beteiligt sind.

Die GEW arbeitet im Bildungskonvent des Landes aktiv und konstruktiv mit, um Einfluss auf grundsätzliche Orientierungen zu nehmen, die Sachsen-Anhalt auf den Weg zu einem modernen Bildungsland bringen können. Die Friedrich-Ebert-Stiftung begleitet diesen Prozess auf vielfältige Weise mit Tagungen, Fachgesprächen, Seminaren, Workshops, Publikationen etc. Beide, GEW und FES unterstützen aber auch Projekte, die ganz konkret und auf die einzelne Schule bezogen zur Entwicklung der Qualität von Schule in unserem Bundesland beitragen. Die Arbeit an Schulprogrammen ist ein solches.

Dr. Ringo Wagner
Friedrich-Ebert-Stiftung
Landesbüro Sachsen-Anhalt

Thomas Lippmann
Landesvorsitzender
der GEW Sachsen-Anhalt

Der Einstieg

Schulprogrammarbeit im Kontext der Schulentwicklung

[Michael Lämmerhirt]

Begründungen für Schulentwicklung

Seit einigen Jahren steht das deutsche Bildungssystem in der öffentlichen Kritik. Vor allen Dingen das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler in internationalen Vergleichsstudien (PISA, TIMSS u. a.) öffnete vielen die Augen für Probleme unseres Schulsystems und unserer Schulen. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse stellen unsere Schulen vor neue und teilweise unüberwindbar erscheinende Herausforderungen. Daher entsteht eine Flut an Forderungen an das Bildungssystem insbesondere bezüglich einer gesteigerten Qualität der schulischen Leistungen. Hinzu kommen seitens der Wirtschaft Forderungen nach konsequenter Vermittlung zukunftsgerechter Schlüsselqualifikationen und zudem die fortwährende Kritik der Schüler an langweiligem Unterricht sowie die Klagen von Eltern, welche aufgrund der im Vergleich schlechten Leistungen die Berufschancen ihrer Kinder deutlich schwinden sehen.

Die bildungspolitisch Verantwortlichen in den Bundesländern reagieren auf diese Missstände mit unterschiedlichen Maßnahmen, die zum Teil schon längere Zeit zur Debatte standen. Sie zielen bundesweit auf die Stärkung der Selbstständigkeit der einzelnen Schule. Schulen sollen zunehmend in eigener Verantwortung innovativ und qualitätsbewusst handeln. Sie sollen sich dabei an Bildungsstandards orientieren, schulinterne Lehrpläne und Schulprogramme erstellen und durch Selbstevaluation die Ergebnisse ihrer Arbeit überprüfen. Dies bedeutet für die Schule mehr Eigenverantwortung für die Gestaltung des schulischen Profils, aber auch eine neue Rechenschaftspflicht.

Die Ermöglichung von Gestaltungsspielräumen für einzelschulische Entwicklung wird verknüpft mit der Pflicht zur Qualitätsüberprüfung und -entwicklung. Die Praxis einzelschulischer Qualitätsentwicklung ist sicher verbunden mit zusätzlicher Arbeitsbelastung, zugleich aber auch mit neuen Anforderungen an die Lehrkräfte bezüglich der erforderlichen Kompetenzen für die Gestaltung bewusster Schulentwicklung. Dies gilt auch für Eltern und Schüler, die in die Schulentwicklungsprozesse einbezogen werden.

Bei der Realisierung qualitätsorientierter Entwicklung stehen viele Schulen vor großen Problemen und wünschen sich Unterstützung und Beratung insbe-

sondere in den ersten Versuchen eigenverantwortlicher Qualitätsentwicklung bzw. in der systematischen Schulprogrammarbeit.

Systemzusammenhänge der Schulentwicklung

Jede einzelne Schule ist selbst ein komplexes System. Daher haben Veränderungen an einer Stelle Auswirkungen auf andere Bereiche. Die Schule als System funktioniert nicht in Form eines einfachen Ursache-Wirkungs-Modells, sondern vielmehr in dynamischen Wechselwirkungsprozessen. Eine Konsequenz für die Schulentwicklung ist daher, dass eine angestrebte Qualitätsentwicklung immer mit Veränderungen in anderen Bereichen, eventuell sogar mit ungewollten Nebenwirkungen einhergeht, z. B. beim Personal, im Unterricht bzw. in der Erziehung, im Qualitätsmanagement, in der Führung der Schule, in Kooperationen und in der Organisation, in der die gesamten Prozesse eingebettet sind.¹

Dieser komplexe Zusammenhang soll in der Abbildung 1 nochmals verdeutlicht werden. Die einzelnen angeführten Elemente stehen in einem Wechsel-

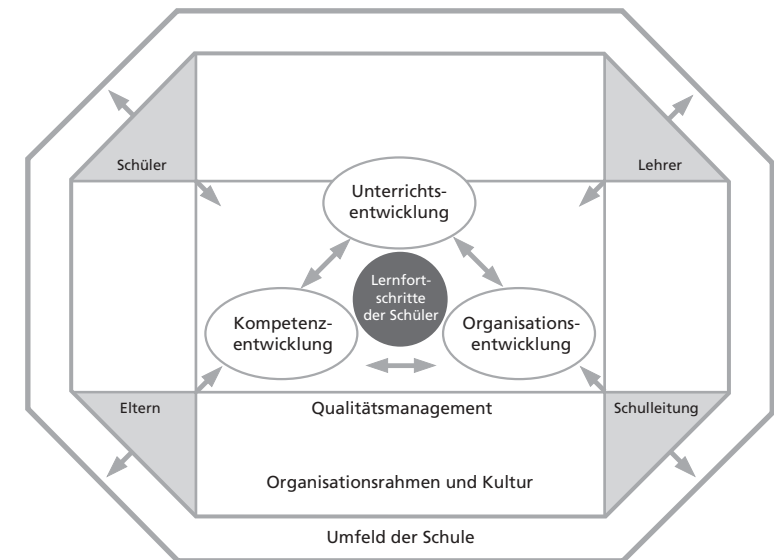


Abb. 1: System der Schulentwicklung: In Anlehnung an das „Drei-Wege-Modell der SE“²

- 1 Vgl. Rolff, H.-G. et al. (1999): Manual Schulentwicklung – Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Beltz. S. 15.
- 2 Vgl. Rolff, H.-G. (2007): Studien zur einer Theorie der Schulentwicklung. Beltz. S. 30.

wirkungsverhältnis zueinander, aber natürlich auch in Wechselwirkung mit der schulischen Umwelt. Dies bedeutet für die Schule, dass sich alle Akteure in der Schule möglichst gemeinsam auf den Weg machen, die Schule als Team voranbringen und dabei alle Elemente in die Entwicklung einbeziehen.

Schulentwicklung und die „Grammatik der Schule“

Wirksame Schulentwicklung muss vor allem mit der Entwicklung des Unterrichts einhergehen. Soll z. B. die Lehr-/Lernkultur einer Schule durch die Einführung des gezielte Methodentrainings verändert werden, stellt man schnell fest, dass sich dies nur schwer flächendeckend im schulischen Alltag realisieren lässt. Dies liegt nicht zuletzt an den historisch entwickelten organisatorischen Regelungen der Schule, gewissermaßen einer Tiefenstruktur, die den schulischen Alltag in erheblichem Umfang prägt. In neueren Veröffentlichungen bezeichnen Tyack & Tobin diese Prägewirksamkeit als „Grammatik der Schule“. Sie führen dieses Konzept ein, um zu erklären, wieso so viele schulische Reformen des 20. Jahrhunderts nicht ihre angestrebte Wirksamkeit entfalten konnten. Ihrer Meinung nach existieren an jeder Schule etwa die folgenden regulierenden Strukturen:³

- Aufteilung von Zeit und Raum (Stundentaktung und Jahrgangsklassen)
- Aufteilung der Schüler auf Jahrgangsklassen
- Aufteilung des Weltwissens in Fächer
- Organisation der unterrichtlichen Lehrerarbeit als Einzelarbeit
- Erteilung von Aufgaben an Schüler und die Beurteilung der Schülerleistungen
- Prüfungen und die jeweiligen Formen der Absolvierung⁴.

In Fallstudien, die in den USA durchgeführt wurden, zeigen Tyack & Tobin, dass diese Regulative oder Vorwegregelungen eine enorme Wirkung im schulischen Alltag entfalten. Darüber hinaus stellen sie fest, dass diese oft nur schwer zu erkennenden Strukturen und Regeln förmlich als Reformbremse wirken. Dennoch halten sie fest, dass diese Regulative unter bestimmten Bedingungen in ihrer Wirkkraft beschränkt werden können. In einem zusammenfassenden Resümee weisen Tyack & Tobin auf ein Hauptproblem hin. Viele Reformer sind zu stark davon überzeugt, dass die eingeführte Innovation die Schule gewissermaßen im Selbstlauf verändert. In der Phase der Umsetzung der Innovation stellen sie jedoch fest, dass die Implementierung nicht gelingt. Grund dafür ist, dass oft die ursprüngliche Innovation bei ihrer Ein-

3 Vgl. Tyack & Tobin (1994): The „Grammar“ of Schooling: Why has it been so hard to change?
In: American Educational Journal. 31, S. 453.

4 Ebd. S. 455f.

führung so stark modifiziert wird, dass das ursprüngliche Ziel nicht erreicht wird.⁵ Vergleichen könnte man dies mit der Interpretation eines Musikstückes. Dessen Komposition gibt den Aufführenden einen Interpretationsspielraum mit individuellen Gestaltungsmöglichkeiten. Gleichzeitig variiert aber das aufführende Orchester die Partitur so stark, dass die dargebotene Musik mit der ursprünglichen Komposition nur noch wenig zu tun hat. Somit können durch die Modifikationen die Grundidee des Komponisten und der erhoffte Effekt beim Zuhörer verloren gehen.⁶

Schulprogrammarbeit im Zentrum der Schulentwicklung

Wie kann eine Schule trotz all dieser Schwierigkeiten Schulentwicklung leisten? Diese Frage wurde natürlich bereits über viele Jahrzehnte diskutiert, und es wurde auch ausprobiert, wie solche Probleme überwunden werden können und wie ein Zugang zur Schulentwicklung erfolgen kann, der die verschiedenen schulischen Gruppen zu Mitwirkenden in der Schulentwicklung werden lässt. Ein dabei entwickeltes Instrument ist die Schulprogrammarbeit. Das Schulprogramm selbst bleibt jedoch ein beschriebenes Papier, eventuell auch in Form einer „Hochglanzbroschüre“, wenn die darin festgehaltenen Ziele mit den darauf bezogenen Maßnahmen nicht durch konsequente Arbeit umgesetzt und mit Leben erfüllt werden. Das Schulprogramm bleibt auch ohne qualitätsentwickelnde Wirkung, wenn dessen Ziele nicht mit gezielter Kompetenzentwicklung einhergehen.

Die Qualität des Unterrichts ändert sich dann, wenn die Kompetenzen der Akteure, die die angestrebten Ziele und Veränderungen betreiben, sich ändern. Das erfordert Fortbildung, Kompetenzentwicklung und Qualitätsmanagement. Aus dieser Einsicht heraus handelt diese Broschüre auch nicht schlicht von der Erstellung des Schulprogramms, sondern umfassender von Schulprogrammarbeit. Moderne Schulprogrammarbeit stellt eine Verknüpfung von Organisations-, Kompetenz- und Unterrichtsentwicklung dar, eingebettet in ein nachhaltiges Qualitätsmanagement, wie es in Abbildung 1 bereits dargestellt wurde.

Überblick zu Stationen der Schulprogrammarbeit

Bevor in den nachfolgenden Kapiteln auf einzelne Stationen der Schulprogrammarbeit genauer eingegangen wird, welche in der Abbildung 2 mit grau hervorgehoben sind, soll hier der gesamte Prozess im Zusammenhang als Überblick dargestellt werden:

5 Ebd. S. 478.

6 Vgl. Fend, H. (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität.
VS Verlag. S. 15.

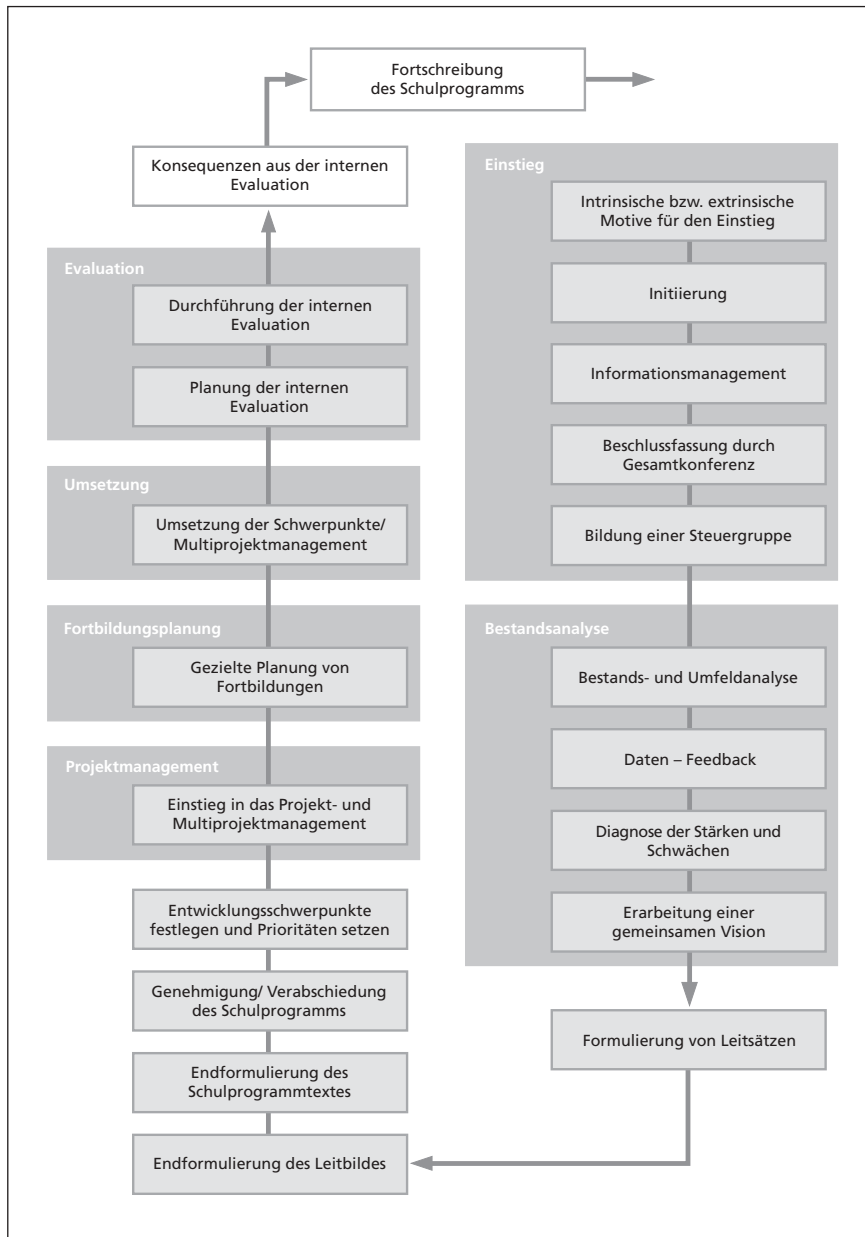


Abb. 2: Idealtypischer Phasenverlauf der Schulprogrammarbeit

Die Darstellung zeigt, dass es sich bei der Schulprogrammarbeit nicht um die Bewältigung einer punktuellen Aufgabe handelt, sondern im Prinzip um eine Daueraufgabe mit vielen Facetten. Dabei ist die schematische Darstellung der Stationen der Schulprogrammarbeit als ein Grundmodell anzusehen, das in der Praxis variiert werden kann und muss. Es ist durchaus möglich, dass eine Schule z.B. mit der Planung der Evaluation oder Bestandsaufnahme beginnt und hierüber den Weg zu einer gemeinsamen Diagnose findet. Oder eine andere Schule beginnt mit der Umsetzung eines einzelnen Projektes und findet so einen Anstoß zu längerfristiger Entwicklungsarbeit. Oft kommt es auch vor, dass Schulen sich bereits mehrere Entwicklungsschwerpunkte gesetzt haben und daraus einige Projekte entstanden sind, die es nun hinsichtlich ihrer Erfolge und Wirksamkeit systematisch zu überprüfen gilt. Daraus eröffnet sich wiederum ein Ansatzpunkt für die Schulprogrammarbeit.⁷

Die „Initialzündung“ zur Schulprogrammarbeit

Schulleitungen nehmen in Schulentwicklungsprozessen eine zentrale Rolle ein. Sie können auf der einen Seite Initiator und Motor der Schulentwicklung, auf der anderen Seite aber auch wesentlicher Hemmfaktor sein. Soll die angestrebte Schulprogrammarbeit gelingen, ist es wichtig, dass die Schulleitung diese unterstützt und gewissermaßen als „Türöffner“ den Einstieg in den Entwicklungsprozess sicherstellt.⁸ Sie wird häufig auch als „Change Agent“ schulischer Entwicklungsprozesse bezeichnet.⁹ Ist die Lehrerschaft auch noch so motiviert und offen für Veränderungsprozesse, so bedarf erfolgreiche Schulprogrammarbeit dennoch der Aktivität der Schulleitung als „Förderer des Wandels“.¹⁰ Für die kontinuierliche organisatorische Gestaltung der Schulprogrammarbeit hat sich die Einrichtung einer Steuergruppe bewährt. Die Schulleitung sollte in der Steuergruppe vertreten sein. Auf die Aufgaben der Steuergruppe in der Schulprogrammarbeit wird später noch genauer eingegangen.

Intrinsische Motive zur Schulprogrammarbeit

Schulen werden von verschiedenen Motiven geleitet, wenn sie Schulprogrammarbeit beginnen. Intrinsische Motive können dabei sein, dass etwa nach einer

7 Vgl. Rolff, H.-G. (2004): Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Beltz. S. 27f.

8 Vgl. Rolff, H.-G. et al. (1999): Manual Schulentwicklung – Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Beltz. S. 204.

9 Vgl. Fullan, M. (1996): Leadership for Challenge. In: Leithwood, K. u. a. (Herg.): International Handbook of Educational Leadership and Administration, Part 2, S. 701.

10 Ebd. S. 76.

Schulfusion ein neues Profil der Schule mit neuen Schwerpunkten entstehen soll. Darüber hinaus kann es das Motiv der Akteure sein, eine Diskussion um gemeinsame Werte, aber auch zu Grundfragen des pädagogischen Selbstverständnisses anzustoßen. Des Weiteren können intrinsisch motivierte Ziele sein, sich das Ist vor die Augen zu halten und ein neues Soll anzuvisieren, ein Wir-Gefühl zu erzeugen, Synergieeffekte zu bewirken, sich mit der Schule besser zu identifizieren, Rechenschaft abzulegen und die Außendarstellung zu verbessern.¹¹ Vielfach werden die schulischen Akteure davon angetrieben, Stärken weiter auszubauen und erkannte Schwächen zu beseitigen.

Extrinsische Motive zur Schulprogrammarbeit

Den intrinsischen Motiven stehen wiederum extrinsische gegenüber. So wird Schulprogrammarbeit heute in Sachsen-Anhalt im Rahmen einer neuen Sicht auf die Steuerung der Qualitätsentwicklung eingesetzt und die Schulen wurden gesetzlich verpflichtet, ein Schulprogramm zu erstellen. Die daraus resultierende „Verpflichtung zur Selbstständigkeit“ verleiht der Schulprogrammarbeit häufig den Ruf, doch nur ein von außen festgelegtes Instrument der verordneten Rechenschaftslegung und Kontrolle zu sein. Eine wichtige von außen kommende Motivation ist jedoch spätestens seit Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse der gesellschaftliche Druck auf die Schulen, indem von ihnen höhere Qualität und eine zukunftsorientierte nachhaltige Entwicklung gefordert werden.

▲ *Schulprogrammarbeit aus Sicht der Makroebene*

[Gabriele Westphal]

Die im § 1 des Schulgesetzes festgeschriebenen Bildungs- und Erziehungsziele entsprechen in erheblichem Umfang dem Leitbild für eine gute Schule. Damit jede Schule diese Anforderungen an gute Schulen unter Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen vor Ort erfüllt, wird ein Schulprogramm als Steuerungsinstrument zur Qualitätssicherung und -entwicklung sinnvoll.

Ein durch Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schülerschaft gemeinsam erarbeitetes Schulprogramm trägt dazu bei, dass sich an der Schule über die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung der pädagogischen Arbeit verständigt und der bisherige Entwicklungsstand kritisch und möglichst objektiv eingeschätzt wird. Zudem können die Schritte für die künftige Entwicklung transparent, systematisch und überprüfbar geplant und realisiert werden.

¹¹ Vgl. Rolff, H.-G. (2004): Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Beltz. S. 14f.

Mit dem RdErl. des MK vom 14.05.2003 (SVBl. LSA Juni 2003) wurden alle allgemein bildenden Schulen des Landes Sachsen-Anhalt zur Erstellung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen aufgefordert. Wesentliche Etappen und Vorgehensweisen der Schulprogrammarbeit wurden in der Bekanntmachung des MK vom 14.05.2003 (SVBl. LSA Juni 2003) beschrieben. Mit dem neunten Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für das Land Sachsen-Anhalt, das am 01.08.2005 in Kraft trat, wurde die Schulprogrammarbeit im Schulgesetz verankert. Hier heißt es im § 24 Absatz 4: „Jede Schule kann sich ein Schulprogramm geben. In dem Schulprogramm legt die einzelne Schule fest, wie sie den Bildungs- und Erziehungsauftrag und die Grundsätze ihrer Verwirklichung ausfüllt. Dabei soll sie den besonderen Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler sowie den besonderen Merkmalen der Schule und ihres regionalen Umfelds in angemessener Weise Rechnung tragen. Das Schulprogramm soll Auskunft geben, welche Entwicklungsziele und Leitideen die Planung der pädagogischen Arbeit und der Aktivitäten der Schule bestimmen und die Handlungen der in der Schule tätigen Personen koordinieren. Das Schulprogramm ist der Schulbehörde anzuzeigen. Die Schule überprüft in regelmäßigen Abständen den Erfolg ihrer pädagogischen Arbeit. Die Ergebnisse der Evaluation sind bei der Fortschreibung des Schulprogramms zu berücksichtigen.“

Derzeit arbeiten am bzw. mit einem Schulprogramm circa 86 Prozent der Schulen. Um zu erreichen, dass an allen Schulen Schulprogrammarbeit als ein Instrument der Qualitätssicherung und Schulentwicklung genutzt wird, wurde der § 24 Abs. 4 Satz 1 im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt zum 01.03.2009 wie folgt geändert: „*Jede Schule gibt sich ein Schulprogramm.*“ Damit das Schulprogramm tatsächlich zum Steuerungsinstrument gemeinsamer Bildungs- und Erziehungsarbeit der an einer Schule Beteiligten wird, sind die geplanten Maßnahmen mit konkreten Verantwortlichkeiten und Terminen zu untersetzen. Es gilt, die hier getroffenen Vereinbarungen gemeinsam umzusetzen und in überschaubaren Abständen zu überprüfen, ggf. zu modifizieren bzw. neu zu fassen. Durch die Gesamtkonferenz der Schule werden die Beschlüsse zur Entwicklung und zur Inkraftsetzung des Schulprogramms (einschließlich seiner Umsetzung, Evaluation und Fortschreibung) gefasst.

Um den komplexen Prozess der Schulprogrammarbeit zu unterstützen und zu begleiten, sind Maßnahmen der Beratung und Fortbildung erforderlich. Auf dem Gebiet der Lehrerfortbildung wurden und werden deshalb Veranstaltungen und Kurse zur Entwicklung, Gestaltung und Evaluation von Schulprogrammen angeboten. Federführend entwickelt das Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung des Landes Sachsen-Anhalt (LISA) Fortbildungen für Referent-

innen und Referenten des Landesverwaltungsamtes, für Fachmoderatorinnen und Fachmoderatoren aller Schulformen und Schulleiterinnen und Schulleiter der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen.

Aus der Sicht der obersten Schulbehörde muss der Prozess der Arbeit mit und an Schulprogrammen durch die schulfachlichen Referate des Landesverwaltungsamtes und des LISA konstruktiv begleitet werden. Die Referentinnen und Referenten sollen dabei folgende konkreten Aufgaben umsetzen:

- Wahrnehmung von Aufsicht und Beratung für die Schulen bei der Entwicklung und kontinuierlichen Arbeit mit dem Schulprogramm
- Evaluation als unverzichtbarer Bestandteil der Schulprogrammarbeit
- Entwicklung von Qualitätsstandards für Schulprogramme.

▲ *Das Unterstützungsnetzwerk „Schulentwicklungsmultiplikatorinnen und Schulentwicklungsmultiplikatoren*

[Elke Mächler]

Mit dem Elften Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes für das Land Sachsen-Anhalt, welches am 01.03.2009 in Kraft trat, wurde die Schulprogrammarbeit verpflichtend für alle Schulen in Sachsen-Anhalt festgeschrieben.

Während einige Schulen bereits erfolgreich mit Schulprogrammen arbeiten, brauchen andere Anregung und Unterstützung, um einen solchen Prozess in Gang zu setzen. Ihnen zur Seite zu stehen und Schulentwicklung zu initiieren und/oder Schulen zu begleiten, soll die Aufgabe von Schulentwicklungsmultiplikatorinnen und Schulentwicklungsmultiplikatoren sein. Das Land Sachsen-Anhalt setzt für deren Ausbildung Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) ein und beauftragte das Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) mit der Umsetzung dieser Maßnahme.

Die Qualifizierungsmaßnahme wird mit dreiundzwanzig Teilnehmenden durchgeführt. Es sind Lehrkräfte und Pädagogische Mitarbeiterinnen aus Förderschulen (2), Grundschulen (2), Gesamtschulen (1), Gymnasien (7) und Sekundarschulen (11). Der Schwerpunkt der Qualifizierungsmaßnahme liegt auf der Entfaltung der folgenden Kompetenzen:

- Fachkompetenz (Schulprogrammarbeit, Selbst-/Fremdevaluation)
- Kommunikationskompetenz (Fragetechniken, Gesprächsarten, kollegiale Fallberatung)
- Moderations- und Methodenkompetenz (Moderationsmethoden, Visualisierungsmöglichkeiten, kooperative Lern- und Arbeitsformen)
- Selbstkompetenz (Selbstwahrnehmung, Selbstmotivation, Selbstregulation)
- Sozialkompetenz (Arbeit in Klein- und Großgruppen, als Tandem).

Die Maßnahme umfasst einen Zeitraum von zwei Jahren und gliedert sich in 240 Stunden theoretischer Ausbildung zuzüglich 60 Stunden Erprobung in Schulen. Sie ist in vier Phasen unterteilt:

1. Einführungsphase

Die Teilnehmenden erhalten Informationen zu Ablauf und Inhalten der Maßnahme und lernen das Projektteam – ihre Ansprechpartnerinnen im Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA) – kennen.

2. Aufbauphase

Sie ist die umfangreichste Phase der Qualifizierung. Die zukünftigen Schulentwicklungsmultiplikatorinnen/Schulentwicklungsmultiplikatoren setzen sich detailliert und systematisch mit den Inhalten der sechs Module sowie einzelnen Kompetenzbereichen besonders auseinander. Sie erwerben notwendiges Wissen und Fähigkeiten und sammeln Erfahrungen, um diese in der Phase drei – der Erprobung – anzuwenden. Die Maßnahme zur Qualifizierung von Lehrkräften und Pädagogischen Mitarbeiterinnen zu Schulentwicklungsmultiplikatorinnen/Schulentwicklungsmultiplikatoren ist modular aufgebaut. Der Aneignungsprozess ist gekennzeichnet durch die ständige Einbindung von neuen Erkenntnissen in bereits vorhandene Wissensnetze und Strukturen, was als kumulatives Lernen bezeichnet wird.

Folgende sechs Module sind Gegenstand der Qualifizierung:

1. Modul: Schule als lernende Organisation
2. Modul: Moderation
3. Modul: Veränderungsprozesse planen, begleiten und evaluieren
4. Modul: Kommunikation
5. Modul: Leitung und Führung von Gruppen und Teams
6. Modul: Selbstmanagement.

3. Erprobungsphase

Die Teilnehmenden arbeiten an ausgewählten Schulen, um ihr theoretisches Wissen in der Praxis anzuwenden, dabei wichtige Erfahrungen zu sammeln und zunehmend Sicherheit im Prozess der Beratung zu gewinnen. Dies soll durch die parallel stattfindenden Supervisionssitzungen unterstützt werden.

4. Zertifizierungsphase

Die Teilnehmenden beweisen anhand von verschiedenen praxisnahen Tätigkeiten ihre erworbenen Kompetenzen.

Das Projektteam des LISA begleitet die Teilnehmergruppe durchgehend, um inhaltliche Schwerpunkte der Module zu vermitteln, den organisatorisch reibungslosen Ablauf der Präsenzzeiten zu gewährleisten sowie die Reflexion bzw. den Austausch über das Gelernte zu unterstützen. Bei der inhaltlichen Gestaltung des Kurses arbeiten sie mit Experten aus Schule, Wirtschaft und dem LISA zusammen.

Die Qualifizierungsmaßnahme zur Schulentwicklungsmultiplikatorin/zum Schulentwicklungsmultiplikator wird mit einem Zertifikat nach zweijähriger Ausbildung abgeschlossen. Nähere Informationen finden Sie auch auf dem Landesbildungsserver von Sachsen-Anhalt: <http://www.bildung-lsa.de/>.

Welche Aufgaben haben Schulentwicklungsmultiplikatorinnen/Schulentwicklungsmultiplikatoren?

Die wesentlichen Aufgabenfelder einer Schulentwicklungsmultiplikatorin/eines Schulentwicklungsmultiplikators konzentrieren sich in folgenden Bereichen:

- Begleitung der Schulprogrammarbeit in einem angemessenen Zeitrahmen nach externer oder interner Evaluation der Schule
- Beratung bei der Unterrichtsentwicklung, der Organisationsentwicklung und der Personalentwicklung
- Moderieren vielfältiger Veranstaltungen mit Schulleitungen und Steuergruppen und anderen an Schule beteiligten Gremien im Rahmen der Schulentwicklungsarbeit
- Gewährleistung der Transparenz bei der Prozessgestaltung
- Koordinierung verschiedener Maßnahmen zur Schulentwicklung
- Hilfe beim Erstellen und bei der Umsetzung eines Fortbildungskonzeptes.

Wer sind die Ansprechpartner/innen?

Projektleiterin: Elke Mächler

Riebeckplatz 9, 06110 Halle/Saale, Telefon 03 45/2 04 22 28
 elke.maechler@lisa.mk.sachsen-anhalt.de

Projektkoordinatorin: Martina Zehnpfund

Ernst-Kamieth-Str. 2, 06112 Halle/Saale, Telefon 03 45/5 14 11 47
 martina.zehnpfund@lisa.mk.sachsen-anhalt.de

Didaktische Trainerin: Petra Hübner

Ernst-Kamieth-Straße 2, 06112 Halle/Saale, Telefon 03 45/5 14 11 51
 petra.huebner@lisa.mk.sachsen-anhalt.de

Informationsmanagement und die Rolle der Gesamtkonferenz

[Michael Lämmerhirt]

Wenn Schulprogrammarbeit gelingen soll, dann kann dies nur geschehen, wenn die beteiligten Akteure auch genügend Informationen erhalten. Dabei ist immer wieder zu fragen, wer sollte wie und wann informiert werden? Dies ist deshalb wichtig, da dort Gerüchte wachsen, wo Informationen fehlen. Eine Ursache für mangelnden Informationsfluss ist in der Anfangsphase oft, dass auch für die Verantwortlichen der Schulprogrammarbeit zunächst noch nicht klar ist, wohin sie die Schulprogrammarbeit führt, weil ihnen selbst noch Informationen und Erfahrungen fehlen. Daher ist ein bewusstes Informationsmanagement hoch bedeutsam und eine Voraussetzung für gelingende Kooperation. Ziel sollte es sein, mit Beginn der Schulprogrammarbeit gezielt Informationen an die verschiedenen Akteursgruppen zu geben und den Informationsfluss zu gewährleisten.

Eine Möglichkeit, Informationen zur Schulprogrammarbeit direkt an die gewählten Vertreter der verschiedenen schulischen Akteursgruppen zu geben und eine gemeinsame Einstiegsbasis zu finden, besteht über die Gesamtkonferenz. So können alle Akteursgruppen grundlegend informiert werden. Z. B. könnten in der Gesamtkonferenz eine kurze Einführung in die systemische Schulentwicklung der Einzelschule stattfinden, zentrale Schritte bereits aufgezeigt und Möglichkeiten der Partizipation von Schüler und Eltern erläutert werden. Von Vorteil erweist sich dabei, wenn hierfür externe Schulentwicklungsberater einbezogen werden, die einen neutralen Status haben. Sie können die Initiatoren unterstützen und eventuell vorhandene Informationslücken ausgleichen. Mit der einführenden Information kann gleichzeitig durch eine Abstimmung eine erste Legitimierung der weiteren Schulprogrammarbeit stattfinden.

Ein guter Informationsfluss ist für den gesamten weiteren Schulentwicklungsprozess von großer Bedeutung und wird zu einem wesentlichen Gelingensfaktor. Innerhalb des Informationsmanagements nimmt die Schulleitung eine zentrale Rolle ein. Die Schulleitung ist eine Art Schaltstelle im Empfangen und Weitergeben von Informationen jeglicher Art. Da Schulleitungen auch oft alleinige Träger spezifischer Informationen sind, ist eine enge Verbindung zwischen der Leitung der Schule und der Steuergruppe umso wichtiger. Somit ist auch die Funktionalität der Steuergruppe als zentrales Informationsorgan in der Schulprogrammarbeit gewährleistet. Vor allen Dingen ist darauf zu achten, dass alle Akteure bereits zu Beginn der Schulprogrammarbeit mit genügend Informationen versorgt werden. Hierfür gibt es unterschiedliche Möglichkeiten für Informationswege. So kann z. B. das gezielte Streuen von Infor-

mationen über die formellen Gremien (Gesamtkonferenz, Dienstberatung, Elternabende, usw.), aber auch über den „Tag der offenen Tür“, „Elternbriefe“, die „Schulhomepage“, „Elternsprechstunden“ oder über direkte Kontakte, z.B. mit den Elternvertretern erfolgen. Je nach Art der Information muss dabei entschieden werden, welcher Informationsweg gewählt wird. Aber auch die Zusammensetzung der Steuergruppe spielt für das Empfangen und Senden von Informationen eine wichtige Rolle. So erweist es sich von Vorteil, wenn die Zusammensetzung der Steuergruppe den Gedanken der „Informations-Schaltstelle“ berücksichtigt. Das heißt, dass Vertreter der verschiedenen schulischen Akteursgruppen in ihr vertreten sind. Für die Lehrerschaft würde dies unter anderem bedeuten, dass die einzelnen Fachschaften oder Jahrgangsteams vertreten sind. Um den reibungslosen Fluss von Informationen zu garantieren, erweist es sich als sinnvoll, bereits zu Beginn der Schulprogrammarbeit ein schulentwicklungsbezogenes „Infogramm“ zu erstellen. Dieses gibt der Schule die Möglichkeit, eine Übersicht über den Informationsfluss in der Schule zu erhalten. Bei der Erstellung eines Infogramms sollten die Vertreter der unterschiedlichen Akteursgruppen einbezogen werden, da sie den besten Einblick in die jeweiligen Informationsverläufe haben.

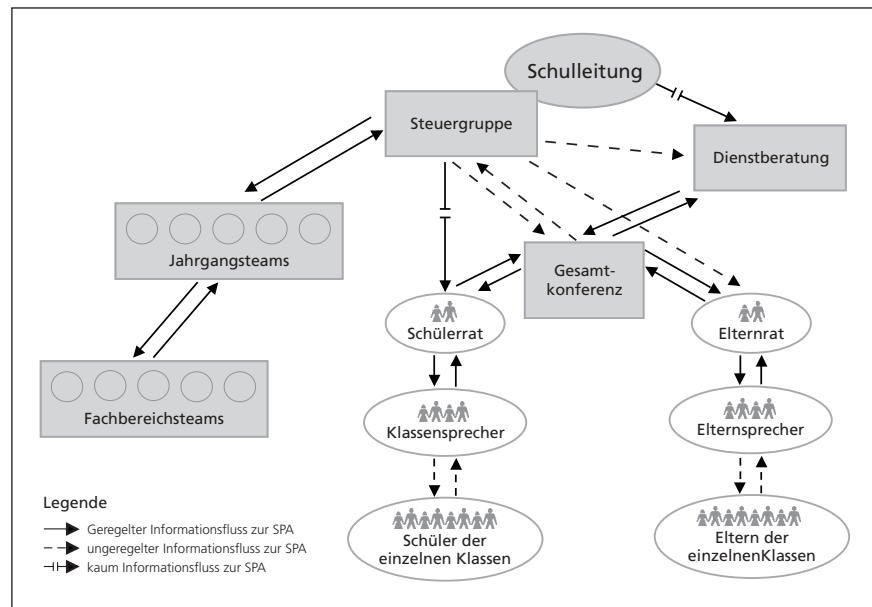


Abb. 3: Infogramm

Das in Abbildung 3 dargestellte Beispiel für ein „Infogramm“ zeigt die Informationsverläufe bezüglich der Schulprogrammarbeit einer Schule. Besonders deutlich werden Schwachstellen im Informationsverlauf, aber auch die Verknüpfung zwischen den Akteursgruppen der Schule. Um das Informationsmanagement zur Schulprogrammarbeit zu optimieren, sollten folgende Fragen durch die Steuergruppe beantwortet werden:

- Mit welcher Absicht soll der jeweilige Empfänger informiert werden?
- Welche Inhalte sollen übermittelt werden?
- Wie, in welcher Form sollen die Informationen weitergeleitet werden?
- Wie viel Informationen benötigt der Empfänger?
- Wann soll er die Informationen erhalten?
- Wo wird die Information bereitgestellt?
- Wer trägt die Verantwortung für Erstellung, Ablage, Freigabe, Verteilung und Rückmeldung der Informationen?¹²

Die Beantwortung dieser Fragen bildet die Grundlage für eine gezielte und nachhaltige Gestaltung des Informationssystems. Ein schwieriges Problem ist dabei, wie die gewählten Schüler- und Elternvertreter ihre Wähler, d. h. die Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Klassen bzw. die Klassenelternschaften informieren.

Das Kollegium als „Motor“ der Schulentwicklung

[Andrea Fellbaum]

Eine Mitverantwortung für den Gesamtprozess der Schulprogrammarbeit kann nur erreicht werden über jeweils eigenverantwortlich getragene Teilprozesse. Ein über ein Schulprogramm gesteuerter Entwicklungsprozess ist somit gebunden an eine Personal- und/oder Teamstruktur, in der Handlungs- und Verantwortungsbereiche sowie Kooperation und Koordination klar geregelt sind. Schulische und individuelle Entwicklungsprozesse bedingen einander und motivieren zur Selbstgestaltung. Kommunikation erfährt innerhalb der Schule als lernender Organisation eine immense Aufwertung und muss stärker als bisher bewusst organisiert und gestaltet werden. Eine Kommunikationskultur entwickelt sich durch

- die permanente gegenseitige Reflexion des Handelns und der Entscheidungen
- die Gestaltung interpersoneller Beziehungen im Sinne einer Partizipationskultur

¹² Vgl. Pfetzing, K. & Rohd, A. (2009): Ganzheitliches Projektmanagement. Verlag Dr. Goetz Schmidt. 3. Auflage. S. 372.

- verlässliche Kommunikationsforen und -zeiten
- eine transparente automatisierte Informationspolitik und
- die Förderung von Kommunikations- und Moderationskompetenz.

Team und Teambildung

Im Rahmen der Schulprogrammarbeit ist die Arbeit in Teams unterschiedlicher Art erforderlich. Hier soll daher auf einige wichtige Aspekte von Teams und ihrer Entwicklung eingegangen werden.

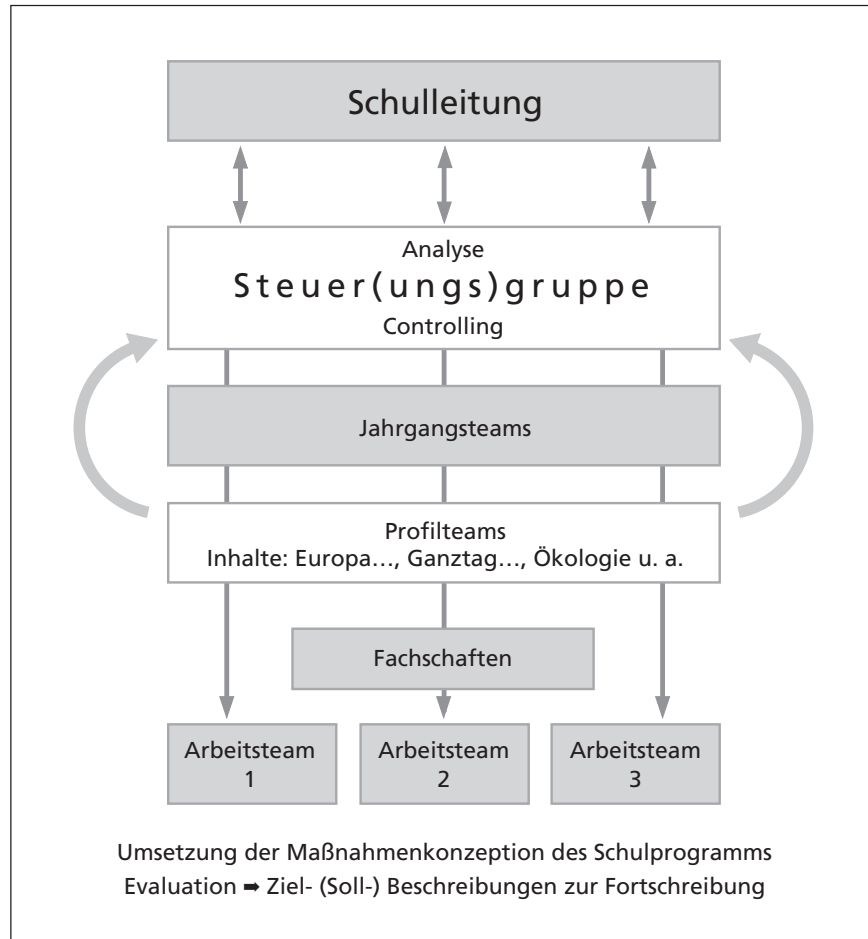


Abb. 4: Kommunikationsstruktur

Definition – Team

Als Team kann eine soziale Gruppe bezeichnet werden, welche sich aus einer begrenzten Anzahl von Personen zusammensetzt. Alle Teammitglieder stehen über einen längeren, zumeist aber begrenzten Zeitraum hinweg in Interaktion. Diese ist durch ein bewusstes Miteinander gekennzeichnet. Die Identifikation und Wahrnehmung erfolgt als Gruppe. Dieses hat zur Folge, dass auch eine gegenseitige Beeinflussung innerhalb der Gruppe stattfindet.¹³

Das Team stellt sich einer bestimmten Aufgabe oder Sache beziehungsweise wurde zur Erfüllung einer Aufgabe verpflichtet oder mit ihr beauftragt. Somit ist auch das Verhalten dieser Gruppierung leistungsorientiert und zielt auf die Aufgabenerfüllung in einer besonderen Qualität und mit einem hohen Anspruch. Daraus resultiert ein hoher Grad an Verantwortungsgefühl. Überdurchschnittliches Engagement und Motivation sind die Folge und bilden die Grundlage für eigenverantwortliches Handeln und hohe Selbstwirksamkeit. Arbeitsteilungen sind an Teilprozesse und -abschnitte gebunden, Planung und Umsetzung einer oder mehrere Ziele erfolgen eher gemeinschaftlich und paritätisch.¹⁴

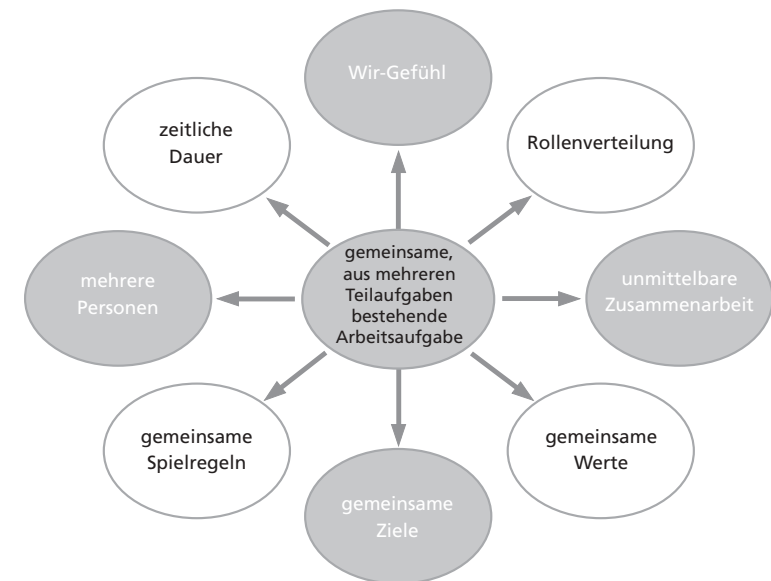


Abb. 5: Teilaufgaben eines Teams¹⁵

13 Vgl. Karl-Oswald Bauer: Teamarbeit im Kollegium. Pädagogik 6/00.

14 Vgl. Buhen & Rolff (2002): Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Beltz.

15 Vgl. Philipp, E. (2005): Teamentwicklung in der Schule. Konzepte und Methoden. Beltz.

Phasen der Teambildung

	Inhaltsebene	Beziehungsebene
1. Phase: Forming	Kennen lernen der Aufgabe	Einschätzen der Situation und Abhängigkeiten, Kennen lernen und Abtasten, Suche nach Anhaltspunkten und Hilfen
2. Phase: Storming	Schwierigkeiten mit der Aufgabe, Widerstand gegen die Aufgabe	Es entstehen Konflikte innerhalb der Gruppe – Feindseligkeiten und Spannungen treten auf, Positionskämpfe brechen auf, Untergruppenbildungen
3. Phase: Norming	Austausch von Informationen und Interpretationen zur Aufgabenstellung	Harmonisierung der Beziehungen; Normen werden festgesetzt; Rollendifferenzierung, Teilnahme am Gruppengeschehen, Entwicklung eines Gruppenzusammenhalts
4. Phase: Performing	Arbeiten an der Aufgabe, Auftauchen von Lösungen	Funktionelle Rollenbezogenheit ist abgeschlossen, die Gruppe ist strukturiert und gefestigt, Konflikte werden gelöst, Kooperation wird möglich, informelle Kontaktaufnahme

16

Abb. 6

Zu einem bewussten Teambildungs- und Teamgestaltungsprozess gehört auch die Kompetenz, sich selbst als Team zu verstehen und zu erkennen. Vor allem Widerstände und Konflikte, die in jedem Falle fester Bestandteil von Veränderungsprozessen sind, müssen durchlebt und verstanden werden. Dazu gehört, dass neben einem hohen Potential an Fach- auch Sozialkompetenz erworben werden muss, um jeweils teamfähig zu sein. Kommunikative Verfahren und Techniken sind Grundlagen, um mit Widerständen innerhalb der Gruppe umgehen zu können.

▲ Prozess der Teambildung als ganzheitlicher Identitätsentwicklungsprozess

Grundvoraussetzung für gelingende Teambildung ist die bewusste Auseinandersetzung mit dem schulischen Veränderungsprozess sowie der hier jeweils eingenommenen Rolle durch jeden einzelnen Akteur. Systemisches Denken

16 Ebd.

und Reflektieren führt über das Verstehen des bisherigen (oftmals aktionistischen) Handelns zu einer Art Rekonstruktion der vergangenen und gegenwärtigen Rolle Einzelner im System und darüber hinaus zur Chance und Notwendigkeit einer Neukonstruktion. Diese beinhaltet nun die bewusste veränderte und effizientere Gestaltung einzelner und schulischer Entwicklungsprozesse. Des Weiteren führt sie zu einer neuen Qualität der Zusammenarbeit, da nun auch Wechselbeziehungen neu wahrgenommen und in einen kausalen Zusammenhang gebracht werden können.

1. Wer sind wir? Wer wollen wir sein?

Ausgangspunkt hierfür kann eine schulische Zukunftsplanung auf der Grundlage der erlebten Praxis sein. Resultate dieses gemeinschaftlichen analytischen Vorgehens sind in der Regel ein schulisches Leitbild, pädagogische Ziele und Maßnahmen. Ein Schulprogramm entsteht.

2. Wer bin ich? Wer will ich sein? Welche Rolle nehme ich im Entwicklungsprozess der Schule ein?

Die Wahrnehmung und eine sich anschließende Akzeptanz eigener und schulischer Veränderungen sind gebunden an ein Erkennen von Zusammenhängen. Durch diesen erweiterten Blickwinkel auf die eigene Wirksamkeit auf die Organisation kann eine Identifikation mit deren Zielen und Arbeitsinhalten stattfinden. „Was auch immer als System definiert sein mag, seine einzelnen Elemente sind auf vielfältige Weise miteinander verknüpft und wann immer eines der Elemente sich verändert, so hat dies Auswirkungen auf die anderen Elemente und das System als Ganzes. Anders ausgedrückt, Sie können problematisches Verhalten beeinflussen, indem Sie sich selbst verändern. ...“ Folge sind:

- ein ganzheitliches Erkennen der eigenen Person, Ressourcen, Kompetenzen, Handlungsspielräumen und
- die Reflexion und der Dialog mit den Kollegen als Kooperierende.¹⁷

3. Wer sind wir? Wer wollen wir sein? Wie wollen wir miteinander arbeiten?

Die Schulprogrammarbeit wird fortgesetzt durch die Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmenkonzeptionen in Kleingruppen sowie die Konzipierung von Verhaltens- und Führungsrichtlinien. Team- und Kommunikationsstrukturen entstehen als Voraussetzung für die Entwicklung einer lebendigen Schulkultur.

¹⁷ Palmowski, W. (1998): Schulentwicklung privat. System Schule. Zeitschrift für innovative Schulpraxis. Heft 2. Dortmund.

Teamentwicklung

Teamentwicklung als Bestandteil der Personalentwicklung und Organisationsentwicklung stehen in einem systemischen Zusammenhang.

Aufbauend auf den Stärken der Individuen der schulischen Gemeinschaft können die Ressourcen und Entwicklungschancen der Organisation ermittelt werden. Dies bedeutet, eine gute „Innenpolitik“ zu organisieren, was für die einzelne Mitarbeiterin/ den einzelnen Mitarbeiter bedeutet, sein persönliches Arbeitshandeln reflektieren und Arbeitsleistungen messbar gestalten zu können. Dazu bedarf es kreativer Methoden und Verfahren der Organisationsentwicklung und einer sich daran orientierenden Kommunikationskultur. So werden auch Beziehungen im gesamtschulischen Veränderungsprozess analysiert, neu verstanden und in einer Kultur der lernenden Organisation verortet. Arbeitsziele und deren Umsetzung prägen die Zusammenarbeit einzelner Mitarbeiter untereinander. Erworbene Kompetenzen und Qualifikationen bilden jeweils die Basis für gruppenspezifische Kommunikation; Synergien werden freigesetzt. So strukturiert sich die schulinterne Verständigung in definierte Arbeitsbereiche, die dann wiederum ebenenübergreifend im Rahmen schulinterner Kooperation zusammengeführt wird.

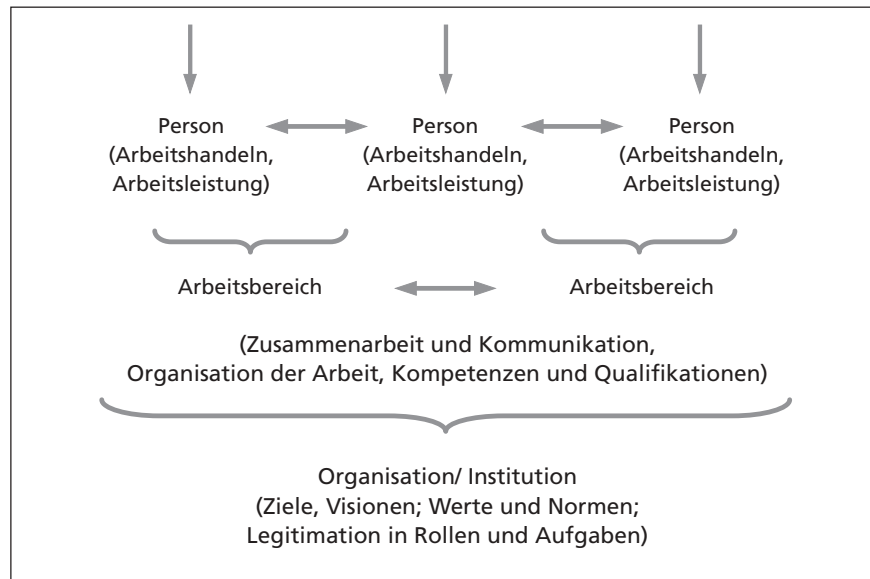


Abb. 7: Schulinterne Verständigung

Das Schulentwicklungsteam – die Steuergruppe

Steuergruppen in deutschen Schulen

In den vergangenen Jahren haben sich die Schulprogrammarbeit und damit einhergehend die Etablierung von Steuergruppen als deren Initiatoren und Hauptakteure bundesweit als wirksam und richtungweisend erwiesen. Schulen, die sich zumeist über bundes- und landesweite Projekte oder Netzwerkinitiativen auf den Weg gemacht haben, einen bewussten Qualitätsentwicklungsprozess zu initiieren, verfügen inzwischen in der Regel über Steuergruppen.

Erfahrungen und Wirkungen der Arbeit von Steuergruppen wurden bereits in vielfältiger Weise publiziert. Die Spannweite reicht dabei von einzelschulischen Darstellungen und Dokumentationen über Berichte aus Projekten und Modellversuchen bis hin zu empirisch belegten Beiträgen und Publikationen aus der Forschung. Daraus resultierende Empfehlungen beziehen sich auf die Größe und Zusammensetzung von Steuergruppen, deren Arbeitsmodalitäten bis hin zur idealtypischen Rolle und den Aufgaben innerhalb des Schulentwicklungsprozesses.

In Sachsen-Anhalt wurden Initiativen zur Einrichtung von Steuergruppen in Schulen im Wesentlichen durch Modellversuche und Projekte wie KES, „Demokratie lernen und leben“ sowie die wissenschaftliche Begleitforschung von Ganztagschulen im Rahmen des Investitionsprogramms „Zukunft, Bildung und Betreuung“ des Bundes (IZBB) gefördert. Eine bundes- und landesweite Vernetzung dieser Schulen konnte zudem durch die eigens eingerichtete Serviceagentur „ganztäglich lernen“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) erreicht werden. Eine erste Verankerung der Steuergruppen aber lediglich mit Empfehlungscharakter wurde mit dem Erlass zur Schulprogrammarbeit vorgenommen.

Bildung einer Steuergruppe als Professionalisierung des Schulmanagements

Mit schulischer Qualitätsentwicklung verbindet sich immer die Notwendigkeit innerschulischer und regionaler Öffnung sowie eine transparente Verbreitung und Gestaltung von Entwicklungsvorhaben. Somit werden Entscheidungen gegenwärtig eher im Team angebahnt und getroffen, kooperative Führungsstile dominieren.

Der pädagogische Schulentwicklungsprozess wird mehr und mehr als ein ganzheitlicher und synergetisch funktionierender verstanden. Damit verbinden sich

- die Schaffung eines Wir-Gefühls,

- eine Corporate Identity,
- die Erhöhung des Bewusstseitsgrades in der Prozesssteuerung und -gestaltung,
- ein hoher Grad an Authentizität und Nachhaltigkeit im Prozess des Wertewandels und
- selbstständige und mitdenkende Mitarbeiter/innen.

Führungsstrategien und -richtlinien sind demzufolge nicht mehr an eine Führungsperson zu binden, sondern sind Grundlagen der gesamten Schulgemeinschaft; Hierarchien verflachen. Damit verbindet sich eine transparente Anwendung von Strategien im Prozess. Schulbeteiligte müssen sich im Rahmen eigenverantwortlichen Handelns zu kompetenten Partnern entwickeln. Werte und Normen werden dann nachhaltig gelebt, wenn sie aus den Bedürfnissen einer großen Mehrheit der Schulgemeinschaft erwachsen sind. Das Bild der Schule entwickelt sich als ein „Produkt“ aus den Stärken und Kompetenzen der in ihr arbeitenden und lernenden Menschen.

Diesem Anspruch kann ein klar strukturiertes kooperatives Management gerecht werden. Eine Steuergruppe oder in kleineren Schulen eine kollegiale Schulleitung haben sich hierbei bewährt. Dabei ist in der Regel die Schulleiterin/der Schulleiter paritätisches Mitglied, ohne die Hauptverantwortung für Schule und deren Entwicklung zu verlieren.

Rolle und Aufgaben der Steuergruppe

In verschiedenen Publikationen wird darauf hingewiesen, dass die Steuergruppe als eine Gruppierung anzusehen ist, die zeitlich begrenzt Verantwortung für innerschulische Entwicklungsprozesse übernimmt. Daher sind auch ihre Rolle und Aufgaben zunächst temporär, also an eine bestimmte Entwicklungsphase gebunden. Wird jedoch Schulprogrammarbeit zu einer schulischen Daueraufgabe, dann wirkt sich das natürlich prinzipiell auch auf die Existenz der Steuergruppe aus. Derzeit unterliegen Rolle und Aufgaben der Steuergruppe den schulspezifischen Entwicklungen und ändern sich entsprechend.

Generell moderiert die Steuergruppe den schulischen Qualitätsentwicklungsprozess; ihre Mitglieder sind somit gewissermaßen interne „Schulentwicklungsmoderatoren“. Die Steuergruppe hatte entscheidende Verantwortung für die Erstellung des Schulprogramms. Sie initiiert, koordiniert und begleitet die Umsetzung des Schulprogramms, organisiert und steuert zudem die schulinterne Evaluation. Außerdem zeichnet sie verantwortlich für die Vernetzung und Koordination einzelschulischer Entwicklungsmaßnahmen und koordiniert die erforderlichen Fortbildungen. Weiterhin moderiert sie die Auseinanderset-

zung mit Evaluationsergebnissen und initiiert sodann die Fortschreibungen des Schulprogramms. Im Prozess der Schulprogrammarbeit wird von der Steuergruppe auch die Anleitung und Beratung der an schulischen Entwicklungsmaßnahmen arbeitenden Teams erwartet. Die Steuergruppe ist weiterhin zuständig für die transparente Offenlegung und Bilanzierung von Maßnahmen und Entwicklungen.

Steuergruppenarbeit braucht innerschulisch vereinbarte und legitimierte Freiräume und damit förderliche Rahmenbedingungen und entsprechende Entscheidungsbefugnisse. Eine inhaltliche und zeitliche Berücksichtigung in den Dienst- und Arbeitsplänen ist im Sinne von Verlässlichkeit und Abrechenbarkeit unbedingt vorzunehmen. Dazu gehören unter anderem:

- feste Beratungszeiten,
- Anrechnungsstunden für besondere Belastungen,
- verlässliche und aktuelle Informationsforen (Dienstberatungen, Homepage u. a.)
- ein Steuergruppenraum,
- eigene (traditionelle) Veranstaltungen (Fortbildungen, Pädagogische Tage, Zukunftswerkstätten u. a.).

Die Entstehung der Steuergruppe

Eine Steuergruppe wird zumeist dann gebildet, wenn die Notwendigkeit für bewusste Arbeit an der Schulentwicklung erkannt und diese eingeleitet wird. Anlässe dazu können sowohl von außen kommen, wie die Teilnahme an ausgeschriebenen Projekten und Wettbewerben sowie Struktur- oder Standortveränderungen, als auch aufgrund innerschulischer Beweggründe, wie Unzufriedenheit, personelle Veränderungen oder Bedürfnisse, Jubiläen usw.

▲ Induktive Gruppenbildung

In vielen Fällen sind Steuergruppenmitglieder oft die Initiatoren, Ideengeber, Vordenker und somit auch die, die das „offizielle Meinungsbild“ der Schule prägen. Die erklärte Bereitschaft, schulische Prozesse neu zu gestalten, entsteht also zumeist aus einem inneren Bedürfnis heraus. Ein/e sensible/r Schulleiter/in stellt im Regelfall nur noch die anerkennend schmeichelnde Frage nach mehr Verantwortung. Damit ist die nun neue Rolle aber nicht mit einer klaren Beschreibung der Aufgaben und Ziele unterlegt, sondern entsteht zunächst nur aus dem Bedürfnis oder der erkannten Notwendigkeit, Entwicklungen forcieren zu wollen.

Nicht selten werden diese „starken Persönlichkeiten“ und ihre Aktivitäten von ihren Kolleginnen und Kollegen mit Skepsis oder zunächst abwartend betrachtet. In Einzelfällen, vor allem wenn im Kollegium unterschiedliche Wertvor-

stellungen existieren, kann eine Totalablehnung der Steuergruppe durch einzelne KollegInnen und sogar deren Verweigerung bezüglich der Schulprogrammarbeit resultieren. Dem kann Abhilfe geschaffen werden, indem das gesamte Kollegium so früh wie möglich die personelle Besetzung dieses neuen Teams, der Steuergruppe, mitbestimmt. Das schließt ein, dass es in die Rollen und Aufgabendefinition einbezogen wird, um als Folge davon eine inner-schulische Legitimation für die Arbeit der Steuergruppe zu erreichen.

Das somit formell behobene Legitimationsproblem der Steuergruppe löst jedoch nicht automatisch die mögliche innerkollegiale Ablehnung. Hierzu sind weitere Schritte notwendig. Die noch unerfahrenen Steuergruppenmitglieder haben also gleich zu Beginn ihrer Tätigkeit zwei Hürden auf einmal zu nehmen. Zum einen müssen sie die komplette Schulgemeinschaft auf die Schulprogrammarbeit vorbereiten und für Veränderungen aufschließen. Zum anderen müssen sie selbst deren Vertrauen und Wertschätzung erlangen.

In dieser Phase sind folgende Aspekte in besonderem Maße zu beachten:

1. Die Schulleitung muss den besonderen Stellenwert der Steuergruppe im pädagogischen Entwicklungsprozess offenkundig anerkennen. Sie erkennt die Gruppe insbesondere an, indem sie ihr die gemeinsam vereinbarten Entscheidungsbefugnisse tatsächlich vertrauensvoll überlässt und sich selbst an diesen Stellen spürbar zurücknimmt.
2. Die Steuergruppe hat die Ziel- und Themenfindung von Anfang an transparent und kooperativ, sowie auf der Grundlage einer offenen Bestandsaufnahme zu gestalten. Nicht die Bedürfnisse der Steuernden, sondern die der Schulgemeinschaft haben Vorrang.
3. Widerstände sind ernst zu nehmen, zu analysieren, zu diskutieren und zu diesbezüglichen Lösungsansätzen zu führen. Meist verbirgt sich hinter ihnen der symbolische Hinweis an die Steuergruppe: Wartet auf uns, gebt uns Zeit den Anschluss zu finden!
4. Im Rahmen einer Bewährungs- oder Laborphase ist durch die Steuergruppe der Beweis zu erbringen, dass Ideen oder Visionen zu einem realen Ergebnis und Erfolg geführt werden können. D. h. aus den Bedürfnissen der Schulbeteiligten resultierend sollte eine Maßnahme konzipiert und beweisträchtig kurzfristig umgesetzt werden. Die Entwicklung des Schulprogramms kann unabhängig davon parallel oder sogar im Anschluss vonstatten gehen.

5. Die Steuergruppe muss im Rahmen ihrer internen Rollen- und Aufgabendefinition klare personelle Abgrenzungen und Strukturen finden und aufzeigen. Doppelfunktionen können zu Verantwortungsirritationen führen.
6. Alle Entscheidungen sind transparent zu machen. Jene, die die Schulgemeinschaft betreffen, sind auch durch diese zu diskutieren und zu beschließen.
7. Ein tätigkeitsbegleitender Kompetenzerwerb (auch Netzwerkbildung) ist umgehend in die Wege zu leiten. Externe Begleitung und Beratung wäre wünschenswert.

▲ *Deduktive Gruppenbildung*

Oft wird der Anstoß für innerschulische Entwicklungen durch Anlässe von außen gegeben. Einer der bekanntesten und medienwirksamsten ist die PISA-Studie in Verbindung mit dem allgemeinen Imageverlust des deutschen Bildungssystems. Derartige Anlässe zeigen oft nur allgemein schulische Defizite auf, sie können keine schulspezifischen Hintergrundinformationen für Veränderungsinhalte und -ziele liefern. Weiterhin werden Schulen durch externe Evaluationsmaßnahmen wie Inspektionen, Vergleichsarbeiten u.a. auf Missstände oder auch auf Erfolge in ihrer pädagogischen Arbeit hingewiesen. Aber auch hier bleiben die Ursachen von Misserfolg und Erfolg noch unklar und liefern daher der Schule keine detaillierten Veränderungsperspektiven. Leider zählen zu den äußeren Anstößen oft auch „so genannter vorauseilender Gehorsam“ mancher Schulleiter/innen oder auch in Einzelfällen tatsächlich verpflichtend angeordnete Schulprogrammarbeit.

In Folge der oben genannten Anlässe sieht sich ein Kollegium einer oft unlösbaren Aufgabe gegenüber. D.h. mögliche Ziele, Strategien, Methoden und Instrumente fristen ihr Theoriedasein in noch unangetasteten Büchern und Prospekten. Die resultierende Ratlosigkeit mündet entweder in schnellem Aktionismus und einem unfiltrierten Nachahmen fremder Handlungskonzepte oder in der Suche nach möglichen externen Beratern, Begleitern oder Fortbildnern. Letztere zeigen Handlungsschritte zur Selbsthilfe und somit zur internen Schul- und Unterrichtsentwicklung auf. Diese erfolgen in der Regel entlang der idealtypischen Schulprogrammarbeit, zu der jeweils gleich in der Anfangsphase die Bildung einer Steuergruppe gehört. In diesem Zusammenhang sind folgende Aspekte zu beachten:

1. Bevor eine personelle Besetzung der Steuergruppe vorgenommen wird, sind alle Schulbeteiligten (auch Eltern und Schüler/innen) über das bevor-

stehende konzeptionell-pädagogische Arbeiten, die Phasen und Gelingensbedingungen der Schulprogrammstehung zu informieren. Nutzen und Notwendigkeit sollten in diesem Zusammenhang verinnerlicht und transparent gemacht werden. Die Entwicklungsinitiative ist förmlich zu beschließen.

2. Die Zeit vor der Bildung der Steuergruppe sollte jedem die Gelegenheit des Überdenkens seiner eigenen Mitarbeit in einem solchen Gremium geben (auch Eltern und Schüler/innen). Gleichzeitig sollte eine Eignungsüberprüfung potentieller Bewerber/innen im Sinne deren Akzeptanz durch das Kollegium in sensibler Art und Weise durchgeführt werden.
3. Über die Besetzung und Zusammensetzung der Steuergruppe ist (wenn möglich mit Hilfe eines externen Beraters) zu beraten. Die endgültigen Mitglieder sowie eine Rollen- und Tätigkeitsbeschreibung sind möglichst ebenfalls zu beschließen.

In der Schulpraxis zeigt sich oft, dass die Zahl der Bereitwilligen im Kollegium sich wegen der zusätzlichen Belastungen in Grenzen hält. Über die erkannte Notwendigkeit der Etablierung einer solchen Gruppierung an sich und einer damit verbundenen personellen Heterogenität, um das allgemeine schulische Meinungsbild soweit möglich objektiv zu erfassen, erklären sich Mitarbeitende oft unter Kompromissen zur Steuergruppenarbeit bereit. Solche Zugeständnisse können und dürfen in der Anfangsphase sein:

- eine zunächst zeitlich befristete Mitarbeit,
- eine sofortige Entlastung von anderen Funktionen (z. B. Klassenleitertätigkeit, Unterrichtsmittelversorgung u. a.)
- eine Freistellung von weiteren zusätzlichen Aufgaben (z. B. Aufsichten, Zweitkorrekturen von Prüfungsarbeiten u. a.).

Bei der Bildung einer Steuergruppe sollte im Sinne schulischer Partizipation immer die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, Eltern und Schüler/innen als aktive Mitglieder zu gewinnen. Sollte diese Art des paritätischen Miteinanders an einer Schule (in einem Kollegium) noch auf Widerstände treffen, kann als Übergangslösung eine parallele Steuergruppenbildung oder die Installation von Subgruppierungen vorgeschlagen werden. Gerade aber in kleineren Schulen, insbesondere Grundschulen, haben sich diese Gruppen aus Professionellen (auch technisches Personal) und Ehrenamtlichen bewährt und zu neuen Sicht- und Denkweisen geführt.

Die Bestandsanalyse

Zukunftswerkstätten: ein wirksamer Einstieg in die Schulprogrammarbeit

[Prof. Dr. Hartmut Wenzel]

In den vergangenen Jahren ist den Schulen für ihre individuelle Profilierung und Entwicklung eine stärkere Verantwortung zugewachsen bzw. übertragen worden. Besonders nach den internationalen Schulvergleichsuntersuchungen wie TIMSS oder PISA wurden bildungspolitisch die Weichen dahingehend neu gestellt, dass die Einzelschulen ihre Qualität im Rahmen von Selbstevaluationen überprüfen und eigenverantwortlich Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung unternehmen sollen. In Sachsen-Anhalt wurde in diesem Zusammenhang darauf orientiert, dass die Schulen sich jeweils ein Schulprogramm erarbeiten und auf dessen Grundlage in bewusste qualitätsorientierte Entwicklungsprozesse eintreten. Die Schulprogrammarbeit wurde aufgrund einer Schulgesetznovelle zum 01.03.2009 verbindlich eingeführt. Der schmerzhafteste Prozess der Anpassung der Schulnetze an die drastisch gesunkenen Schülerzahlen ist weitgehend abgeschlossen. Nun wird ernst gemacht mit der Forderung nach bewusster Schulqualitätsentwicklung, und zwar möglichst in gemeinsamer Bemühung von Schulleitung, Lehrern, Eltern und Schülern. Das Schulgesetz sieht vor, dass das Schulprogramm von der Gesamtkonferenz beschlossen wird. Damit ist eine wichtige Regelung dafür getroffen, Schulprogrammarbeit zu einem qualitätsorientierten Entwicklungsprozess werden zu lassen, an dem alle schulischen Akteursgruppen (Lehrer, Eltern, Schüler) mitwirken.

Da eine bewusste Arbeit an der Schulentwicklung derzeit noch nicht zur eingefahrenen Tradition der Schulen gehört, ist eine hochbedeutsame Frage, wie der Einstieg in die Schulprogrammarbeit gestaltet werden kann. Kommt es doch gerade zu Beginn längerfristig angelegter Schulentwicklung darauf an, eine nachhaltige Motivation bei allen Akteuren zu erreichen und zugleich die Bereitschaft zur Mitwirkung auf informierter Grundlage sicherzustellen. Im normalen Schulalltag gibt es kaum den zeitlichen und organisatorischen Rahmen, um sich ausführlich über Vorstellungen, Wünsche und Ideen für eine zukunftsweisende Entwicklung der eigenen Schule auszutauschen, sich eine eigene Meinung zu bilden und dann in der Gesamtkonferenz Konsens getragene Entscheidungen für solche Entwicklungen zu treffen. Daher sind gesonderte Veranstaltungen erforderlich und vorzusehen, die auf Motivationsauf-

bau und Mitwirkungsbereitschaft aller Beteiligten zielen und zugleich eine vertiefte Information über die Schulprogrammarbeit leisten.

Bewährt hat sich der Einstieg in die Schulprogrammarbeit durch Zukunftswerkstätten, die für Lehrer, Schüler und Eltern getrennt oder aber auch gemeinsam durchgeführt werden können. Wesentliche Voraussetzung für das Gelingen einer Zukunftswerkstatt ist gerade dann, wenn eine Schule neu in die Schulprogrammarbeit einsteigt, ein kompetentes (externes oder internes) Moderatorenteam, das die gemeinsamen Arbeitsprozesse konsequent und zielorientiert gestaltet. Auf die Methode der Zukunftswerkstatt und auf Erfahrungen mit Zukunftswerkstätten in der Schulprogrammarbeit soll nun eingegangen werden.

Die Zukunftswerkstatt als Methode in der Schulprogrammarbeit

Bei einer Zukunftswerkstatt¹⁸ geht es im Kern um die produktive Auseinandersetzung mit einem Problem oder einer Fragestellung. In unserem Fall liegt es nahe, in einer Zukunftswerkstatt Fragen nach den Stärken und Schwächen, den Zielen, der zukünftigen Gestalt und den Schwerpunkten der Schule zu stellen und diese aus der Perspektive der unterschiedlichen Akteure zu bearbeiten. Ziel ist es dabei, nach einer Bestandsaufnahme eine Verständigung über die anstrebenswerten, eventuell auch utopische Zukunft der eigenen Schule herbeizuführen (Zielklärung) und darauf bezogene Kreativität freizusetzen: solche Kreativität, die erforderlich ist, um anschließend möglichst gemeinsam Schritte auf dem Weg zur wünschenswerten Zukunft – kurzfristig, mittelfristig, langfristig – zu entwickeln, zu planen, zu vereinbaren und dann auch zu gehen. Eine Zukunftswerkstatt ist ein äußerst wirksames Mittel für einen motivierenden Einstieg in die Schulprogrammarbeit. Eine Zukunftswerkstatt durchläuft in der Regel die folgenden klar abgegrenzte Phasen:

Vorbereitung – 1. Kritikphase – 2. Phantasiephase – 3. Verwirklichungsphase/ Nachbereitung.

In der Vorbereitungsphase sind wesentliche organisatorische, aber auch inhaltliche Vorklärungen zu treffen: Wer soll teilnehmen? Wer trägt Verantwortung/moderiert? Wo findet die Zukunftswerkstatt statt? Welcher Zeitraum steht zur Verfügung? Welche Materialien werden gebraucht? etc. Wird die Zukunftswerkstatt als Einstieg in die Schulprogrammarbeit genutzt, ist darüber hinaus im Vorfeld über Sinn und Zweck der Schulprogrammarbeit zu informieren.

¹⁸ Zur Geschichte und den Grundideen der Zukunftswerkstätten siehe Jungk, R./Müllert, N.R. (1989): Zukunftswerkstätten. München.

Optimal ist es, wenn die Zukunftswerkstatt nach einem Beschluss in der Gesamtkonferenz stattfindet, in dem der Einstieg in die Schulprogrammarbeit beschlossen wurde.

Ziel der Kritikphase ist die Auseinandersetzung mit den Stärken und Schwächen der Schule in der augenblicklichen Situation (Ist-Analyse oder Bestandsaufnahme). Dabei hat es sich bewährt, nach einer Sammlung von Stärken und Schwächen – etwa im Brainstorming oder durch Kartenabfrage – sich auf einige Kritikbereiche zu begrenzen (Prioritätensetzung) und diese dann genauer zu bearbeiten. Genauer bearbeiten heißt, sich über die Kritikpunkte und ihre Hintergründe zu verständigen, um zu ergründen, was und warum kritisiert wird. Ziel dieser Auseinandersetzung ist aber auch, Vorstellungen oder Forderungen zu entwickeln, die der geäußerten Kritik Rechnung tragen. Am Ende der Kritikphase können daher sinnvollerweise aus den Kritikpunkten Forderungen für die Zukunft formuliert werden. Auch die analysierten Stärken sollten bewusst festgehalten werden. Sie können so genutzt werden, dass die zukünftige Entwicklung an ihnen anknüpft und sie ausbaut (Stärken stärken). Die anschließende Phantasiephase hat das Ziel, unter bewusster Vernachlässigung der „Schiere im Kopf“ Ideen auszuspinnen, wie die Schule der Zukunft aussehen könnte. Hier ist der Platz, um sich über aktuelle und verschüttete Wunschvorstellungen für eine „gute Schule“ auszutauschen und aus dem dabei hoffentlich entstehenden utopischen Überschuss Motivation für zukünftiges Engagement zu entfalten. Auch hier sollte aus der Vielzahl guter Ideen eine Prioritätensetzung und Auswahl getroffen werden, um diese Zukunftsideen dann genauer ausarbeiten zu können. Es ist erstaunlich, wie viel kreative Energie in dieser Phase freigesetzt werden kann, wenn man sich traut, sich die Zukunft phantasierend zu denken.

Erschaffen von Visionen durch

- das sonst Undenkbare denken,
- Experimentierfreudigkeit,
- Neugierde,
- Fehler riskieren,
- Besserwisserei und Perfektionismus vermeiden sowie
- möglichst allem unvoreingenommen gegenüberstehen.

Spielregeln in dieser Phase:

- jede auch abwegige Idee ist erwünscht,
- nicht jede Idee muss realisierbar sein,
- jede Idee darf von anderen abgewandelt werden,

- Kritik an Ideen ist nicht zulässig sowie
- Logik und Vernunft kommen später wieder zum Zuge.

Zu Beginn der Phantasiephase können so genannte Phantasiereisen bei der Freisetzung der eigenen Visionen helfen.

In der Verwirklichungsphase gilt es, nach der Vorstellung und Würdigung der „Höhenflüge“ aus der Phantasiephase wieder Boden unter die Füße zu bekommen bzw. Brücken von der Gegenwart in die als wünschenswert herausgearbeitete Zukunft zu schlagen.

- Inwieweit lassen sich die Anregungen und utopischen Entwürfe schon jetzt in Angriff nehmen?
- Gibt es bereits aktuell bei uns oder an anderer Stelle Ansätze der Schulgestaltung, die in die von uns gewünschte Richtung gehen?
- Welche Hindernisse müssen überwunden werden?

Es sollte in dieser Phase daran gearbeitet werden, Vorschläge für mögliche Realisierungsschritte zu sammeln, die in das Schulprogramm aufgenommen werden können. Es sollten möglichst bereits Vereinbarungen darüber getroffen werden, wer für die Formulierung und anschließende Realisierung Verantwortung übernimmt und wie die Arbeit in den folgenden Wochen gestaltet werden soll.

Normalerweise müssen der Zukunftswerkstatt Treffen zur Nachbereitung folgen, wenn gute Ideen Schritt für Schritt verwirklicht werden sollen. Dies gilt selbstverständlich auch für Zukunftswerkstätten in der Schulprogrammarbeit. Sollen die entwickelten Vorschläge, Ideen und Forderungen in das Schulprogramm einfließen, dann müssen sie festgehalten und gesichert werden (Protokoll der Werkstattergebnisse) und später zur Abstimmung in den Beschlussgremien vorbereitet werden. Hierbei hat die Steuergruppe eine wichtige koordinierende Funktion.

Erfahrungen mit Zukunftswerkstätten in der Schulprogrammarbeit

In Schulentwicklungsprozessen (etwa im KES-Modellprojekt¹⁹) wurde die Methode der Zukunftswerkstatt wiederholt eingesetzt, insbesondere in der Phase des Einstiegs in die Schulprogrammarbeit und bei der Formulierung des Schulprogramms mit seinen Zielen und Arbeitsschwerpunkten. Sie dienen

¹⁹ Erfahrungsberichte von KES-Schulen mit der Methode Zukunftswerkstatt sind zu finden in: Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA) (Hrsg.) (2000): „Auf dem Weg zum Schulprogramm – Prozesse und Erfahrungen der Modellversuchsschulen von KES“. Halle.

mehreren Zwecken und zwar der Motivation für ein Engagement in der Schulprogrammarbeit, der Bestandsaufnahme hinsichtlich aktueller Stärken und Schwächen, dem Austausch über Zielvorstellungen und Visionen und somit auch der Klärung möglicher Ziele und Schwerpunkte des Schulprogramms aus der Sicht der jeweiligen Schulpartner. Zukunftswerkstätten ermöglichen zugleich einen diskursiven Prozess bei der Klärung und Konzipierung gemeinsamer Entwicklungsvorhaben sowie das Kennenlernen neuer kooperativer Arbeitsformen. Zukunftswerkstätten bildeten den Einstieg in die Auseinandersetzung darüber, was in das Schulprogramm aufgenommen und an welchen Visionen gemeinsam gearbeitet werden sollte. Die Erfahrung zeigt, dass Zukunftswerkstätten eine strukturierte Arbeitsform bieten, innerhalb derer es möglich ist, in einen Austausch über die Kritik an der gegenwärtigen Situation mit ihren Stärken und Schwächen einzutreten, aber auch – und das ist hier noch wichtiger – über wünschenswerte Perspektiven gemeinsam nachzudenken. Bei der Durchführung von Zukunftswerkstätten können natürlich auch Probleme auftreten. Auf einige Problempunkte soll daher hier hingewiesen werden:

a) in der Kritikphase

- hier erwies es sich wiederholt als schwierig, etwa innerhalb der Lehrergruppen die Kritikpunkte auszugestalten, zu präzisieren und zuzuspitzen. Es gibt immer wieder Teilnehmer, die aufgrund ihrer Identifikation mit der Schule Kritik schlecht ertragen können, insbesondere wenn sie selbst an verantwortungsvoller Stelle stehen.
- Zugespitzte Kritik (gegenüber Schulleitung, Kollegen) wird zudem teilweise als persönliche Kritik genommen und tendenziell abgewehrt, etwa dadurch, dass man Kritik abmildert und auch gute Seiten aufzählt.
- Als wichtig erweist sich daher, dass etwa bei einer Kartenabfrage auch positive Punkte (Stärken) aufgeschrieben werden konnten. Dies hilft, die Kritik zu akzeptieren/anzunehmen. Es besteht so die Möglichkeit, auch auf positive Seiten zu verweisen, die neben der geäußerten Kritik auch Teil der schulischen Realität sind.
- Wegen Zeitproblemen kann manchmal keine vertiefte Auseinandersetzung mit den benannten Kritikthemen stattfinden. Dies ist dann wenig problematisch, wenn der Zusammenhang der geäußerten Kritikpunkte im Wesentlichen den Teilnehmern bekannt ist.

b) in der Phantasiephase

- Es erwies sich wiederholt als schwierig, Kritikthemen in Forderungen umzuformulieren. Hier scheint eine mentale Sperre zu bestehen, die es erschwert, Abschied von eingefahrenen kritisierenden Betrachtungen zu neh-

men und sich – wenn auch erst einmal hypothetisch – mit positiven Zielen zu beschäftigen.

- Die zur Freisetzung von Phantasie eingesetzten Traumreisen wurden – auch in Lehrergruppen – besser akzeptiert als erwartet und führten zu interessanten Ideen/Anmutungen.
 - Der Einstieg in die Ideensammlung und die Formulierung von Phantasie-Themenkreisen (Zusammenfassungen) erwies sich als zäh/sperrig. Hier muss weiter erprobt werden, welche Möglichkeiten erfolgreich sind, um mit Lehrern, aber auch mit Schülern und Eltern gemeinsam motivierende Visionen zu entwickeln. Die „Schere im Kopf“ ist schnell wirksam.
- c) in der Verwirklichungsphase
- Im Übergang von der Phantasie- zur Verwirklichungsphase wird für einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer überhaupt erst bewusst, dass es tatsächlich Handlungsspielräume für Veränderungen gibt, dass sie innerhalb der Schulprogrammarbeit tatsächlich nach ihren Ideen für Entwicklungen gefragt und ernst genommen werden. Diese Erfahrung ist für die weitere Schulprogrammarbeit von großer Bedeutung.
 - Ungewohnt ist in der Regel, möglichst im zeitlichen Rahmen der Zukunftswerkstatt noch über Verantwortlichkeiten und Verabredungen für nächste Schritte zu verhandeln. Daher sollte zwar unbedingt auf Konkretisierungen hingearbeitet werden, aber eventuell müssen Beschlussfassungen auf spätere Beratungen verschoben werden. Die Dynamik, die in einer Zukunftswerkstatt entstehen kann, darf in ihren Konsequenzen auch nicht zu unbedachten Schnellschüssen führen. Allerdings sollte bewusst darauf gezielt werden, den entstehenden Motivationsschub zumindest teilweise in den Alltag zu kanalisieren.

Zum Schluss sei noch einmal darauf hingewiesen, dass im schulischen Alltag der Austausch über die Interessen und Zukunftsvisionen für eine bewusste Entwicklung der eigenen Schule und ihrer Qualität eher die Ausnahme ist. Sollen also Schüler- und Elternvertreter, aber auch die Lehrer ihre eigenen Vorstellungen für die Schulentwicklung in die Schulprogrammarbeit einbringen können, dann muss für entsprechende Diskussionen ein Forum geschaffen werden. Eine moderierte Zukunftswerkstatt ist ein solches Forum. Viele Schüler- und Elternvertreter, die an einer Zukunftswerkstatt teilnahmen, erlebten hier zum ersten Mal, dass sie ernsthaft nach ihrer Meinung zur Gestaltung der Schule gefragt wurden, dass ihre Meinung zu Schulentwicklungsfragen ernst genommen wurde und sie sich ohne großen Zeitdruck offen untereinander über Kritik und Visionen austauschen konnten.

Zur Selbstevaluation mit SEIS

[Dr. Angelika Wolters]

Wie gut ist unsere Schule?

Das Hausaufgabenheft eines Gymnasiasten der 7. Klasse weist folgende Einträge aus:

11.02.2009 – Note 6 in Geo. Keine Leistung nach störendem, unruhigem Verhalten.

Sch. (Unterschrift der Lehrkraft)

Bitte um Termin beim Elternsprechtag ab 17.00 Uhr.
Benotung nicht nachvollziehbar.

M. (Unterschrift der Mutter des Schülers)²⁰

Das darauf stattfindende Gespräch zwischen der Lehrkraft und der Mutter war wenig befriedigend für die Beteiligten, sodass die Mutter beim Schulleiter einen Gesprächstermin vereinbarte und diesem ihre Unzufriedenheit über die ihrer Meinung nach prekäre Situation vortrug ...

Ob Schülerinnen und Schüler, Eltern oder Lehrkräfte – nicht wenige von ihnen kennen solche oder ähnliche Situationen im Schulalltag. In dem geschilderten Fallbeispiel geht es im Grunde genommen darum, dass die Lehrkraft dem Schüler verdeutlichen will, dass sein Sozialverhalten nicht angemessen ist. Schließlich soll er erfolgreiche Lernergebnisse erzielen und das geht erfahrungsgemäß nur, wenn sich der Schüler im Fachunterricht entsprechend verhält und den Anweisungen der Lehrkraft Folge leistet. Weil nun der Schüler auf die Frage der Lehrkraft nicht antworten kann, erhält er eine ungenügende Note und eine schriftliche Mitteilung an die Eltern. Der Schüler hingegen empfindet seine Situation anders. Er fühlt sich ungerecht behandelt, bewertet, missverstanden und wird dies seinen Eltern auch so mitteilen.

Der Schulleiter wird im Ergebnis mit den Kolleginnen und Kollegen seiner Steuergruppe sprechen und sie beschließen, während einer Dienstberatung das Thema „Transparenz in der Notengebung und im Umgang mit störendem Schülerverhalten“ innerhalb des gesamten Kollegiums zu diskutieren. Obwohl die Mehrheit der Lehrkräfte von ihrer transparenten Notengebung überzeugt ist, gibt es einige, die von sogenannten Problemlagen in Bezug auf Leistungsan-

²⁰ Namen geändert.

forderung und Leistungsbewertung erzählen. Trotz heftiger und teilweiser emotionaler Diskussionen stimmt das Kollegium eigenverantwortlich darüber ab, ob es sich der Herausforderung einer internen Evaluation stellen sollte. Schließlich möchten die Kolleginnen und Kollegen nicht nur wissen, wie transparent ihre Notengebung in der Schüler- und Elternschaft wahrgenommen wird. Vielmehr geht es um die Frage: Wie gut ist eigentlich unsere (Ihre) Schule?

Bewegung erfordert Bewegung

Gute Schulen, und das ist unstrittig, arbeiten selbstständig an ihrer eigenen Entwicklung. Sie haben in der Regel ein Schulprogramm, das sie fortschreiben, weil es ihrer Auffassung nach nie „fertig“ sein kann. Insofern gehört auch eine kontinuierliche und vor allem komplexe Bestandsaufnahme als ein wesentlicher Schwerpunkt im Schulprogramm festgeschrieben. Schließlich wird sich eine Schule, die Kindern und Jugendlichen bestmögliche Lern- und Lebenschancen ermöglichen möchte, immer wieder fragen, inwieweit sie ihre im Schulprogramm fixierten Ziele erfüllt und ob die an der Erziehung und Bildung Beteiligten dies ebenso wahrnehmen.

Schulen sind im Verhältnis zur Gesellschaft und zum Lernen gerade vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels, der sich heute mit hohem und zunehmendem Tempo vollzieht, in einer Doppelrolle zu betrachten. Sie sind „Ausdruck“ und „Faktor“ gesellschaftlicher Entwicklung zugleich. Zum einen spiegelt sich in Schulen die Gesellschaft wider. Die bestehenden Verhältnisse kommen zum Ausdruck. Zum anderen gilt Schule als ein wesentlicher Faktor gesellschaftlicher Veränderungen. Somit fungiert Bildung als wichtigste Investition der Zukunft.²¹

Was heißt das nun für die Praxis von Schulleitungen und Lehrerkollegien? Wohl nichts anderes, als dass sie ihre eigene pädagogische Arbeit immer wieder hinterfragen. Gute Schulen werden Instrumente der Selbstevaluation für sich nutzen, um die Qualitätsentwicklung vor Ort voranzubringen. Erst konkrete Bestandsaufnahmen, die auf schulspezifischen Befragungen basieren, können eine Verbesserung des Unterrichts und des gesamten Spektrums der Bildung und Erziehung in der Schule überhaupt ermöglichen. Schulleitungen sind in der Verantwortung, die Entwicklungsprozesse in der eigenen Schule voranzutreiben. Hierbei geht es nicht darum, ein Schulprogramm zu verfassen, weil es von der Schulbehörde gewünscht oder gefordert wird. Vielmehr geht es darum, ein Schulprogramm in der konkreten Situationsbezogenheit der Schule mit Leben zu füllen. Das kann wohl nichts anderes heißen, als zu

21 Vgl. Fauser, P., Prenzel, M., Schratz, M. (2007): Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland. Selze-Velber. S. 23.

schaufen, inwieweit der geforderte Erziehungs- und Bildungsauftrag oder die selbst gestellten Ziele und Visionen in der alltäglichen Schulpraxis zum Tragen kommen. Werden moderne Lehr- und Lernmethoden angewendet? Sind die Formen der Leistungsbewertungen transparent? Kooperiert die Schule effektiv mit außerschulischen Partnern in der Region? Werden Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern optimal an der Gestaltung des Lebensraums Schule beteiligt? Existiert ein wertschätzendes und gutes soziales Klima in den Klassen und der Schule überhaupt? Werden zielgerichtet Lehrkräfte qualifiziert? Werden die geplanten und realisierten Erfolge pädagogischer Arbeit dokumentiert? ... Die Anzahl solcher Fragen, die die Gesamtqualität schulischer Erziehungs- und Bildungsarbeit beleuchten, ließe sich fortsetzen. Schulen, die sich an die Erarbeitung und Auswertungen von eigenen Befragungen gewagt haben, wissen, wie viel Kraft und Zeit ein solches Unternehmen kostet. Insofern bietet die Nutzung eines bereits entwickelten Evaluationsinstrumentes für Schulen den Vorteil, keine unnötige Zeit in die Entwicklung von komplexen Frageinstrumentarien zu investieren. Die so gesparte wertvolle Zeit und Kraft kann weitaus effektiver genutzt werden, und zwar für die Arbeit mit den Evaluationsergebnissen. Gute Schulen bewegen ihre Schule. Sie gestalten ihre Schule professionell und individuell, freuen sich über ihre Stärken und arbeiten gleichzeitig selbstkorrigierend an der Verbesserung ihrer Schwächen.

Zum Evaluationsinstrument SEIS

Hinter dem Namen SEIS – Selbstevaluation in Schulen – verbirgt sich ein Evaluations- und Steuerungsinstrument, das von der Bertelsmann-Stiftung entwickelt worden ist.²² Es handelt sich hierbei um ein wissenschaftlich erprobtes und vor allem einfach handhabbares Unterstützungsangebot für den Qualitätsentwicklungsprozess vor Ort. Eine Schule hat durch die Nutzung des SEIS-Instrumentes die Chance, ihre „Schulentwicklung effizienter, effektiver, systemischer und nachhaltiger“²³ zu gestalten. Schulleitungen und Kollegien können diesen Prozess mit Hilfe von eigens erhobenen Daten evaluieren, planen und realisieren. Befragt werden alle an der Bildung und Erziehung Beteiligten.

Ein so genannter SEIS-Zyklus besteht aus insgesamt vier Phasen.²⁴ Zunächst geht es darum, sich in der Schule mit den Beteiligten auf ein gemeinsames

22 Seit 01.10.2008 an „SEIS Deutschland“ übertragen, in Trägerschaft eines Länderkonsortiums bestehend aus Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen-Anhalt und der Zentralstelle für die deutschen Auslandsschulen.

23 Stern, C., Ebel, C., Müncher, A. (2008): Bessere Qualität in allen Schulen. Gütersloh. S. 23.

24 Vgl. ebenda S. 24ff.

Qualitätsverständnis zu einigen. SEIS steht für einen systemischen und ganzheitlichen Blick auf Schule, der auf insgesamt sechs Qualitätsbereichen beruht: Ergebnisse, Lernen und Lehren, Schulkultur, Führung und Schulmanagement, Professionalität der Lehrkräfte, Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung. Diese Qualitätsbereiche umfassen 29 Kriterien mit unterschiedlichen Fragestellungen.

Die zweite Phase des SEIS-Zyklus umfasst die gemeinsame Datenerhebung, von der Planung und Vorbereitung der Umfrage bis zur Dokumentation zusätzlicher Schuldaten. Es gibt Fragebögen für allgemeinbildende Schulen, Förderschulen und berufsbildende Schulen. Hierbei sind die einzelnen Kriterien der sechs Qualitätsbereiche in unterschiedliche Frage-Items separiert. Der oder die Befragte kann sich zwischen fünf Auswahlkategorien von „Stimme völlig zu“, „Stimme eher zu“, „Stimme eher nicht zu“, „Stimme gar nicht zu“ und „Weiß nicht“ entscheiden. Eine Lehrkraft beispielsweise verfügt für die selbstbefragenden Aussagen „Ich beziehe außerschulische Lernorte mit ein“ oder „Die Schüler diskutieren miteinander“ über fünf Antwortmöglichkeiten. Nutzt eine Schule das Evaluationsinstrument SEIS, hat sie die Möglichkeit, zusätzlich zehn schulspezifische Fragen zu stellen. Die Datenerhebung kann per Fragebogen oder online durchgeführt werden. Befragt werden Schulleitungen, Lehrkräfte, Mitarbeiter, Ausbilder, Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern, kurzum alle an der Bildung und Erziehung Beteiligten. Die gemeinsame Datenerhebung ermöglicht so eine mehrperspektivische, ganzheitliche und differenzierte Momentaufnahme der beteiligten Befragungsgruppen in Bezug auf die Qualität „ihrer“ Schule.

Im Ergebnis erhalten die Schulen in der dritten Phase des SEIS-Zyklus einen individuellen Schulbericht, der ihnen eröffnet, wie ihre Schule in den sechs Qualitätsbereichen von den jeweiligen Befragungsgruppen eingeschätzt wird. Die Daten liefern ein Repertoire an Wahrnehmungen von Lehrenden, Lernenden und deren Eltern innerhalb der Schule. Des Weiteren bietet der Schulbericht auch die Chance, seine schuleigenen Evaluationsergebnisse mit denen aus anderen Schulen, z. B. in Sachsen-Anhalt oder darüber hinaus zu vergleichen. Nehmen Schulen mehrmals an SEIS teil, haben diese zusätzlich die Möglichkeit ihre Daten bzw. Umfrageergebnisse aus mehreren Jahren miteinander zu vergleichen. Somit können Veränderungen und konkrete Entwicklungsprozesse besser wahrgenommen werden. Die Interpretation des Schulberichts liefert sozusagen die Daten, mit denen Schulleitungen und Lehrerkollegien ihre eigene Schule unter die Lupe nehmen können.

Die vierte Phase des SEIS-Zyklus widmet sich der datengestützten Schulentwicklung. Den Daten sollen Taten folgen. Es gilt, eine konkrete Maßnahme-

planung festzulegen. Gibt es an der Schule ein Schulprogramm, sollten dessen Ziele oder Leitlinien mit den aktuellen Evaluationsergebnissen möglichst mit allen an der SEIS-Befragung Beteiligten vergleichen und ausgewertet werden. Die Interpretation des Schulberichts liefert wichtige Impulse für die Arbeit am und mit dem Schulprogramm sowie dessen Realisierung im Lern- und Lebensraum Schule.

SEIS in Sachsen-Anhalt

In Sachsen-Anhalt bedienten sich seit 2004 insgesamt 273 Schulen unterschiedlicher Schulformen des Evaluationsinstruments SEIS. Das Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt schreibt für jedes Schuljahr die Teilnahme an SEIS aus und übernimmt die hierfür anfallenden Kosten.²⁵ Schulen, die sich für die Selbstevaluation mit SEIS interessieren, können an einem Workshop „SEIS – Ein international erprobtes Evaluationsinstrument“ teilnehmen. Dieser Workshop stellt den Interessenten das Instrument der internen Selbstevaluation mit seinen sechs Qualitätsbereichen vor, veranschaulicht den konkreten Ablauf des SEIS-Zyklus im jeweiligen Schuljahr und zeigt, dass die Teilnahme an SEIS für die Schule keinen großen Mehraufwand bedeutet.

Entscheidet sich eine Schule für die interne Evaluation mit SEIS, legt sie einen entsprechenden Beschluss der Gesamtkonferenz vor und bewirbt sich im Landesverwaltungsamt für die Teilnahme an SEIS. In Folge werden die Schule bzw. die an den Schulen für die SEIS-Befragung Verantwortlichen zu weiteren Workshops („Datenerhebung mit dem SEIS-Instrument“ und „Interpretation des SEIS-Schulberichts“) eingeladen. Hierbei geht es insbesondere um Realisierungsmöglichkeiten für eine erfolgreiche SEIS-Befragung der unterschiedlichen Gruppen und die Datenanalyse im Schulbericht, die im Übrigen ganz verschieden erfolgen kann. Während der drei Workshops lernen die Teilnehmenden ein Repertoire an Möglichkeiten kennen, die sie für ihre Schule modifiziert umsetzen können.

Erfahrungen zeigen, dass die an SEIS teilnehmenden Schulen in Sachsen-Anhalt interessiert daran sind, ihre Stärken und Reserven kennen zu lernen und gemeinsam nach Strategien für die schulspezifische Qualitätsentwicklung zu suchen. Genau deshalb nehmen wohl einige Schulen wiederholt an SEIS teil. Sie wollen nachvollziehen, wie sich ihre Schule nach der ersten Befragung entwickelt hat und inwieweit sie ihre im Schulprogramm fixierten Zielstellungen bei der Qualitätsentwicklung erfüllen konnte.

²⁵ Siehe z. B. „Ausschreibung für allgemein bildende und berufsbildende Schulen zur Beteiligung an SEIS – dem Instrument der Bertelsmann-Stiftung zur schulinternen Evaluation“, Bek. des MK vom 11.08.2008 (SVBl. LSA vom 20.08.2008).

Schule als lernende Gemeinschaft

Bildung ist Ressource! Vor dem Hintergrund einer schnellen gesellschaftlichen Entwicklung in einer globalisierten Welt haben Schulen den Auftrag, die ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen bestmöglich zu bilden und zu erziehen. Fordern und Fördern – und das gilt nicht nur für Schülerinnen und Schüler, sondern eben auch für Lehrkräfte und Schulleitungen. Schulen haben die Chance, ihre Schule selbst und gemeinschaftlich zu gestalten. Gemäß Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt können sich Schulen im Rahmen ihrer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung ganz individuell entwickeln. Besondere Voraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler, das regionale Umfeld oder schulspezifische Voraussetzungen sollen hierbei Berücksichtigung finden.²⁶ Um ein eigenes Leitbild oder gar Visionen für die „eigene“ Schule aber entwickeln zu können, bedarf es einer komplexen Bestandsanalyse. SEIS bietet im Rahmen der Selbstevaluation eine Möglichkeit, eine valide Datengrundlage zu schaffen, um Schulentwicklungsplanung zu initiieren und konkrete Maßnahmen festzulegen. Jedoch scheinen „einmalige“ Evaluationsergebnisse keinesfalls auszureichen. Genau deshalb sind Schulen angehalten, den Erfolg ihrer pädagogischen Arbeit in regelmäßigen Abständen zu überprüfen und in der Fortschreibung von Schulprogrammen zu berücksichtigen.²⁷ Die interne Bestandsaufnahme ist auf jeden Fall ein erster Schritt und wesentlicher Erfolgsfaktor in der schulischen Qualitätsentwicklung vor Ort. In Anlehnung an Robert F. Magers Ausspruch würde sein Zitat bezogen auf Schule wohl so lauten: Wenn eine Schule nicht weiß, wohin sie will, muss sie sich auch nicht wundern, wenn sie ganz woanders ankommt.²⁸ Oder anders gesagt: Wenn eine Schule nicht weiß, wo sie steht, weiß sie auch nicht, wohin sie gehen kann. Eine Bestandsaufnahme eröffnet neue Wege ...

26 Vgl. § 24 Abs. 1 Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt i. d. F. vom 01.08.2005. S. 28.

27 Vgl. ebenda Abs. 4.

28 Modifiziert, und zwar in Anlehnung an Robert F. Magers Ausspruch.

Das Projektmanagement

[Michael Lämmerhirt]

Einführung in das Projektmanagement

Im Zuge der erhöhten Selbstständigkeit bzw. Eigenverantwortung von Schulen steigen auch die Anforderungen an die Planung und Organisation von Projekten. Richtet man seinen Blick speziell auf die Schulprogrammarbeit, dann entstehen in der Umsetzung von Maßnahmen Vorhaben, die zielorientiert geplant, durchgeführt und überwacht werden müssen. Dabei sind besondere Kompetenzen hilfreich. Ohne grundlegende Kenntnisse im Projektmanagement wird es für die Schulen meist schwierig, Projekte zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen. Dies liegt vor allem daran, dass Projekte sich grundlegend von der alltäglichen Arbeit in Schulen unterscheiden. Diese meist zusätzlich zur eigentlichen Arbeit laufenden Projekte nehmen eine gesonderte Stellung ein, wobei sich daraus Einschränkungen in den zeitlichen und personellen Ressourcen ergeben.²⁹ Dennoch soll nicht zusätzlich zum schulischen Arbeitsalltag eine parallel ablaufende Arbeitsform etabliert werden. Vielmehr muss es das Ziel sein, beides so zu verknüpfen, dass die Situation überschaubar bleibt, die Schule aktiviert und unterstützt.³⁰

In der Umsetzung von Maßnahmen des Schulprogramms ist dies vor allem die konkrete Aufgabe der Steuergruppe. In dieser Phase muss sie ganz besonders ihrem Namen gerecht werden und vor allem eine steuernde und koordinierende Funktion, etwa in Form einer „Projekt-Management-Zentrale“ übernehmen.

Projektplanung und -vorbereitung

Das Gelingen eines Projektes steht und fällt meist schon mit der Planung des Vorhabens. Ein häufiger Fehler ist, dass die Akteure ein Projekt beginnen, ohne zuvor die erforderlichen Vorklärungen zu treffen. Zu schnell sollen die gewünschten Ziele erreicht werden. Hilfreich ist es daher in der Schulprogrammarbeit, wenn die Steuergruppe schriftliche Projektaufträge an einzelne Projektgruppen gibt bzw. mit ihnen vereinbart.³¹ Der Projektauftrag wird zum

29 Vgl. Pfetzing, K. & Rohde, A. (2009): Ganzheitliches Projektmanagement. Verlag Dr. Goetz Schmidt. 3. Aufl. S. 20.

30 Vgl. Rolff, H.-G. et al. (1999): Manual Schulentwicklung – Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Beltz. Weinheim, Basel. S.154.

31 Vgl. Seitz, H. & Capaul, R. (2005): Schulführung und Schulentwicklung – Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. Haupt Verlag. S. 636.

Bindeglied zwischen der Steuergruppe als Auftraggeber und den Akteuren in den Projektgruppen als Auftragnehmer. So gelingt es auch der Steuergruppe, ihre veränderte Rolle als Steuerungsorgan zu finden und die schulische Gemeinschaft besser mit in die Arbeit einzubeziehen.

Mit dem so genannten „W-Planungsraaster“ kann die Steuergruppe die Rahmungen des jeweiligen Projektes systematisch analysieren. Dieses Raster ermöglicht einen gezielten Einstieg in die Projektorganisation und bietet eine fundierte Basis für die Erstellung des Projektauftrages. Folgende W-Fragen sollten diskutiert und beantwortet werden:

- Was ist der Gegenstand bzw. das Thema des Projektes?
- Warum wird das Projekt angestrebt und was ist die Zielsetzung?
- Wie soll vorgegangen werden?
- Welche Mittel und Ressourcen werden benötigt?
- Welche Art von Projektorganisation ist am besten geeignet?
- Wo wird am Projekt gearbeitet?
- Wer führt das Projekt und wer ist an der Durchführung des Projektes beteiligt?
- Wann wird mit dem Projekt begonnen und wann ist es fertig?
- Wie viel darf das Projekt kosten?
- Wie gut soll das Projekt sein?
- Woran kann man das Gelingen des Projektes feststellen?³²

Die konkrete Erstellung des Auftrages sollte nach der Diskussion und Beantwortung der Fragestellungen innerhalb der Steuergruppe geschehen. Ein fertig formulierter Projektauftrag könnte dann wie folgt (links) aussehen:

Projektauftrag für eine temporäre Projektgruppe „Weiterbildungskonzept“

1. Orientierung

Das Leitbild unserer Schule sieht eine Weiterbildungspflicht für alle Lehrkräfte vor. Es ist ein Weiterbildungskonzept vorzuschlagen, das den Nutzen der Weiterbildung unserer Lehrkräfte für die Schule und die Realisierung der Schwerpunkte des Schulprogramms sicherstellt und die Motivation für den Unterricht und für Schulinnovationen fördert.

2. Ziele

Erwartet wird ein schriftliches Konzept für die schulexterne und schulinterne Fortbildung, welches

- Die Belegung und Auswertung externer Kurse klar regelt,
- Der schulinternen Fortbildung vermehrte Bedeutung zumisst,
- Die Schwerpunkte des Schulprogramms berücksichtigt,
- Aufzeigt, wie externe und interne Weiterbildung vernetzt werden können,
- Weitgehend kostenneutral ist,
- Wo möglich Alternativen aufzeigt

3. Rahmenbedingungen

Für die Weiterbildung unserer Lehrkräfte gelten folgende Regeln:

- Es sind fünf Arbeitstage pro Vollpensum und Schuljahr zu besuchen.
- Ein ebenso großer Anteil ist in der unterrichtsfreien Zeit zu belegen.
- Es sind primär BBT- bzw. kantonale Kurse zu belegen.
- Das Weiterbildungsbudget der Schule darf nicht überschritten werden.

4. Organisation

- **Projektleiter:** Projektleiter I
- **Mitarbeiter:** je ein Vertreter pro Fachschaft (Wirtschaftsfächer, Sprachen, Schreibfächer, Turnen und Sport)

5. Ressourcen

- Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Projekts stellen ihre Aufwendungen gemäß Spesentarif in Rechnung. (Es stehen keine Entlastungen zur Verfügung)
- Für Schreibarbeiten kann das Schulsekretariat nach Rücksprache mit dem Schulleiter eingesetzt werden.
- Auf Bestellung steht das große Konferenzzimmer zur Verfügung.

6. Zeit

- Das Projekt läuft per sofort.
- Ein schriftlicher Bericht ist bis 31.03.06 abzuliefern.
- Ein mündlicher Zwischenbericht an das Rektorat hat am 30.11.05 zu erfolgen.
- Das Projekt muss ab Beginn des Schuljahrs 06/07 realisierbar sein, es ist auf seine Konformität mit den gesetzlichen Vorschriften zu überprüfen.

Abb. 8: In Anlehnung an „Projektauftrag für eine temporäre Projektgruppe“³³

³³ Vgl. Seitz, H. & Capaul, R. (2005): Schulführung und Schulentwicklung – Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. Haupt Verlag. S. 218.

³² Ebd. S. 634.

Parallel zur Erstellung der Projektaufträge sollte sich die Steuergruppe damit auseinandersetzen, wie die einzelnen Projektgruppen in die gesamte schulische Organisation eingebunden werden können. Es muss hierbei gewährleistet sein, dass der Informationsaustausch zwischen den Projektgruppen und der Steuergruppe bzw. zwischen den Projektgruppen und den Entscheidungsgremien gewährleistet ist. Sinnvoll wäre es deshalb, ein Organigramm mit Informationsverläufen zur Projektorganisation innerhalb einer Steuergruppensitzung anzufertigen.

Des Weiteren besteht eine wichtige Aufgabe innerhalb der Projektplanung darin, den Ablauf des Projektes bzw. der Projekte klar zu planen. Bei der Erstellung eines sogenannten Ablaufdiagramms handelt es sich um eine Technik der kooperativen Planung. Sie macht es möglich, dass in kurzer Zeit der Ablauf klar geregelt werden kann. Die Erstellung eines Ablaufdiagramms könnte z. B. innerhalb einer Steuergruppensitzung erfolgen und wäre wie folgt durchzuführen:

1. *Brainstorming* ➔ Aufschreiben aller Teilaufgaben, Vorgänge und Tätigkeiten auf Karten (Achtung: keine Wünsche und Hypothesen)
2. *Diagramm vorbereiten* ➔ X-Achse als Zeitpfeil und Y-Achse als Auflistungsmöglichkeit für die beteiligten bzw. handelnden Personen und Gruppen zeichnen
3. *Karten einfügen* ➔ gemeinsames Einfügen der Karten in das Diagramm und Diskussion, wobei ein Mitglied die Moderation übernimmt.³⁴

Projektdurchführung und -controlling

Mit Beginn der Durchführung des Projektes zeigt sich meist, wie genau geplant und vorbereitet wurde. Je nach dem kommen auf die Projektgruppe weitere, zum Teil unerwartete Aufgaben und evtl. Probleme zu, die es zu lösen gilt. Das beginnt meist mit der Organisation der Gruppe und der Festlegung des Projektleiters. Dieser soll folgende Aufgaben wahrnehmen:

- Steuerung der detaillierten Planung und Überwachung des Projektes
- Teamführung und Einsatzplanung der Teammitglieder
- Kommunikation nach innen und nach außen (besonders zur Steuergruppe)

Darüber hinaus muss sich das Projektteam über Regeln (z. B. regelmäßige Treffen) der Zusammenarbeit verständigen und diese verbindlich festhalten. Ratsam ist es außerdem, bereits von Beginn an ein Projekttagebuch zu führen.

34 Vgl. Rolff, H.-G. et al. (1999): Manual Schulentwicklung – Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB). Beltz. S. 167.

Dieses erhöht die Transparenz nach außen und erleichtert die Dokumentation des Projektes nach dessen Abschluss bzw. in den Teilberichten. Die Anfertigung eines Tagebuches macht das Projekt dazu noch leichter abrechenbar, und die geleistete Arbeit kann zudem besser einer regelmäßigen Überprüfung unterzogen werden.³⁵

Projektabschluss

Für einen ordnungsgemäßen Abschluss des Projektes sollten folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Kontrolle der Ergebnisse durch die Projektorganisation und Überprüfung der Zielerreichung entsprechend des Projektauftrages
- Präsentation der Ergebnisse durch die Projektgruppe
- Durchführen einer Abschlusskonferenz mit der Projektgruppe
- Anfertigen eines Abschlussberichtes.³⁶

Aus Sicht der gesamten Projektorganisation ist mit dem Abschluss der aufgeführten Projektaktivitäten das Projekt formal beendet. Dies bedeutet für die meisten Projekte, dass die Projektorganisation und die damit verbundene Infrastruktur hier aufgelöst werden. Dennoch muss dabei beachtet werden, dass viele Projekte nicht nur zum Ziel haben, initiiert und implementiert zu werden. Vielmehr muss im Vordergrund stehen, dass es der Schule mit Projektabschluss gelungen ist, das Projekt zu einem Teil der Schule zu machen, das heißt, es zu institutionalisieren. Aus diesem Grund haben viele schulische Projekte eine oft lange Laufzeit, bis sie ihren Abschluss finden.

Das Multiprojektmanagement und die Rolle der Steuergruppe

Innerhalb der Schulprogrammarbeit werden insbesondere an größeren Schulen mehrere Projekte parallel durchgeführt. Hierfür ist ein übergreifendes Management in Form des Multiprojektmanagement erforderlich, um die Übersicht zu behalten und Ressourcen optimal zu nutzen.

Es ist die Aufgabe der Steuergruppe, diese Funktion zu übernehmen. Sie erteilt die Aufträge, sie legt den Projektleiter fest und sie entscheidet, wer beteiligt werden muss. Des Weiteren trifft sie die Entscheidung, ob und wie das Projekt durchgeführt wird, wobei im Vorfeld die Machbarkeit und der Nutzen

35 Ebd. S. 167 f.

36 Vgl. Cronenboeck, W. (2004): Handbuch internationales Projektmanagement – Grundlagen, Organisation, Projektstandards. Cornelsen. S. 85.

geprüft werden. Die Steuergruppe wird somit zur zentralen Schnittstelle innerhalb des Multiprojektmanagements und übernimmt die Rolle des steuernden Organs. Von Vorteil ist es dabei, wenn die einzelnen Projektleiter auch Mitglieder in der Steuergruppe sind, da eine enge Verbindung zwischen Steuergruppe und den einzelnen Projekten erforderlich ist. Dadurch wird auch der gewünschte Informationsfluss gewährleistet und die Projektleiter können gleichzeitig über die Vorgehensweise innerhalb ihres Projektes mitentscheiden.

Die Steuergruppenmitglieder werden somit zu Multiprojektmanagern, die in diesem Zusammenhang folgende operative Aufgaben zu erfüllen haben:

- Übernahme von Aufgaben in Projekten (z.B. als Projektleiter oder als Mitglied)
- Beratung des Projektleiters

Strategische Aufgabenstellungen, die darüber hinaus auf die Steuergruppenmitglieder zukommen werden:

- Bewertung des Projektvorschlags und dessen Auswahl
- Projektgenehmigung und Projektfreigabe erteilen
- Unterschiedliche Bedeutung der Projekte transparent machen
- Prioritätensetzung
- Ressourcenoptimierung und Budgetierung der Projekte
- Überwachung und Steuerung der Projekte
- Entscheidungen zur Weiterführung oder zum Abbruch
- Nutzung von Synergieeffekten und projektübergreifende Strategien
- Gewonnenes Wissen aus der Projektarbeit sichern
- Auswählen der Projektleitung
- Etablierung eines Qualitätsmanagements zu den Projekten und Evaluation
- Einführen von Projektmanagementstandards und deren Kontrolle
- Institutionalisierung des Projektmanagements in der Schulkultur³⁷.

Wenn man sich die unterschiedlichen Aufgabenstellungen anschaut, so stellt man sich hierbei die Frage, wie es der Steuergruppe gelingt, diese Aufgaben ohne direkte Entscheidungsbefugnis durchzusetzen? Antwort auf diese Frage findet man bereits in der Initiierungsphase der Schulprogrammarbeit. Hier ist es ratsam, direkt nach der Beschlussfassung zur Schulprogrammarbeit durch die Gesamtkonferenz eine Legitimierung der gebildeten Steuergruppe zu erwirken. Diese steigert auf der einen Seite das Selbstvertrauen bzw. die Motivation der Steuergruppenmitglieder und erhöht auf der anderen Seite die Befugnis verschiedene Entscheidungen selbstständig zu treffen.

37 Vgl. Schreckeneder, B. C. (2005): Projektcontrolling. Projekte überwachen, steuern und präsentieren. Haufe. S. 28.

Die Umsetzung

[Doreen Bregar]

Die Umsetzung der Schulprogrammarbeit am Beispiel der Sekundarschule Landsberg

Die Arbeit mit und am Schulprogramm begann im Schuljahr 2006/07. Zu Beginn des Schuljahres 2007/08 stellten wir die Weichen für die Gestaltung eines neuen Schulalltags. Für uns war es wichtig, in einer konstruktiven Atmosphäre neue Lernwege zu gehen und Schülern sowie Lehrern Raum für Eigeninitiative und Selbstentfaltung zu geben.

Wir stellten uns vor, eine Schule zu schaffen, die kinderfreundlich ist, in der wir uns (Schüler, Lehrer und das technische Personal) wohl und geborgen fühlen und jeder Schüler mit dem für ihn bestmöglichen Abschluss die Schule verlässt. Daraus ergab sich unser Motto: „Fit für das Leben und fit für den Beruf“.

Wir starteten mit Methodentagen, die von den Klassenleitern und Fachlehrern gemeinsam vorbereitet wurden. Nach der Evaluation dieser Tage konstituierte sich unsere Steuergruppe. Wir erkannten, dass nicht alles sofort und in einer super Qualität erreicht werden kann. Es zeigte sich aber, dass viele Kollegen und Schüler begeistert waren und Verantwortung und Initiative ergreifen wollten. Doch wir wollten zu viel und waren zu unorganisiert. Viele Beteiligte waren überfordert und deshalb auch unzufrieden. Wir beschlossen daher, uns auf einen Schwerpunkt zu konzentrieren.

Besonders auffällig waren Schwierigkeiten beim Umgang mit Sachtexten. Um die Schüler zu größerer Selbstständigkeit beim Wissenserwerb zu befähigen, müssen sie in der Lage sein, Aufgabenstellungen und Texte zu lesen und deren Inhalt zu erfassen. Deshalb formulierten wir in unserem Schulprogramm folgendes Ziel: *Schüler sollen das Erschließen von Textinhalten erlernen*. Als Hilfestellung nutzten wir eine Handreichung mit Schrittfolgen zur Erschließung von Sachtexten. Jeder Kollege war aufgefordert, diese Schrittfolge im Unterricht einzusetzen. Klassenleiter nutzten die Klassenleiterstunden zur Arbeit am Sachtext. In Förderstunden wurde die Arbeit fortgesetzt.

Die Ergebnisse verschiedener Studien zeigten uns, dass wir ein wichtiges Thema gewählt hatten. Mit mehreren Textanalysen, die wir für alle Schüler durch-

fürten, kontrollierten wir unsere Entwicklung und konnten Erfolge oder auch Missstände erkennen. Wir erstellten Texte für jede Klassenstufe mit entsprechenden Erwartungskatalogen. An einem zentralen Termin führten wir diese einstündige Analyse durch. Kollegen werteten diese nach Punkten aus und wir konnten durch Übersichten und Diagramme Lernzuwachs oder Schwächen erkennen.

Die Methodentage zu Beginn des Schuljahres 2008/09 stellten wir unter zwei Schwerpunkte. Die Tage für die jüngeren Schüler der Klassen 5 und 6 standen unter dem Thema „Organisation von Schule und Lernen“. Die älteren Schüler nutzen ihr Wissen aus der Arbeit mit Sachtexten. Aufgabe war es, Referate zu unterschiedlichen Themen zu erstellen und zu präsentieren. Es wurden Wissensquellen selbstständig erschlossen, Texte gelesen und Stichpunktzettel erstellt. Die Ergebnisse dieser Arbeit wurden durch Schülerjürs mit Unterstützung der Lehrer selbst evaluiert und bewertet. Diese Tage waren durch viel Fleiß gekennzeichnet und wurden sehr positiv von Lehrern und Schülern eingeschätzt. In diesem Prozess ergab sich ein weiterer Arbeitsschwerpunkt – die Verbesserung des Schulklimas wurde zwingend notwendig. Wenn Schüler und Lehrer bestmögliche Leistungen erbringen sollen, muss auch das Umfeld stimmen. Unser Ziel musste es deshalb sein, Ängste und Ärgernisse abzubauen. Schüler und Lehrer mussten lernen, dass nur eine sachliche Kommunikation zu Erfolgen führt. Wir führten Umfragen im Kollegium durch, die sehr positiv ausfielen. Trotz der vielen Arbeit sind große Veränderungen sichtbar, die zu neuem Elan führten. Wir erkannten, dass wir auf dem richtigen Weg sind. Auch die Schüler und Eltern wurden einbezogen. Ideenwerkstätten zeigten, dass unseren Schülern die neue Verantwortung bewusst war und sie aktiv beteiligt werden wollten.

Durch verschiedene Fortbildungsveranstaltungen versuchten wir, unsere Kollegen zu motivieren und zu befähigen, den neuen Anforderungen gewachsen zu sein. Teamarbeit und Kooperation sind zu wichtigen Bestandteilen unserer Arbeit geworden.

Die erfolgreiche Umsetzung eines Schulprogramms ist von vielen Komponenten abhängig. Zum Einen geht es nicht ohne die Unterstützung und den Rückhalt durch die Schulleitung. Zum Anderen spielen personelle und finanzielle Aspekte eine große Rolle. Nach drei Arbeitsjahren sind sich alle Beteiligten darüber einig, dass unser Schulprogramm die positive Entwicklung unserer Schule verstärkte, da für Lehrer, Schüler und Eltern ein gemeinsames Ziel formuliert wurde. Diese Erfahrungen bringen uns zu der Einsicht, das vorhandene Schulprogramm als Grundlage unserer weiteren Arbeit anzusehen und es dem jetzigen Stand unserer Entwicklung und Situation anzupassen.

Planung von Fortbildungen

[Michael Lämmerhirt]

Fortbildungsbedarf im Kollegium

Qualitätsentwicklung in der Schule ist ohne Kompetenzentwicklung des Personals nicht denkbar. Daher erfordert gelingende Schulprogrammarbeit auch Überlegungen und Maßnahmen der Fortbildung, und zwar vorrangig im Hinblick auf die Ziele und Schwerpunkte des Schulprogramms. Ziel dabei ist eine gemeinsam abgestimmte Fortbildungsplanung, die sich an den vereinbarten Zielen und Schwerpunkten der Schulprogrammarbeit, aber auch an den durch die KMK vorgelegten Standards³⁸ für Lehrerbildung orientiert. Dabei sollen und müssen die individuellen Bedürfnisse nicht in den Hintergrund treten.³⁹ Vielmehr muss es gelingen, Kompetenzen zu entwickeln, die zugleich für den Berufsalltag und für die schulische Weiterentwicklung von Bedeutung sind. Orientiert an den verschiedenen Kompetenzbereichen besteht ein erster Schritt auf dem Weg zu einer gemeinsamen Fortbildungsplanung in der Beantwortung folgender Leitfragen⁴⁰ (s. Tabelle nächste Seite): Ziel ist dabei sowohl die Orientierung an den prioritären Inhaltsbereichen, als auch den geforderten Kompetenzbereichen. Zudem muss eingeschätzt werden, ob die jeweilige Fortbildungsmaßnahme auch den gewünschten Erfolg für die Schulentwicklung verspricht.

Die Prioritätenanalyse

Die meisten Schulen stellen in der Analyse des Fortbildungsbedarfs fest, dass es eine hohe Anzahl an Fortbildungswünschen mit den unterschiedlichsten Inhalten gibt. Daher ist eine Prioritätenanalyse und -entscheidung sinnvoll. Die Schule muss darüber entscheiden, welche der Themen und Inhalte die höchste Priorität für die Schule und die Schulprogrammarbeit haben. Die Auswahl der Fortbildungsthemen könnte dann nach den folgenden Prinzipien getroffen werden:⁴¹

- Ist das Thema unverzichtbar?

38 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. In Zeitschrift für Pädagogik 51; H. 2/2005.

39 Vgl. Rolff, H.-G. & Buhren, C. G. (2002): Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden. Beltz. S. 154.

40 Ebd. S. 160.

41 Rolff, H.-G. & Buhren, C. G. (2009): Personalmanagement für die Schule. Ein Handbuch für Schulleitung und Kollegium. Beltz. S. 161.

Leitfragen für Fortbildungsplanung	Themen/ Inhalte der Fortbildungsveranstaltungen			
	Kompetenzbereich „Unterrichten“ Thema: ...	Kompetenzbereich „Erziehen“ Thema: ...	Kompetenzbereich „Beurteilen“ Thema: ...	Kompetenzbereich „Innovieren“ Thema: ...
Welche Anlässe und Motive berechtigen zur Teilnahme an einer Fortbildung?				
In welchem inhaltlichen Zusammenhang zum Schulprogramm soll die Fortbildung stehen?				
Welchen Ertrag soll die Fortbildung für die Schule erbringen?				
Welchen Ertrag soll die Fortbildung für den teilnehmenden Lehrer erbringen?				
Welche Nachsorgeleistung muss die Schule erbringen, damit das Erlernte gepflegt wird?				
Welche Rahmenbedingungen muss die Schule erbringen, damit die Implementation gelingt?				
Welche Maßnahmen zum Feedback sind notwendig?				
Welche Qualifizierung haben die Lehrer bereits erbracht?				
Welche Tätigkeiten in der Schule beinhalten bereits eine Qualifizierung?				

Abb. 9

- Wie dringend ist das Thema?
- Wieso ist das Thema wünschenswert?
- Welche Voraussetzungen sind für das Thema gegeben?
- Welche Vorarbeiten wurden bereits geleistet?
- Welcher Aufwand ist für die Realisierung notwendig?

Zu allen Fortbildungsthemen sollten diese Fragen beantwortet werden. Ziel ist es dabei, die Themen hinsichtlich ihrer Priorität zu vergleichen und daraufhin die mit der höchsten Priorität auszuwählen. Dabei muss selbstverständlich die Personalsituation der Schule berücksichtigt werden.⁴²

42 Ebd. S. 161f.

Die Feinplanung

Nachdem die Prioritätenanalyse durchgeführt wurde, bedarf es einer konkreteren Feinplanung. Diese Feinplanung sollte nicht alleine durch die Schulleitung, sondern innerhalb einer Planungsgruppe, evtl. auch in der Steuergruppe, unter Einbeziehung der Schulleitung erfolgen. Hierzu folgender Vorschlag:

1. In Einzelarbeit sollte jedes Mitglied der Planungsgruppe folgende Fragen beantworten und seine Antworten auf Moderationskarten festhalten.
 - Was ist Thema/ Gegenstand der Fortbildung bzw. Fortbildungsreihe?
 - Welche Ziele verfolgen wir mit der Fortbildung?
 - Wie, in welchen Schritten sollte die Fortbildung realisiert werden? (Ablaufplanung)
 - Welche Mittel zur Realisierung haben wir? (Ziel-Mittel-Klärung)
 - Welche Erfolgskriterien wollen wir festlegen? (Evaluation)
 - Wer ist an der Durchführung beteiligt?
 - Wie kann der Transfer in das Kollegium bzw. innerhalb des Kollegiums erfolgen?
 - Welche möglichen Folgen hat das Projekt?
2. Unter Aufsicht eines Moderators werden die Karten gemeinsam an einer Pinnwand, Tafel oder Ähnlichem angebracht.
3. Der Moderator diskutiert gemeinsam mit den Teilnehmern die Feinplanung, stellt Zusammenhänge her und prüft die Antworten auf Konsistenz sowie Plausibilität.

Dennoch haben eine gezielte Fortbildungsplanung und der Transfer in das Kollegium nicht automatisch positive Effekte auf die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Damit es zu einer festen Verankerung der Fortbildungsinhalte innerhalb der Schule kommt, ist z.B. die Einbindung in professionelle Lerngemeinschaften ein weiterführender Schritt.⁴³

43 Ebd. S. 162ff.

Die Evaluation

Evaluation in der Schulprogrammarbeit

[Prof. Dr. Hartmut Wenzel]

Eine Schule, die sich auf den Weg macht, durch Schulprogrammarbeit die eigene Qualität zu verbessern, hat früher oder später ein Interesse daran, festzustellen, ob ihre Bemühungen auch zum gewünschten Erfolg führen. Sie will sich und eventuell auch anderen Rechenschaft darüber ablegen, was sich verändert hat, ob also die angestrebten Ziele mit den ergriffenen Maßnahmen auch zu dem gewünschten Erfolg führen. Für die Maßnahmen zur Selbstüberprüfung der Ergebnisse von Schulentwicklungsprozessen wird derzeit der Begriff der Evaluation benutzt. Hierbei gibt es zwei Bestandteile: schulinterne und externe Evaluation. Bei externer Evaluation erfolgt eine Bestandsaufnahme und Rückmeldung durch Personen von außerhalb der jeweiligen Schule. Bei interner Evaluation machen sich die beteiligten Menschen der Schule miteinander Gedanken darüber, wo sie momentan stehen und dann natürlich darüber, wohin der Weg nun weitergehen soll. Oftmals werden bei der Evaluation einschlägige Verfahren eingesetzt. Auf einige wird in dieser Broschüre besonders eingegangen. Durch Maßnahmen der Evaluation werden auch Entwicklungschancen und Stärken aufgezeigt, ohne dabei die aktuellen Problemfelder zu vernachlässigen. So wird für alle Akteure eine Basis geschaffen, den eigenen Schulentwicklungsprozess vom Anfang über verschiedene Zwischenergebnisse bis zu dem jeweils erreichten Stand zu beschreiben, ihn auf neue Ziele hin fortzusetzen sowie Ergebnisse zu sichern und für alle Beteiligten sichtbar werden zu lassen.

In unserem Zusammenhang beziehen sich die Überlegungen und Maßnahmen zur Evaluation auf die Schulprogrammarbeit und die mit ihr angestrebte innere Schulentwicklung. Ist die Schulprogrammarbeit in einer Schule erst einmal angegangen, werden verschiedene Schrittfolgen wiederholt durchlaufen. Hierzu gehören: Bestandsaufnahme, Zielfindung, Planung und Umsetzung von entwicklungsbezogenen Vorhaben sowie die interne Evaluation (Umsetzung der Vorhaben überprüfen) und Fortschreibung des Schulprogramms. Es wird deutlich, dass innere Schulentwicklung ohne Evaluation als Bestands- und Erfolgsbilanzierung kaum langfristig und zielführend gestaltet werden kann und diese somit unverzichtbar ist. Hat sich eine Schule z. B. vorgenommen, den Umgang der Schüler mit Sachtexten zu verbessern, weil die entsprechenden Ergebnisse bei einer Überprüfung (Bestandsanalyse) nicht so gut waren, dann wird sie nach einiger Zeit und nach intensiven Bemühungen zur Verbesserung feststellen wollen, ob die

Schülerleistungen hierzu tatsächlich besser geworden sind. Sie kann dies z. B. durch verschiedene Tests überprüfen. Die Ergebnisse dieser Tests lassen den Ertrag der kollegialen Bemühungen zum gemeinsam gesetzten Entwicklungsschwerpunkt feststellen. Das Kollegium leistet damit interne Evaluation zu einem selbst gesetzten Entwicklungsziel. Interne Evaluation ist ein unverzichtbarer Bestandteil innerer Schulentwicklung. Sie ist nicht Selbstzweck, sondern ein wichtiges Mittel der Selbstüberprüfung und Rechenschaftslegung, aus deren Ergebnissen zumeist weitere Handlungs- und Entwicklungsschritte abgeleitet werden können und sollen. Interne Evaluation ist somit ein Werkzeug der Schulentwicklung, das weitere Entwicklungsprozesse begründet, anregt und neu ausrichtet. Interne Evaluation macht nur in enger Verbindung mit bewusst angestrebter Entwicklung Sinn und nur dann, „wenn die gewonnenen Erkenntnisse in Maßnahmen zur Erhaltung von Stärken und zur Verbesserung und Korrektur von Schwächen umgesetzt werden“.⁴⁴ Um dies leisten zu können, empfiehlt es sich, interne Evaluationen möglichst in ein Gesamtkonzept der Schulentwicklung, in ein Schulprogramm, einzubinden.⁴⁵ Daraus folgt auch, dass interne Evaluation keine zusätzliche Maßnahme neben den sonstigen Schulentwicklungsaktivitäten ist, sondern in den Dienst der allgemeinen Entwicklungsziele der Schule und deren Überprüfung gestellt wird. Mit Hilfe von internen Evaluationsmaßnahmen kann und soll die Wirksamkeit gemeinsam beschlossener Entwicklungsmaßnahmen überprüft werden.

Interne Evaluation kann dabei auf die verschiedenen Bereiche von Schulentwicklung zielen (Personal-, Unterrichts und Organisationsentwicklung). Das kann zum Beispiel die Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler, die Öffnung des Unterrichts, die Kooperation der Lehrkräfte, das Schulklima oder aber die Qualifikation des Lehrpersonals betreffen. Letztendlich sind aber alle diese Bereiche Teil eines komplexeren Entwicklungsansatzes. Interne Evaluation ist in den unterschiedlichen Bereichen jeweils als Teil eines bewussten Entwicklungsprozesses zu verstehen. Interne Evaluation ist somit „weniger ‚technisches‘ Datensammeln, als ein sozialer Prozess in einem Kollegium oder einer ganzen Schule, in dessen Mittelpunkt die gemeinsame Auseinandersetzung aller Beteiligten mit den Evaluationsergebnissen steht und der zum Ziel hat, eine möglichst hohe Übereinstimmung verschiedener Sichtweisen herbeizuführen.“⁴⁶

44 Strittmatter, A. (1997): „Eine knüppelharte Sache“. Schulen erproben redliche Selbstevaluation. In: Pädagogik, Heft 5, S. 16–20. S. 18.

45 Vgl. Büeler, X. (1998): Schulqualität und Schulwirksamkeit. In: Altrichter, Herbert, Schley, Wilfried, Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck. S. 661–693. S. 18.

46 Vgl. Burkhard, Chr. (1995): Selbstevaluation – Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung von Einzelschulen? Bönen. S. 38f.

Die Evaluationsplanung

[Michael Lämmerhirt]

Nachdem im vorhergehenden Abschnitt das Verständnis für mögliche Funktionen von Evaluation beleuchtet wurde, soll nun die Evaluationsplanung in den Blick genommen werden. Dabei folgt die Darstellung dem idealtypischen Evaluationsprozess, wie ihn die Abbildung 10 zeigt. Bei der Evaluationsplanung darf selbstverständlich das Ziel, nämlich die Qualitätsentwicklung des zu untersuchenden Gegenstandes, nicht aus dem Auge verloren werden.

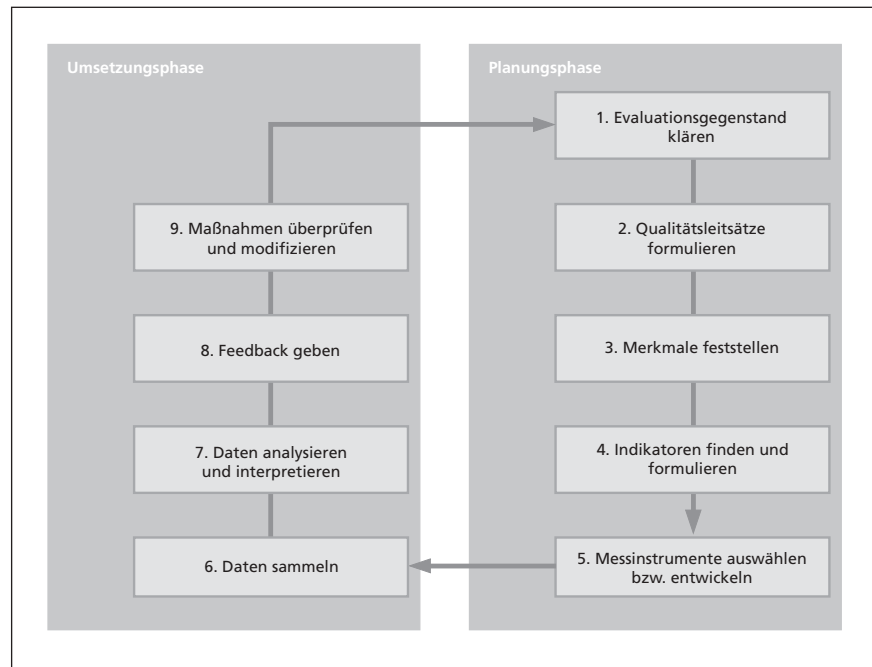


Abb.10: In Anlehnung an den „Zielkreislauf als Qualitätskreislauf“⁴⁷

Die für die Evaluation verantwortliche Gruppe, entweder die Steuergruppe oder ein extra dafür gebildetes Evaluationsteam, sorgt für eine möglichst exakte Planung. In diese sollten alle Akteursgruppen einbezogen werden, z. B. in Form eines Evaluationsworkshops, dessen möglicher Ablauf nun folgt.

47 Vgl. Rolff, H. G. & Kempfert, G. (2005): Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. Beltz. Weinheim und Basel. S. 56.

Als erstes sind Entscheidungen zu treffen zur Klärung des Evaluationsgegenstands. Dabei sind folgende Fragen zu beantworten:

1. Was genau soll evaluiert werden?
2. Muss dieser Gegenstand evaluiert werden?
3. Bedarf es einer formativen Evaluation, so dass eine regulierende Bewertung während des Umsetzungsprozesses vorgenommen werden kann? Oder soll eine summative Evaluation erfolgen, die auf eine abschließende Bewertung zielt?
4. Muss der Ausgangspunkt des gegebenen Kontextes evaluiert werden? Wenn dies nicht der Fall ist, welche Daten stehen zur Beschreibung der Ausgangssituation zur Verfügung, so dass beim Abschluss durch Vergleich empirisch belegbare Aussagen über Veränderungen getroffen werden können? Als zweites muss eine Zielbestimmung, z. B. durch die Formulierung von Qualitätsleitsätzen, erfolgen. Hierbei wird geklärt, welche Ziele die Schule bezogen auf den Evaluationsgegenstand hat. Ein Beispiel hierfür: eine Schule möchte ihre „turnusmäßigen Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräche“, die als Alternative zu den Kopfnoten eingeführt wurden, evaluieren und formuliert dazu das folgende Ziel: „Wir führen turnusmäßige Gespräche zwischen Lehrer – Schüler – Eltern, fördern somit den Dialog anstatt des Urteils und etablieren folglich eine neue Gesprächskultur“. Mit diesem Ziel ist jedoch noch keine klare Aussage über den Evaluationsgegenstand getroffen worden. Dieser muss erst noch präzisiert werden. Aus diesem Grund werden diejenigen Merkmale festgestellt, die den zu evaluierenden Gegenstand näher beschreiben und Aussagen über dessen Gesamtzustand ermöglichen. Vorteilhaft ist, wenn dieser nicht nur verbalisiert, sondern zusätzlich visualisiert wird. Dies wird durch ein „Evaluation – Map“ erleichtert. Das Evaluation – Map beruht auf der „Information Mapping® Methode“⁴⁸, die sich damit beschäftigt, wie Informationen strukturiert, geschrieben und gestaltet werden müssen, so dass sie vom Informationsempfänger bestmöglich aufgenommen und umgesetzt werden können. Dabei ist folgende Vorgehensweise, in Form der „Denken-Austauschen-Besprechen Methode“ zu empfehlen:

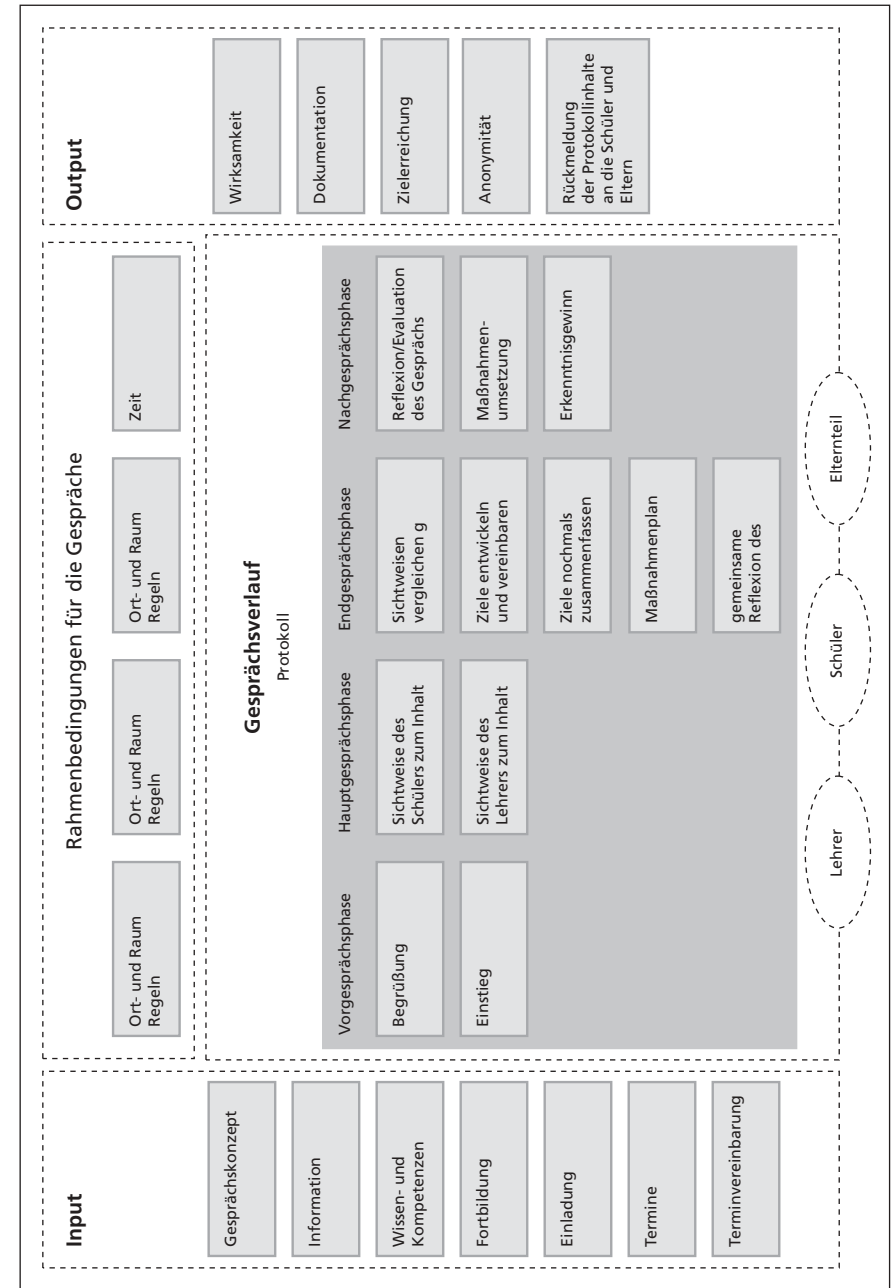
48 Gonon, P. et al. (2005): Kompetenz, Kognition und neue Konzepte der beruflichen Bildung. Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der DGfE. VS Verlag.

- a) *Denken* ➔ Die Teilnehmer notieren alle Merkmale zu dem Gegenstand in Einzelarbeit auf einem Blatt.
 - b) *Austauschen* ➔ Es werden Gruppen gebildet. In den Gruppen tauschen sich die Teilnehmer über die gefundenen Merkmale aus und notieren die zentralen Merkmale auf Moderationskarten.
3. *Besprechen* ➔ Die Teilnehmer heften die Moderationskarten an eine Pinnwand und clustern diese gemeinsam mit dem Moderator. In der gemeinsamen Besprechung werden die gebildeten Cluster dann geordnet und in eine logische Struktur gebracht.
- Zusätzlich können zu den erarbeiteten Strukturen noch Personen bzw. Gruppen in das Evaluation-Map eingefügt werden, z.B. die Steuergruppe, die Schulleitung oder die Gesamtkonferenz, wenn diese einen direkten Einfluss auf den zu evaluierenden Gegenstand haben.

Nachdem durch die Erstellung des „Evaluation – Map“ eine Sammlung aller Merkmale und deren Strukturierung erfolgt ist, gilt es, Indikatoren zu den Merkmalen zu formulieren. Diese ermöglichen es den Akteuren, Aussagen über die Qualität der einzelnen Merkmale zu treffen und werden somit zu „Anzeigern“ für die Erreichung von Zielen. Die gesammelten Indikatoren bilden darüber hinaus die Grundlage für die Auswahl geeigneter Evaluationsinstrumente.

Entscheidet sich eine Schule wie im oben genannten Beispiel der „turnusmäßigen Gespräche“ z. B. dafür, einen Fragebogen zu erstellen, dann könnte das Finden und Formulieren von Indikatoren wie in der bereits oben beschriebenen „Denken-Austauschen-Besprechen Methode“ erfolgen. Ziel ist es dabei, Indikatoren für die erarbeiteten Merkmale zu finden, die auch in der Praxis überprüfbar sind und Aussagen zu der Qualität der Merkmale gestatten. Die Abbildung 12 (s. S. 64), in der ein Ausschnitt eines zu den „turnusmäßigen Gesprächen“ erstellten Fragebogens gezeigt wird, soll diesen Prozess verdeutlichen. Es handelt sich hier um einen Ausschnitt aus einem Schüler-Fragebogen, wobei zum Merkmal „Einstieg“ die angeführten Indikatoren gefunden wurden. Bei diesem Beispiel hat sich die Schule dafür entschieden, einen Fragebogen als Abschluss-Evaluation einzusetzen.

Abb. 11: Evaluation-Map



Schüler- und Elternpartizipation in der Schulprogrammarbeit

[Prof. Dr. Hartmut Wenzel]

Schulentwicklung als gemeinschaftliche Aufgabe

Nachhaltige Schulprogrammarbeit ist angewiesen auf gelingende Kooperation zwischen allen an Schule Beteiligten: Lehrer, Eltern, Schüler. Schüler und Elternpartizipation ist natürlich nicht neu, sondern kann auf lange Traditionen zurückblicken, sie ist zudem grundgesetzlich garantiert, schulrechtlich verankert und organisatorisch in ihren Grundstrukturen geregelt. Klare Regelungen für die Schüler- und Elternpartizipation in der Schulprogrammarbeit gibt es allerdings bisher noch nicht. Insofern besteht hier ein Gestaltungsspielraum für die einzelne Schule. Daher muss insbesondere beim Einstieg in die Schulprogrammarbeit auch darüber diskutiert und entschieden werden, wie die Schüler- und Elternpartizipation auf diesem für viele Schulen neuen Gebiet geregelt werden soll.

Eines ist aber verbindlich festgelegt, dass nämlich die Gesamtkonferenz der Schule das Schulprogramm beschließen muss. Damit sind die Schüler- und Elternvertreter in der Gesamtkonferenz bei der Abstimmung über das Schulprogramm stimmberechtigt.

Damit dieses Stimmrecht nicht nur formal bleibt, sondern inhaltlich, kooperativ und konstruktiv ausgefüllt werden kann, ist es sinnvoll, bei allen Aktivitäten der Schulprogrammarbeit möglichst eine Verbindung zu den bestehenden Schulgremien herzustellen und zudem neue Partizipationsmöglichkeiten vorzusehen. Dies gelingt umso besser, je besser die bisherige Kooperation zwischen den Gremien wie Schüler- und Elternrat, Gesamtkonferenz, Fachkonferenzen, Dienstberatungen etc. bereits eingespielt ist.

Gibt es vor Einstieg in die Schulprogrammarbeit eine stabile und vertrauensvolle Kooperation sowie verlässliche Verfahren, immer wieder neue Personen für die Vertretungsorgane zu gewinnen und zudem einen eingespielten Informationsfluss zwischen den Gremien, dann ist ein Grundstein auch für die partizipative Schulprogrammarbeit gelegt. Jedoch muss über die konkreten Formen und Möglichkeiten der Schüler- und Elternpartizipation an der Schulprogrammarbeit gesondert nachgedacht werden, weil diese Arbeit neue Aufgaben und Herausforderungen für alle Schulpartner enthält und damit auch Chancen, die Partizipations- und Kooperationsformen der Schule weiterzuentwickeln.

Mit welcher Frage ist der Lehrer in die Gespräche eingestiegen?

- Frage zum letzten Gespräch Frage zu einer allgemeinen Sache
 Frage zum Leistungsstand Frage zum Lernverhalten
 Frage zum häuslichen Lernen Frage zu Vereinbarungen
 Frage zu Sonstigem

Welche Art von Rückmeldungen an Dich sind durch den Lehrer als erstes in den Gesprächen erfolgt?

- positive neutrale negative

In welchem Ausmaß treffen die folgenden Aussagen auf den Beginn der Gespräche zu?

	trifft voll zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu
Zu Beginn der Gespräche hat der Lehrer die Gesprächsziele angesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zu Beginn der Gespräche hat der Lehrer mich nach meinem Befinden gefragt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zu Beginn der Gespräche ist der Lehrer auf das entsprechende vorherige Gespräch eingegangen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abb. 12: Auszug aus einem Schülerfragebogen zur Evaluation von „turnusmäßigen Gesprächen“

Die Auswahl bzw. Entwicklung der Evaluationsinstrumente, dies ist der letzte Punkt in der Planungsphase der Evaluation, ist abhängig vom Gegenstand und der Zielstellung der Evaluation, aber auch von den vorhandenen Ressourcen. Für die jeweilige Evaluation stehen heute viele unterschiedliche Instrumente für den schulischen Gebrauch zur Verfügung. Verschiedene Möglichkeiten der Datenerhebung sind z. B. auf der Seite des THILLM⁴⁹ unter dem Stichwort „Schulentwicklung konkret“ zu finden, worauf an dieser Stelle verwiesen werden soll.

⁴⁹ Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.

Schüler- und Elternpartizipation in den Phasen der Schulprogrammarbeit⁵⁰

Die Arbeit am und mit dem Schulprogramm erstreckt sich über einen längeren Zeitraum und mehrere Phasen, die jeweils unterschiedliche Anforderungen an Schüler- und Elternpartizipation stellen und verschiedene Möglichkeiten für diese bieten. Die einzelnen Phasen, auf die im Folgenden eingegangen werden soll, sind:

- Phase 1: Einstieg
- Phase 2: Erstellung des Schulprogramms
- Phase 3: Umsetzung des Schulprogramms
- Phase 4: Evaluation
- Phase 5: Fortschreibung.

Einstiegsphase

Schulprogrammarbeit ist für den schulischen Alltag keine Kleinigkeit oder Nebensache. Daher sollte auf jeden Fall die Gesamtkonferenz als höchstes Entscheidungsgremium der Schule im Vorfeld über den Einstieg in die Schulprogrammarbeit informiert sein und sinnvollerweise auch darüber beschließen. Formal sind damit die Schüler- und Elternvertreter in der Gesamtkonferenz beteiligt. Jedoch ist diese Form der Beteiligung dann ambivalent, wenn die jeweiligen Vertreter nicht oder nur knapp über Sinn und Zweck von Schulprogrammarbeit und die Arbeits- und Beteiligungsformen informiert wurden. Daher ist eine sorgfältige Information über die Schulprogrammarbeit vor der Entscheidung über den Einstieg wichtig.

An der Schulprogrammarbeit und damit auch an der Qualitätsentwicklung der Schule mitzuwirken, ist eine neue und bisher ungewohnte Aufgabe für die Eltern und auch für die Schüler. Sie muss ihnen daher erst nahe gebracht werden. Hierfür braucht es gezielte Informationen und gegebenenfalls auch konkrete Unterstützung im Sinne des Empowerment-Gedankens. Eltern- und Schülervertreter müssen ihre Mitwirkungsmöglichkeiten und -rechte erst kennen, um sie auch nutzen zu können. Sinnvoll ist es daher, wenn jeweils ein Mitglied der Steuergruppe eine spezielle Verantwortung übernimmt, um in

⁵⁰ Aufgrund der Erfahrungen im Modellprojekt „Kriterien zur Entwicklung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen – KES“ wurde ein Handreichung entwickelt: Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (Hrsg.) (2004): Schüler- und Elternpartizipation in Schulentwicklungsprozessen. Halle. Diese Broschüre enthält vielfältige Anregungen zur Schüler- und Elternpartizipation sowie Methoden, die dabei zum Einsatz kommen können. Sie kann unter der folgenden Internetadresse heruntergeladen werden: <http://www.kes.bildung-lsa.de/produkte-frame.html>

allen Fragen der Schulprogrammarbeit den Schüler- und Elternvertretern als direkter Ansprechpartner und gegebenenfalls auch als Unterstützer zu dienen. Für die spätere produktive Beteiligung aller Partner ist die Klärung der Bereitschaft zur Mitwirkung („readiness“) von Nutzen. So sollte geklärt werden, ob die Schülerschaft ebenso wie die Elternschaft und deren jeweilige Vertreter daran interessiert sind, die schulischen Gegebenheiten zu verändern, und ob sie darüber hinaus auch bereit sind, sich aktiv an längerfristigen Veränderungen zu beteiligen.

Erstellung des Schulprogramms

Die Erstellung des Schulprogramms erfordert die Klärung und Abstimmung der Sichtweisen und Interessen aller schulischer Partner – also auch der Schüler und Eltern. Ihre Perspektiven auf den Schulalltag mit seinen Stärken und Schwächen, aber auch den Vorstellungen, Wünschen und Visionen für die zukünftige Entwicklung müssen Eingang in die Schulprogrammarbeit finden. Es ist z. B. nicht möglich, ein reelles Bild der Schulwirklichkeit zu erhalten, wenn die Schülerschaft als der zahlenmäßig größte Teil der schulischen Akteure nicht an dessen Erstellung beteiligt wird. Nun besteht das Problem, dass gerade für Schüler und Eltern im normalen Schulalltag gar keine organisatorischen Vorkehrungen getroffen sind, dass sie sich über ihre Sicht auf die Schule und deren Entwicklung verständigen und austauschen. Bei einer gut funktionierenden Eltern- und Schülervertretung könnten Eltern- und Schülerrat diese Funktion übernehmen. Dennoch sind zur Herausarbeitung eigener Vorstellungen und Interessen der Schüler und Eltern zur Schulprogrammarbeit gesonderte Möglichkeiten zur Entwicklung eigener Standpunkte empfehlenswert. Wie bereits zuvor ausgeführt (vgl. Beitrag zu Zukunftswerkstätten in dieser Broschüre), können spezielle Zukunftswerkstätten für Eltern- und Schülervertreter dazu dienen. Sie helfen ihnen, ihre Kritik an der gegenwärtigen Situation in der Schule auszusprechen und darüber hinaus eigene Interessen, Veränderungswünsche und Entwicklungsvorschläge zu formulieren. Eltern- und Schülerseminare können den gleichen Zweck erfüllen. Auf jeden Fall sollten in dieser Phase Möglichkeiten geschaffen werden, dass die Schüler und Eltern sich über ihre Sicht auf die Schule und ihre Entwicklung austauschen und eigene Standpunkte formulieren können. Insgesamt sollte bei der Erstellung des Schulprogramms darauf geachtet werden, dass konstruktive Vorschläge von Schülern und Eltern auch erkennbar in das Schulprogramm aufgenommen werden. Die darin zum Ausdruck kommende Wertschätzung ist wichtig als Motivation für die weitere Kooperation und Unterstützung bei der Schulprogrammarbeit.

Wenn der Entwurf des Schulprogramms – vermutlich durch die Steuergruppe – fertig gestellt ist, sollte er den Schüler- und Elternvertretern in der Gesamt-

konferenz so rechtzeitig übergeben und gegebenenfalls auch erläutert werden, dass vor der Abstimmung in der Gesamtkonferenz in den jeweiligen Gremien (Elternrat, Schülerrat) darüber diskutiert und beraten werden kann. Für die späteren Schritte zur Umsetzung des Schulprogramms ist es eine gute Voraussetzung, wenn das Schulprogramm mit möglichst großer Mehrheit verabschiedet wird.

Umsetzung des Schulprogramms

Nach der Verabschiedung des Schulprogramms durch die Gesamtkonferenz beginnt die Umsetzung und damit erst die konkrete Arbeit an der Qualitätsentwicklung und Profilbildung. Je besser es gelingt, das Schulprogramm über den programmatischen Teil hinaus als einen Handlungsplan zu formulieren, der klare Aufgaben, Vorhaben und Verantwortlichkeiten enthält, desto konsequenter kann an die Umsetzung gegangen werden. In der Regel müssen jedoch nach Verabschiedung des Schulprogramms erst noch Schwerpunkte festgelegt werden. Ebenfalls müssen die Verantwortlichkeiten für Planung, Koordination, Durchführung und Evaluation, aber auch die Arbeits-, Partizipations- und Kooperationsformen noch einmal überprüft werden. Zu Beginn der Umsetzungsphase besteht nämlich das gewichtige Problem, dass nach der teilweise schwierigen Fertigstellung des Schulprogramms und seiner Verabschiedung die Realisierungsschritte auf die lange Bank geschoben werden (implementation gap). An dieser Stelle können Schüler und Eltern für die Umsetzung des Schulprogramms einen wichtigen Beitrag leisten, wenn sie sich danach erkundigen, was denn aus den Beschlüssen zum Schulprogramm geworden ist und wie die Umsetzung konkret ablaufen soll.

Selbstverständlich ist die Partizipation der Schüler und Eltern in der Umsetzungsphase abhängig von den beschlossenen Schwerpunkten. Außerunterrichtliche Schwerpunkte bieten ein sehr umfangreiches Feld für Schüler- und Elternpartizipation. In diesem Bereich kann zumeist auch auf frühere Erfahrungen zurückgegriffen werden. Unterrichtsbezogene Schulprogrammarbeit zielt aber in ihrer Konsequenz auf veränderten Unterricht und damit zugleich auf die unterrichtliche Arbeit der Lehrer und auf den Alltag der Schüler. Als unmittelbar Betroffene können Schüler in der Realisierungsphase als „Experten“ von Unterricht ihre Meinung bzw. ihr Feedback einbringen. Dazu sollte ihnen durch Rückmeldebögen und Feedback Gelegenheit gegeben werden.

Elternpartizipation in der Umsetzungsphase ist weitgehend eine neue Herausforderung. Auf jeden Fall kann und sollte eine kontinuierliche Information über die Arbeit mit dem Schulprogramm in den Elterngremien und in der Gesamtkonferenz stattfinden. Die Eltern sollten ebenso wie die Schüler erfah-

ren, dass die qualitäts- und profilbezogene Entwicklungsarbeit in der Schule ernst genommen wird und dass ihr Urteil über den Erfolg sowie ihre Anregungen erwünscht sind. Je klarer den Schüler- und Elternvertretern die angestrebten Entwicklungsziele sind, umso eher werden sie sich auch über den Fortgang und die Ergebnisse der Schulprogrammarbeit informieren. Insbesondere die Elternvertreter können dann als „kritische Freunde“ ihre Sichtweisen zurückmelden und zu wichtigen Prozessbegleitern werden.

Evaluationsphase

In der Evaluationsphase wird gewissermaßen Rechenschaft darüber abgelegt, welchen Erfolg die vorausgehenden Entwicklungsbemühungen erbracht haben. Da für viele Schulen systematische Evaluation der eigenen Arbeit Neuland ist, muss anfangs etwa in der Steuergruppe einige Energie investiert werden, um sich in die Methoden der Evaluation einzuarbeiten und sich dann für solche zu entscheiden, die für die gewählten Schwerpunkte und Ziele angemessen sind.

Mit Schülern und Eltern ist dann zu klären, in welcher Form sie bei Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Evaluation beteiligt werden können und möchten. Hinsichtlich unterrichtsbezogener Entwicklungsziele ist klar, dass es hierzu aus der didaktischen Diskussion für Schülerrückmeldungen und Feedback einen erheblichen Erfahrungsschatz gibt. Hierzu gehören Kreisgespräche über abgelaufenen Unterricht, Fragebögen über Unterrichtsmethoden, Reflexionen über Präsentationen und Projekte etc. An diesen Erfahrungen kann in der Phase der Evaluation gut angeknüpft werden. Überhaupt können einfache Verfahren des Feedbacks in ein umfassenderes Evaluationskonzept einbezogen werden.

Was bisher in unseren Schulen eher selten praktiziert wurde, ist die Evaluation auf der Schulebene insgesamt. Diese ist jedoch im Zusammenhang der Schulprogrammarbeit anstrebenswert und sinnvoll. Sie erfordert eine andere Planung, Abstimmung in der Durchführung und anschließende Auswertung, die vorrangig in der Steuergruppe erfolgen sollte. Auf jeden Fall sollten vor der Durchführung der Evaluation den Eltern- und Schülervertretern die Überlegungen zur Evaluation vorgestellt werden, um gemeinsam mit ihnen zu beraten, ob eine Beteiligung an der Evaluation realisiert werden kann und in welcher Form. Schüler und Eltern können durchaus an der Erarbeitung von schulweiten Evaluationsfragebögen beteiligt werden. Dies gilt auch für die Auswertung und Darstellung der Ergebnisse. Wünschenswert ist, durch einen Elternfragebogen auch die Sichtweise der Eltern auf die schulprogrammbezogene Entwicklung einzuholen.

Fortschreibung des Schulprogramms

Wenn die Ergebnisse der Evaluation zur Kenntnis genommen und ausgewertet worden sind, geht es in der Fortschreibungsphase darum, Konsequenzen für die nächsten wünschenswerten Schritte der Schulentwicklung zu ziehen. Die Fortschreibungsphase des Schulprogramms beinhaltet einerseits den Abschluss der vorausgehenden Aktivitäten an der inneren Schulentwicklung, sowie andererseits den Einstieg in eine anschließende Entwicklungsphase, für die – möglichst im Konsens – ein neuer Handlungsplan erstellt werden muss. Unter dieser Perspektive treffen auf die Phase der Fortschreibung viele Überlegungen hinsichtlich der Schüler- und Elternpartizipation zu, die bereits bei der Erstellung angeführt wurden.

Wichtig ist dabei, dass nicht nur das Schulprogramm mit seinen Zielen und Planungen überprüft wird, sondern auch die Bereitschaft der bisher Beteiligten, sich weiterhin im Prozess der Schulentwicklung zu engagieren. Da mit der Fortschreibung des Schulprogramms die schulische Entwicklungsarbeit in eine neue Runde geht, sollten hier auch gezielte Bemühungen ansetzen, neue Schüler- und Elternvertreter für die Mitwirkung zu gewinnen. Auf jeden Fall ist für neue Schüler- und Elternvertreter eine intensive Information über Schulprogrammarbeit und die mögliche Beteiligung von Schülern und Eltern erforderlich. Wenn dabei Erfolge der Schüler- und Elternpartizipation in den bisherigen Etappen sichtbar gemacht werden können (Selbstwirksamkeit), ist das eine gute Motivation dafür, sich ebenfalls aktiv zu beteiligen.

Abschließende Bemerkung

Schüler- und Elternpartizipation in der Schulprogrammarbeit ist derzeit noch relativ neu und daher anfangs für alle Beteiligten eine große Herausforderung. Da alle Beteiligten erst Erfahrungen sammeln müssen, fühlen sich auch alle erst einmal als Lernende. Für gelingende Schüler- und Elternpartizipation ist allerdings erforderlich, dass die Schüler- und Elternvertreter eingeführt werden in die theoretischen und praktischen Zusammenhänge und damit auch in ihre Mitwirkungsmöglichkeiten. Obwohl auch die Lehrer sich selbst erst in die Abläufe und Arbeitsformen der Schulprogrammarbeit einarbeiten müssen, so müssen sie zusätzlich Verantwortung dafür übernehmen, dass die Schüler- und Elternvertreter beim Einstieg in die Schulprogrammarbeit unterstützt werden. Eltern- und Schülervertreter sollten dabei ermutigt werden, sich auch bei den Eltern- und Schülervertretungen auf Stadt-, Kreis- oder Landesebene zu erkundigen, ob es dort spezielle Veranstaltungen zur Einführung in die Schulprogrammarbeit gibt. Ein Austausch über entsprechende Erfahrungen ist äußerst anregend und hilfreich.

Perspektiven auf die Schulprogrammarbeit

Schulqualität, Schulentwicklung, Schulmanagement – Perspektiven zum Thema Schulprogramm und Schulprogrammarbeit

[Prof. Dr. Stephan Huber]

Geschichte

Schulprogramme haben in der deutschen Bildungspolitik und Schulpraxis noch eine relativ junge Geschichte. Sie geht zurück bis etwa Mitte der 1990er Jahre, als die ersten bildungspolitischen Diskussionen zu diesem Thema aufkamen. Im internationalen Kontext war das Thema Schulprogramm, also „school development plan“, seit den 1980er Jahren im Gespräch. In England etwa wurde die Erstellung von Schulprogrammen als Metastrategie für Schulverbesserung eingesetzt. Hargreaves und Hopkins (1991) stellen das Konzept „school development planning“ als einen Qualitätskreislauf dar, der mit einem „Audit“ beginnt, in dem Stärken und Schwächen eruiert werden sollen. Dies ist Grundlage für den zweiten Schritt, die „Erstellung eines Schulprogramms“. Das Audit soll als Auskunft darüber verstanden werden, wo man als Schule steht, also als Aussage darüber, von wo aus man sich entwickeln will; das Schulprogramm als Vereinbarung, wohin man sich mit der Schule entwickeln will. Im Schulprogramm werden demzufolge Prioritäten bestimmt sowie Vereinbarungen über konkrete Maßnahmen festgelegt (wer ist wann für was verantwortlich). Gefolgt wird diese Phase von der „Implementierung“, also der Umsetzung. Dann folgt die „Institutionalisierung“ und schließlich eine „Selbstevaluation“, die dann wiederum „Audit“ ist für den Beginn eines neuen Zyklus. (Die Phasen werden von Hargreaves & Hopkins ähnlich beschrieben wie später in diesem Beitrag im Gliederungspunkt „Das Schulprogramm als Prozess“, siehe unten.)

Erfahrungen mit Schulprogrammarbeit gibt es demzufolge international seit über 20 Jahren, in den deutschen Bundesländern seit etwa zehn Jahren. Mittlerweile kann man auch auf Ergebnisse von diversen Begleitforschungsstudien zurückgreifen. Eingeräumt jedoch werden muss, dass es aufgrund der Komplexität des Forschungsgegenstandes sehr schwierig ist, hier Wirkungszusammenhänge zu messen.

Einige zentrale Überlegungen, theoretische Annahmen und praktische Erfahrungen zum Thema „Schulprogramm“ und „Schulprogrammarbeit“ sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Doppelte Doppelfunktion von Schulprogramm und Schulprogramm- arbeit: Prozess und Produkt (interne Koordination und externe Steuerung = Verbesserung und Rechenschaftslegung)

Bei Überlegungen zur Kernfunktion des Schulprogramms kann oder sollte unterschieden werden, ob es eher als ein „Prozess“ oder als ein „Produkt“ verstanden werden soll.

▲ *Das Schulprogramm als Prozess*

Wenn der Prozess im Mittelpunkt steht, dann – so wird von der Schulentwicklungsforschung argumentiert – geht es darum, dass eine Schule, verstanden als pädagogische Handlungseinheit, Schulentwicklungsprojekte und Schulentwicklungsprozesse koordiniert. Soll etwas koordiniert werden, geschieht dies auf ein Ziel bzw. auf Ziele hin. Demzufolge sind die schulspezifischen Ziele ein zentrales Element, auf welches das Schulprogramm eingeht, sowie die Maßnahmen, um diese Ziele zu erreichen. Das Schulprogramm wird verstanden als Instrument zur zielgerichteten, systematischen Handlungskoordination. Forschungsergebnisse zum Thema Schulentwicklung bzw. „school improvement“/„change management“ zeigen, dass man unterschiedliche Möglichkeiten hat, zu einem Schulprogramm zu kommen:

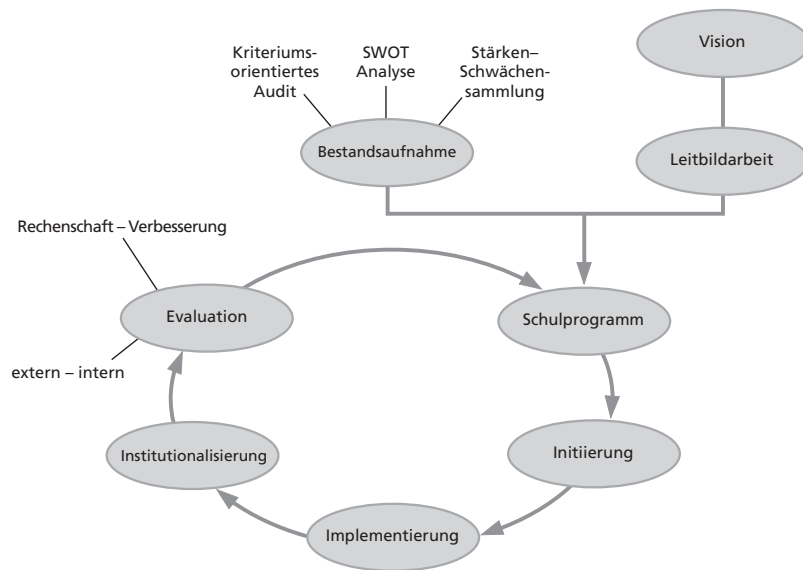


Abbildung 13: Phasen der Schulentwicklung in einem Verbesserungsprozess

Der Schulentwicklungskreislauf geht – im Sinne von Schatzsuche statt Fehlerfahndung (nach Rosenbusch) – von einer „Vision“ aus, das heißt, ein Kollegium etwa eruiert, vielleicht in einer Zukunftswerkstatt, was seine Wünsche sind, und dann folgen im Grunde Überlegungen, was wer wann wie machen muss, damit die Schule diese Ziele erreichen kann. Der Weg führt von einer „Vision“ über Leitbildarbeit zur Schulprogrammarbeit.

Ein zweiter möglicher Weg geht von einer Bestandsaufnahme aus, in Form eines Audits, einer SWOT Analyse oder von Evaluationsergebnissen, um festzustellen, was die Schwerpunkte sind, an denen die Schule in der nächsten Zeit arbeiten will. Auch hier geht man von den Zielen aus. Und weil die auf Ziele hin gerichtete Arbeit ja auch mit Prioritätensetzungen und mit einer Zeitperspektive, also einer gewissen Strategie (wann kommt was in welcher Reihenfolge?) verbunden ist, führt auch dieser Weg zum handlungskoordinierten Schulprogramm. Beide Zugangsmöglichkeiten zu Schulprogramm, Schulprogrammplanung und Schulprogrammarbeit legen den Fokus auf den Prozess. Funktion des Schulprogramms ist es, die Handlungen der Menschen, die in der Schule arbeiten, auf bestimmte Ziele hin abzustimmen und Transparenz herzustellen, was wiederum eine verbesserte Kooperation und Kommunikation und ein ressourcenschonenderes Vorgehen mit der Perspektive in Richtung Ziele ermöglicht.

Also: Das Schulprogramm ist ein internes Handlungskordinationsinstrument bezüglich der Verbesserung von einzelnen Aspekten hin zu den gewünschten Zielen. Eine klare Zieljustierung ist grundlegend für Schulprogrammarbeit. Sichtet man die Ergebnisse der Schulqualitätsforschung, die Kompilationen der Merkmale, die gute Schulen gemeinsam haben, dann findet sich nicht explizit das Thema Schulprogramm, sondern man stößt auf Begriffe wie Innovationsmanagement oder Steuerung, Kooperation/Zusammenarbeit, Konsistenz in den Handlungen, ressourcenschonendes Engagement durch zielgerichtete Aktivitäten. Das Schulprogramm wäre dann sozusagen ein internes Steuerungsinstrument, um Handlungskoordination auf das angestrebte Ziel hin zwischen verschiedenen Akteuren zu ermöglichen und dabei die notwendigen Arbeitszusammenhänge mit einer gewissen zeitlichen Abfolgelogik verbindlich und konsistent planen zu können.

Wichtig sind in diesem Zusammenhang folgende Aspekte: Zum einen ist, wie bereits angedeutet, eine klare Verbindung zwischen Zielen und Maßnahmenpriorisierung von Bedeutung. Zum anderen ist die Zeitperspektive relevant, und damit verbunden eine Abstufung von jenen Arbeitsschritten, die in der näheren Zukunft angesagt sind und daher auch im Schulprogramm deutlich konkreter formuliert werden müssen, und solchen, die zeitlich weiter entfernt liegen und abstrakter formuliert sind. Das hat den Grund, dass ein Schul-

programm im Sinne eines Prozesses ja nicht nur Planungs- und Koordinationsinstrument ist, sondern auch ein Stück weit das dokumentieren will, worauf man sich verständigt hat. Das Schulprogramm ist folglich Instrument zur Planung, Dokumentation und auch Grundlage für die Evaluation der Schulentwicklung. Es hat also eine ganz klar strategische Bedeutung im Rahmen des schulischen Managements bzw. des Schul(entwicklungs)managements. Da sich die Bedürfnislagen verändern und auch extern neue Anforderungen an die Schule herangetragen werden können, muss solch ein Dokument zudem flexibel genug sein, sich ebenfalls zu verändern und eine Integration (sich eventuell verändernder) interner und externer Bedarfe zu leisten. Schulprogramme wurden bzw. werden dadurch Teil des Führungs- und Managementsystems einer Schule.

▲ *Das Schulprogramm als Produkt*

Aufgrund seines Dokumentationscharakters wurde das Schulprogramm zunehmend auch als Produkt verstanden und dabei als Grundlage für externe Überprüfung, also für Rechenschaftslegung herangezogen. Vor allem wenn es in den Schulgesetzen verpflichtend festgeschrieben wurde, wollte man überprüfen, ob und wie die Umsetzung von Vorgaben und schulspezifischen Innovationsideen im Rahmen der Schulentwicklung geplant wird.

Das Schulprogramm wurde somit auch zum Instrument für externe Steuerung der internen Schulentwicklung. Das heißt, die Funktion der internen Handlungskoordination wird erweitert durch einen externen Steuerungsimpuls, z. B. durch die Verpflichtung von der Erstellung und Fortschreibung von Schulprogrammen oder die Regelung, was enthalten sein soll. Durch den Bezug von Schulinspektionsergebnissen auf Schulprogramme, durch die Verpflichtung der Verarbeitung von deren Ergebnissen in Schulprogrammen sowie durch Leistungsvereinbarungen, die an Schulinspektionen anschließen und wiederum in Schulprogramme eingehen sollen, wird eine Koordinierung zwischen den internen und externen Entwicklungsprozessen angestrebt und Schulprogramme werden an zentraler Stelle in einen gesamtsystemischen Steuerungszyklus eingebaut. In diesem Sinne sind Schulprogramme gleichsam der Brückenkopf für die Verbindung zwischen externen Zielvorgaben und internen Prozessen.

Sie dienen als Vehikel von Verbesserungen, erlauben aber, schulspezifische Aspekte zu berücksichtigen. Der Vorteil ist, dass den Schulen einerseits zwar vorgegeben wird, dass sie Schulprogrammarbeit leisten sollen, aber andererseits nicht konkret vorgeschrieben wird, was sie wann wie machen sollen. Allerdings werden in dem Augenblick, in dem Schulprogramme rechenschaftslegend werden und man mehr und mehr explizit Kriterien für die Überprüfung entwi-

ckelt, gemäß der Erfahrung „what gets measured gets done“ sich auch die Schulprogramme mehr und mehr danach ausrichten, also tatsächlich die Funktion eines externen Steuerungsinstruments einnehmen.

Für beide Zugänge von Bedeutung: Fragen der Machbarkeit

Hier besteht ein gewisses Spannungsverhältnis zwischen Verbesserung einerseits und Rechenschaftslegung andererseits, zwischen Produkt und Prozess. Einige grundlegende Aspekte sind für beide Perspektiven von Bedeutung, sie haben mit der Machbarkeit zu tun. Diese Fragen lassen sich komprimieren auf vier Aspekte, die einen Zusammenhang bilden (vgl. Abbildung 14). Zu ihnen gehören zum einen Fragen des „Könnens“, der Kompetenzen, also das Wissen sowie die Fähigkeiten und Fertigkeiten (fachliche, methodische, kommunikative etc) derer, die die Schulprogrammarbeit leisten. Ein zweiter Aspekt ist das „Wollen“, also die Motivation (wozu auch Haltungen und Einstellungen gehören). Einen dritten könnte man mit „müssen und dürfen“ bezeichnen. Damit sind Entscheidungsbefugnisse gemeint, aber auch die (formale) Legitimation für das Handeln und Entscheiden und die (soziale) Akzeptanz bei den anderen an Schule Beteiligten. Ein vierter Aspekt beinhaltet die (zeitlichen, räumlichen, sächlichen, personellen) Ressourcen, die für die Arbeit nötig sind.

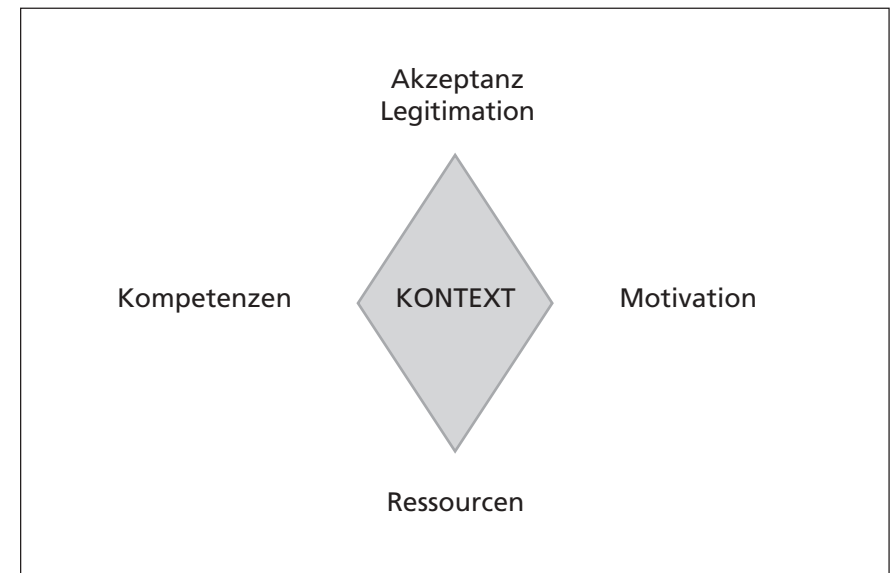


Abbildung 14: Aspekte der Machbarkeit

Argumentiert werden kann nun folgendermaßen: Wie angedeutet, richtet sich Machbarkeit zum einen nach der sozialen Akzeptanz eines Instruments. Ein Instrument ist erst dann akzeptiert, wenn es Kohäsion und Partizipation schafft (zum Grad an „Involvement“ und „Commitment“ beiträgt). Das muss nicht unbedingt bedeuten, dass jedes einzelne Mitglied der Schule die Ziele auch mitträgt, das ist in heterogenen Gruppen wahrscheinlich gar nicht möglich und auch nicht unbedingt nötig. Wichtig ist aber, dass jeder weiß, warum welche Schritte aufgrund von welchen Zielen hier als Handlungsüberlegungen abgeleitet sind, dass also Sinnstiftung – „Sensemaking“ – erfolgt. Diese Akzeptanz ist nötig schon allein deshalb, weil Schulprogrammarbeit Ressourcen in Form von Zeit und Energie bei Personen bündelt. Sie wirkt sich direkt auf motivationale Aspekte bei den verschiedenen Akteuren aus. Eine breite Beteiligung der verschiedenen Akteure bei der Erstellung von Schulprogrammen ist von außerordentlicher Bedeutung.

Zum zweiten ist für Machbarkeit die Legitimation von Bedeutung. Ein Schulprogramm, das – dem oben genannten Prinzip trotzend – nur von einer Gruppe von Personen erstellt wird, kann vielleicht von anderen abgelehnt werden. Es kann aber auch darüber hinaus gar nicht legitimiert sein, wenn man das „normale“ Schulmanagementmodell zugrunde legt. Wenn z. B. eine Steuergruppe ein Schulprogramm erarbeitet, das als Instrument zur Handlungskoordination gedacht ist, dann muss es abgestimmt sein auf andere Instrumente des Schulmanagements der Schulleitung. Das heißt, es muss Teil davon werden, es muss andere Überlegungen integrieren. Hier ist ein integrativer Ansatz im Sinne des Schulmanagements vonnöten und das Schulprogramm muss nicht nur zur Schule passen, sondern auch konkreter zu den weiteren Überlegungen des Schulmanagements. Die Personen, die das Schulprogramm dann umsetzen wollen, sollten mit den notwendigen Grundlagen für „müssen“ und „dürfen“ ausgestattet und legitimiert sein, dies auch zu tun. Das lässt sich auch auf weitere, außerhalb der Schule liegende Ebenen, etwa die Schulaufsicht übertragen. Das Schulprogramm müsste also auch von da in irgendeiner Form legitimiert sein.

Zum dritten stellt sich die Frage der Motivation. Um einen hohen Grad an Machbarkeit zu erreichen, muss ein Schulprogramm stark berücksichtigen, wie die motivationalen Lagen, die Bedürfnisse innerhalb der Schule sind, wie sie außerhalb der Schule bei allen beteiligten Gruppen, auch den Eltern sind sowie innerhalb des Systems bei der Schulaufsicht. Ein Schulprogramm funktioniert nur dann, wenn die Motivationen von Personen „abgeholt“ und weiter gefördert werden.

Der vierte Aspekt sind die Kompetenzen. Schulprogrammarbeit geht von den Kompetenzen aus, die vorhanden sind, aber im Rahmen der Schulprogramm-

überlegungen muss man auch gleichzeitig strategische Überlegungen anstellen, wie denn die Kompetenzen ausgebaut werden können, damit die Handlungen, die koordiniert werden sollen, überhaupt erfolgreich ausgeführt werden können. Das heißt, ein Schulprogramm braucht eine klare Perspektive auf das Thema schulinterne Fortbildung, überhaupt das Thema Fort- und Weiterbildung des Kollegiums, auf alles, was mit Personalentwicklung verbunden ist. Der letzte Aspekt im Rahmen der Machbarkeit, der auch für das Schulprogramm von Bedeutung ist, berührt die Fragen der Ressourcen. Um Schulprogramme zu entwickeln und dann immer wieder fortzuschreiben und um Schulprogramm „umsetzungs“arbeit zu leisten, sind Ressourcen, vor allem zeitliche Ressourcen, notwendig. Es gibt eine doppelte Ressourcenperspektive, was das Thema Schulprogramm angeht: Es braucht Ressourcen, um das Schulprogramm zu erarbeiten, und dann braucht es Ressourcen, es umzusetzen. Das Vorhandensein von Ressourcen ist ein Erfolgskriterium. Ihr Fehlen löst auch Frustrationselemente aus, denn man weiß, es ist für die Schule sinnvoll, man kann es aber nicht umsetzen, weil keine Zeit vorhanden ist. Dies kann sich dann wiederum auf die Motivation der Akteure auswirken etc.

Ergebnisse empirischer Forschung

Im Folgenden werden einige Ergebnisse empirischer Forschung zu Schulprogramm und Schulprogrammarbeit umrissen.⁵¹ Fokussiert werden dabei exemplarisch Ergebnisse zur Qualität von Schulprogrammen, zur Wahrnehmung der Praxis, zu den Prozessen, zu den Inhalten, zu Nutzen und Wirkungen, zum Zusammenhang von Schulprogramm und Schülerleistung sowie zu den Akteuren.

▲ *Qualität von Schulprogrammen*

Grundsätzlich ist festzustellen: Schulprogramm ist nicht gleich Schulprogramm. Die Ausgestaltung variiert stark hinsichtlich Textlänge, -struktur, -sorte, Qualität von Evaluationsinterpretationen und Entwicklungskonzepten. Untersuchungen von Hamburger Schulprogrammen ergeben massive Differenzen in der Qualität (13% mit hoher Qualität, 19% stark defizitär), und insbesondere die argumentative Verknüpfung der Ziele mit den geplanten Maßnahmen gilt als mangelhaft. Zur Berechnung des Qualitätsindex: Es gibt eine Varianz der Qualität von Schulprogrammen zwischen 1,7 und 3,8 (auf einer vierstufigen Skala zwischen 1 und 4); die durchschnittliche Qualität ist 2,7. In Bundesländern mit verpflichtenden Schulprogrammen gibt es den höchsten Mittelwert, aber auch

51 Rekurriert wird dabei u. a. auf Altrichter & Specht (2008).

die weiteste Qualitätsstreuung. Hintergrund kann sein: die (bundes-)länder-spezifische Gesetzgebung, unterschiedliche Schulprogrammkonzepte, die Stellung als Einzelinstrument innerhalb komplexer Steuerungslandschaften, ein unterschiedlicher Erfahrungsstand der Einzelschulen, unterschiedliche Rahmenbedingungen, z. B. Kompetenz und Belastungsgefühle der Akteure. Wichtig für die Qualität sind⁵² eine konzeptionelle Fundierung, der Konkretisierungsgrad, Schlüssigkeit und innere Konsistenz, didaktische und methodische Fundiertheit und Relevanz.

▲ *Wahrnehmung der Praxis*

Hessische Lehrkräfte assoziieren mit Schulprogramm „Verantwortung“ und „Kooperation“, „Klarheit“ und „Konsens“, nicht „Chaos“ und „Isolation“; das Schulprogramm wird mehrheitlich für sinnvoll und notwendig erachtet, wenn es freiwillig ist (Schlömerkemper, 2004, S. 63ff.). Es besteht eine mögliche Spannung zwischen Kooperation und Abstimmung sowie Gestaltungsspielräumen für einzelne Lehrkräfte.

▲ *Prozesse*

Externe Beratung fand in 50 bis 85 Prozent der Schulen statt. Festgestellt wird eine Belastung der Lehrkräfte durch erhöhten Aufwand und „Verweigerung bzw. Ablehnungshaltung“ innerhalb des Kollegiums (Kanders, 2004, S. 131).

▲ *Inhalte*

Inhaltlich gibt es folgende Aufteilung: 2/3 mit „pädagogischen Gestaltungsansätzen in Unterricht und Schulleben“ (z. B. didaktisch-methodische Schwerpunkte, besondere Lerngelegenheiten, Fördermaßnahmen und Differenzierung), 1/3 mit „curricularen Profilbildungen“ (z. B. fächerübergreifende Lernbereiche, besondere Fachcurricula), 1/3 mit „besonderen Organisationsformen“ (z. B. besonderes Zeit- und Raumkonzept, Lehrer Teambildung) (Holtappels & Müller, 2004, S. 89ff.).

▲ *Nutzen und Wirkungen*

Konstatiert wird von 18 Prozent ein „hoher Nutzen“, von 53 Prozent ein „mittlerer Nutzen“ für die eigene Schule, von 29 Prozent ein „niedriger Nutzen“.⁵³ Zu folgern ist, dass eine klare Nutzenperspektive für die Lehrkräfte eine wichtige Gelingensbedingung für Schulprogrammarbeit darstellt (Haenisch, 2004,

52 Vgl. Holtappels & Müller (2004), S. 99f. sowie Mohr (2006), S. 94ff.

53 Kanders (2004), S. 134.

S. 224f.). Es gibt selten positive Veränderungen der Lehrereinstellungen gegenüber der Schulentwicklung. Gründe könnten sein: der Verschleiß von Energie und Motivation bei ursprünglich motivierten Lehrkräften und auch eine Veränderung der Lehrerrolle. Schulen mit guter Ausgangssituation (z. B. Schulqualität, Entwicklungsfähigkeit des Kollegiums, etabliertes Profil) sind erfolgreicher bei der Implementierung (vgl. Schlömerkemper, 2004, S. 77; Holtappels & Müller, 2004, S. 88; Kanders, 2004, S. 128f.).

▲ *Zusammenhang von Schulprogramm und Schülerleistung*

Es können keine signifikanten Korrelationen der Qualität der Schulprogramme mit den Leistungswerten der IGLU-Studie (Mohr, 2006, S. 96) oder der PISA-Studie 2000 (Weiß & Steinert, 2001, S. 445ff.) nachgewiesen werden. Erklärungsversuche könnten sein: Durch den früheren Entwicklungsstand der Schulprogramme haben sie noch nicht ihre Wirksamkeit entfalten können. Durch mangelnde Kopplung der Entwicklungsschwerpunkte mit Unterrichtsfragen haben sie keine Auswirkung auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Indirekte Wirkungen wurden im Forschungsdesign allerdings nicht angemessen berücksichtigt.

▲ *Akteure*

In 86,5 Prozent der Hamburger Schulen ist das gesamte Lehrerkollegium beteiligt, in 1/3 die Schülerschaft (Holtappels & Müller, 2004, S. 86), in 2/3 die Eltern (z. T. nur Elternvertreter). Die Eltern-Beteiligung wird von Eltern (60%) und Schulleitungen (65%) gewünscht.⁵⁴ Die Schulleitung ist zentral: um Rahmenbedingungen bereitzustellen, Umsetzung zu sichern, zwischen verschiedenen schulischen Aufgaben und Interessen zu vermitteln; sie hat wenig Steuerungsmittel.⁵⁵ Die Schulaufsicht erlebt eine „Aktualisierung des Rollenkonflikts zwischen Kontrollieren und Beraten“.⁵⁶ Zu folgern ist: Die „Hauptlast der Schulprogrammarbeit“ liegt bei Lehrern und Schulleitung. Es ist ein „stark lehrerorientiertes Entwicklungsinstrument“.⁵⁷

Resümee der bisherigen Erfahrungen: Schulprogrammarbeit ist komplex; das Schulprogramm ist kein Allheilmittel

Schulprogrammarbeit ist eine komplexe Unternehmung, und ein Schulprogramm ist kein Allheilmittel, es ist ein Instrument, ein Vehikel, um schul-

54 Vgl. Witjes & Zimmermann (2000).

55 Vgl. Krainz-Dürr et al. (2002), S. 241.

56 Burkard (2004), S. 153.

57 Vgl. Krainz-Dürr et al. (2002), S. 242.

interne Entwicklungsüberlegungen systematisch-zielgeleitet zu gestalten unter den Aspekten der Machbarkeit (Akzeptanz, Legitimation, Motivation, Kompetenzen und Ressourcen). Es ist nur dann erfolgreich, wenn es Bestandteil der gesamten Schul(entwicklungs)managementstrategie an der Schule ist. Und dann wiederum nur, wenn es gut abgestimmt ist auf die externen weiteren Steuerungsinstrumente, die es auch noch geben kann. Schulprogramme sind ein Steuerungsinstrument der internen Schulentwicklung und sie sind Bezugspunkt für externe Abstimmung und Steuerung. Sie dienen zur schuleigenen Verarbeitung externer Vorgaben (z.B. Bildungsstandards), als „Vertrag“ der Schule mit ihren Anspruchsgruppen (Schulaufsicht, Eltern/SchülerInnen) und als Bezugspunkt für Evaluation und Rechenschaftslegung. Von außerordentlicher Bedeutung ist hier größtmögliche Konsistenz um das Schulprogramm herum und innerhalb des Schulprogramms.

Das Schulprogramm und die Schulprogrammarbeit ist also im Sinne von Schulmanagement zu verstehen als professionelles, also qualifiziertes, systematisches und zielgerichtetes Management der Arbeit von Schule sowie der Sicherung und Entwicklung der Qualität dieser Arbeit. Es sind alle Maßnahmen, die zur Gestaltung und Optimierung von Schule und schulischen Prozessen beitragen. Dazu gehören zentrale Aspekte wie die Planung, Organisation, Koordination, Steuerung und Kontrolle von Bildungs-, Erziehungs- und Unterrichtsprozessen, also von zielgerichteten Lern- und Entwicklungsprozessen, sowie deren Diagnose, Analyse und Beurteilung und die Steuerung und Entwicklung der Einrichtung (also der Schule als Organisation, als pädagogische Handlungseinheit (Fend, 1980) insgesamt.

Schulmanagement geht von den Zielen von Schule allgemein aus und spezifiziert sie gemäß den jeweiligen Anforderungen (Schulart, Schulgröße, Schulumfeld, Schülerschaft, Kollegium etc.), mit denen die Einzelschulen und ihre

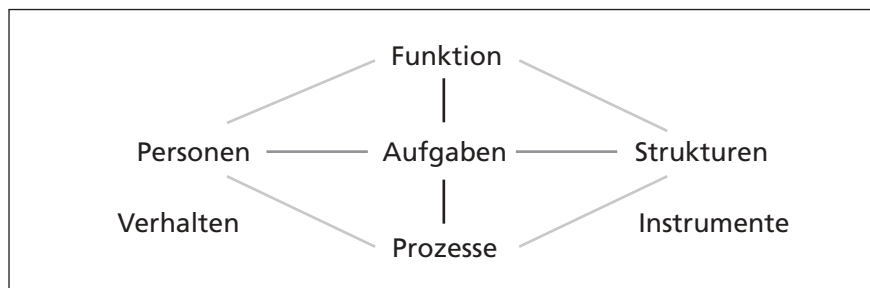


Abbildung 15: Komponenten von Schulmanagement (nach Huber, 2009)

Akteure konfrontiert sind. So haben Schulen und demzufolge Schulmanagement jeweils eine spezifische Funktion; Schule und Schulmanagement sind kontextabhängig. Im Rahmen von Schulmanagement wird geklärt, welche Personen mit welchen Aufgaben in welcher Form und in welcher Struktur mit bestimmten Instrumenten (und entsprechendem Verhalten) bestimmte Prozesse ausführen (vgl. unten stehende Abb. 16).

Die Handlungsfelder umfassen Organisation, Personal, Unterricht und Erziehung, Qualitätsmanagement (also Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung) sowie Kooperation (innerhalb der Schule und nach außen). Ziel aller Maßnahmen ist letztendlich immer, die Schüler bei der Entwicklung ihrer Kompetenzen zu fördern und zu unterstützen. Modellhaft können diese verschiedenen Handlungsfelder von schulischem Management also wie in folgender Abbildung dargestellt werden:

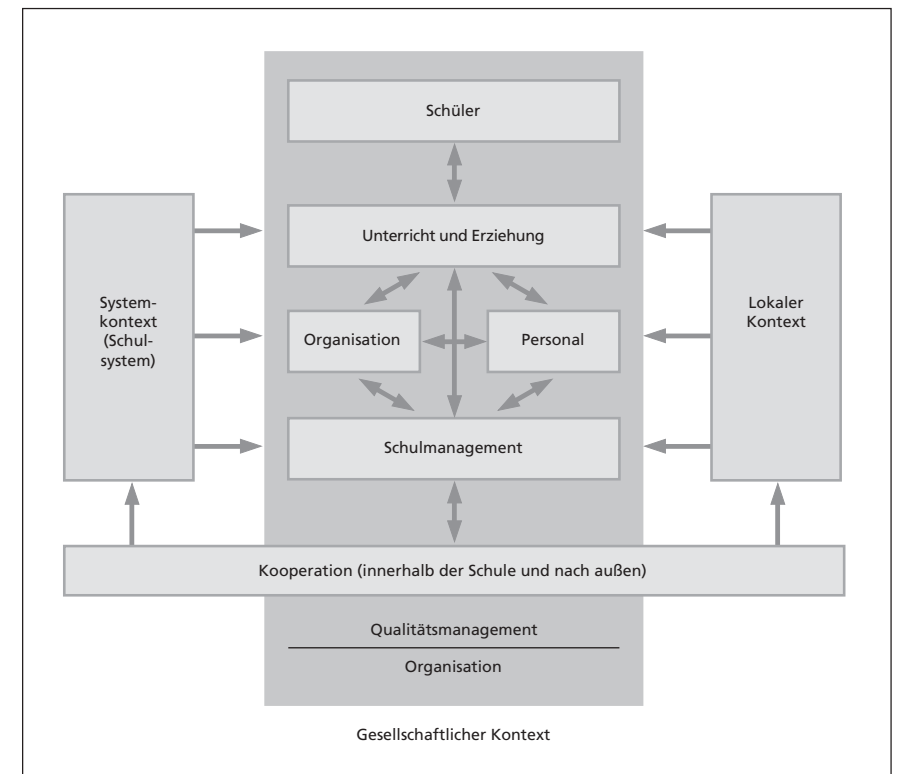


Abbildung 16: Handlungsfelder von Schulmanagement (nach Huber, 2003, 2007)

Als Konsequenzen aus den oben skizzierten Überlegungen zu den Aspekten der Machbarkeit lassen sich allgemeine Gelingensbedingungen für Schulprogrammarbeit formulieren. Diese können durch schulspezifische Merkmale konkretisiert werden. Es lohnt, über sie nachzudenken, so einfach und plakativ sie klingen mögen. Gruppen, die Schulprogrammarbeit leisten, benötigen u. a.:

- Motivation
- Qualifizierung
- Legitimation durch die Schulleitung und Rollenklarheit
- einen klaren Auftrag
- Anerkennung in unterschiedlicher Form, z. B. durch Ermöglichen von Entscheidungsfreiräumen
- zeitliche, räumliche und sächliche bzw. materielle Ressourcen
- ein Mandat des Kollegiums
- interne Rollenklarheit
- effektive und effiziente Arbeitsformen (eine gute Sitzungskultur, faire Arbeitsaufteilung etc.)
- selbst eine Koordination
- eine angemessene Kommunikation zu den schulischen Akteuren, insbesondere zu den Kolleginnen und Kollegen
- Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit, konstruktiv mit Widersprüchlichkeit umzugehen
- Geduld
- Unterstützung.

Spannungsfelder (könnten) entstehen aufgrund von Mehrfachfunktionen, die dem Schulprogramm und der Schulprogrammarbeit zugewiesen werden. Nämlich zum einen die Funktion eines internen Orientierungs- und Entwicklungsinstrument (Prozess, flexibel, Arbeitsdokument, Aufwand nach innen gerichtet) oder die Funktion eines Instruments der Rechenschaftslegung an die Systemebene (Produkt, statisch, Arbeitsdokument, Aufwand nach außen gerichtet) oder die Funktion eines Informations- und Werbeinstrumente für (potentielle) Sponsoren (Produkt, statisch, Broschüre, Aufwand nach außen gerichtet).

Auch bei Schulprogrammarbeit ist letztendlich entscheidend – gerade aus einem organisationspädagogischen Verständnis von Schule heraus – inwieweit durch das Schulprogramm und die Schulprogrammarbeit sowohl die verschiedenen Akteure – allen voran die Lehrkräfte und die Schüler – erreicht werden, als auch das Kerngeschäft der Schule – Erziehung und Bildung – positiv beeinflusst wird.

Schulprogrammarbeit aus Sicht der Interessenvertretung der Lehrkräfte

[Eva Gerth, GEW Sachsen-Anhalt]

Noch mehr zusätzliche Aufgaben?

Gewerkschaften vertreten die materiellen und wirtschaftlichen Interessen der Kolleginnen und Kollegen in den Schulen, Personalräte haben auf die Einhaltung von Gesetzen und Tarifverträgen zu achten und darauf, dass die zugunsten der Beschäftigten geschaffenen Regelungen eingehalten werden. Nun ist die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, die GEW, eine Bildungsgewerkschaft, die sich in ihrem Programm und in Stellungnahmen zu schulpolitischen Themen äußert, wie Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit von Schule, Fortbildung, Evaluation und Schulstrukturen. Sie macht konkrete Vorschläge und möchte die Schulentwicklung voranbringen. Das liegt sicherlich auch daran, dass die Akteure in der GEW Lehrerinnen und Lehrer, pädagogische Mitarbeiterinnen und Wissenschaftlerinnen sind, die aus ihrer eigenen Praxiserfahrung heraus die Vorteile von gut organisierter Arbeit mit Freiräumen für Selbstständigkeit und Entscheidungsmöglichkeiten, von Unterstützungssystemen und einer guten Ausstattung schätzen können. Durch Schulentwicklung können sich eben auch Arbeitsbedingungen verbessern.

Trotzdem gibt es immer Situationen, wo die GEW oder Personalräte die Arbeitgeber, auch die öffentlichen, daran erinnern müssen, dass der Tag für alle Beschäftigten nur 24 Stunden hat, dass gute, qualifizierte Arbeit auch gut bezahlt werden sollte und dass sich noch so großes Engagement auch verschleißern kann, wenn nicht Formen des Motivationserhalts gefunden werden. Insofern sollen hier Gelingensbedingungen von Schulprogrammarbeit aus der Sicht der GEW beschrieben werden.

Schulprogrammarbeit braucht Zeit

Die Arbeitszeit von Lehrkräften ist in einer Arbeitszeitverordnung geregelt. Festgeschrieben sind 25 bis 27 Unterrichtsstunden je nach Schulform, die wöchentlich zu erteilen sind. Es gibt dabei Anrechnungskontingente für die Schulleitungen. So erhält die Schulleiterin einer Grundschule mit acht Klassen elf Stunden, die Schulleitung einer dreizügigen Sekundarschule 28 Stunden für Leitungsaufgaben. Auch Lehrkräften können Anrechnungsstunden für besondere unterrichtliche oder schulformspezifische Belastungen oder Verwaltungsaufgaben gewährt werden. Für die genannte Grundschule wären das vier Stunden, für die Sekundarschule 13,5 Stunden und für ein vierzügiges Gymnasium immerhin schon 36 Stunden. Diese Anrechnungsstunden werden

vergeben an Kolleginnen und Kollegen, die in der Schulbibliothek arbeiten, für die Kassierung von Leihgebühren für die Schulbücher, als Klassenleiterstunden in Anfangs-, Abschluss- oder Hauptschulklassen, für Arbeitsgemeinschaften, für die Arbeit als Fachkonferenzleiter, für Projekte.

Tätigkeiten von Lehrkräften, wie Dienstberatungen, Konferenzen, Korrekturen, Arbeit mit den Eltern, Konzipieren von Prüfungen und Klassenarbeiten, Entwickeln schulinterner Lehrpläne, Fortbildung, Beratung von Schülerinnen und Schülern, Umsetzung von schulpolitischen Beschlüssen, wie die Eingangsphase an Grundschulen oder die Entwicklung von Förderzentren und sogar Arbeiten für den Schulträger wie Inventuren und Ausräumen von Stühlen werden sowieso vorausgesetzt.

Offensichtlich lässt sich auch allerlei in die Tätigkeit von Lehrkräften hineininterpretieren, da eine echte Arbeitsplatzbeschreibung wie bei anderen Berufsgruppen fehlt. Im Tarifvertrag für die Länder (TV-L) steht lediglich der kurze Satz: „Lehrkräfte sind ... Personen, bei denen die Vermittlung von Kenntnis und Fertigkeiten im Rahmen eines Schulbetriebes der Tätigkeit das Gepräge gibt.“ Im Zusammenhang mit der Schulprogrammarbeit werden in Erlassen und Mitteilungen des Kultusministeriums u.a. folgende Tätigkeiten genannt: Bestandsanalyse der schulischen Arbeit, Erarbeitung von Planungsmaterialien für den Unterricht, schulinterne Auswertung von Vergleichsarbeiten und Prüfungen, Planung von Unterstützungsmaßnahmen und Wettbewerben, Abschluss von Kooperationsvereinbarungen, Fortbildungen, regelmäßige Evaluation, Erarbeitung individueller Lehrpläne, Abschluss von Lehrer-Schüler-Eltern-Vereinbarungen. Alle Aufzählungen erheben im Übrigen keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Das Kultusministerium selbst hat im Erlass zur Entwicklung der Schulprogrammarbeit von 2003 – offensichtlich in der Kenntnis, dass zusätzliche Arbeit verlangt wird – formuliert: „Zur Unterstützung des In-Gang-Setzens der Steuergruppenarbeit können allgemeinbildenden Schulen, die im Schuljahr 2003/04 oder 2004/05 beginnen, im ersten Jahr der Schulprogrammarbeit jeweils bis zu zwei Anrechnungsstunden gewährt werden, sofern das ... Kontingent noch nicht ausgeschöpft ist.“

Nun wurde das Schulgesetz geändert, Schulprogramme sind ab 2009 verpflichtend für alle Schulen. Für deren Erarbeitung und somit die Erfüllung der genannten Aufgaben – zusätzlich zu den bisherigen – werden keine weiteren Anrechnungsstunden vorgesehen. Da bedeutet für Lehrkräfte ganz klar, mehr Arbeit in der gleichen Zeit zu leisten, also Arbeitszeitverdichtung.

Für Schulprogrammarbeit sind zusätzliche Anrechnungsstunden zur Verfügung zu stellen. Für eine zweizügige Sekundarschule erscheint ein Kontingent von

zehn Stunden pro Woche für die Entwicklung und Erprobung eines Schulprogramms angemessen.

Schulprogrammarbeit braucht echte Entscheidungsmöglichkeiten für Kollegien

In den Erlassen des Kultusministeriums wird festgeschrieben, dass „die unterrichtliche Bildungs- und Erziehungsarbeit unter Beachtung übergeordneter Vorgaben (z. B. des im § 1 Schulgesetz festgeschriebenen Bildungs- und Erziehungsauftrags sowie der Rahmenrichtlinien) ... im Zentrum jedes Schulprogramms stehen.“ An anderer Stelle steht die „Entwicklung von Schülerbildungsleistungen“ im Mittelpunkt der Arbeit. Daran ist nichts zu kritisieren. Welche Entscheidungen kann jedoch eine Schule treffen, um die Schülerleistungen zu verbessern?

Der Klassenteiler darf jedenfalls nicht verändert werden, um in kleineren Klassen bessere Fördermöglichkeiten zu schaffen. Eine Doppelbesetzung im Unterricht ist nur möglich, wenn genügend Reservestunden zu Verfügung stehen. Auch die derzeitigen ergänzenden schulischen Angebote (ESA), die unter anderem für zusätzliche Förderung genutzt werden können, dürfen nur aufrecht erhalten werden, wenn die personellen Ressourcen an der Schule vorhanden sind. Sind sie das nicht, werden die ESA-Stunden den Schulen nicht zugewiesen. Gleiches gilt für den Aufbau von Ganztagsangeboten.

Über Stundentafeln darf nur die Grundschule in einem sehr begrenzten Umfang selbst bestimmen. Kleingruppen- oder Einzelförderung auf Zeit, um dann die Schülerinnen und Schüler wieder in ihr Klassen zu integrieren, wie es in Finnland und Schweden üblich ist, wäre in Sachsen-Anhalt derzeit kaum legal zu organisieren.

Für die meisten Schulen gibt es kaum Möglichkeiten, über Personal zu entscheiden. Versetzungen, Abordnungen und Einstellungen werden im Landesverwaltungsamt entschieden und das – vorsichtig ausgedrückt – nicht immer unter Beachtung der Bedingungen der Einzelschule. Außerdem erwecken diese Personalmaßnahmen eher den Eindruck einer Mangelverwaltung. Auch die Schulgröße ist durch die Verordnung zur mittelfristigen Schulentwicklungsplanung genau vorgegeben. Wird sie unterschritten, so wird die Schule geschlossen und zwar völlig unabhängig von jedem noch so guten Schulprogramm und dem Engagement des Kollegiums.

Es bleibt zu hoffen, dass sich der Bildungskonvent mit der Frage, was Schulen künftig eigenständig entscheiden dürfen und in welcher Form dies passiert, sehr intensiv auseinandersetzt. *Für Schulprogrammarbeit und Schulentwicklung müssen den Schulen echte Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet werden, an*

denen alle am Schulleben Beteiligten partizipieren. Die Entscheidungen werden von den Gesamtkonferenzen getroffen.

Schulprogrammarbeit braucht Unterstützungssysteme

Nähert man sich dem Thema „Schulprogrammarbeit“ über das Internet, so findet sich dort eine umfangreiche Materialsammlung, so die Ergebnisse des Modellversuchs KES (Kriterien zur Entwicklung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen), Erlasse und Handreichungen des Kultusministeriums und des Landesinstituts für Lehrerbildung in Sachsen-Anhalt, Schulprogramme vieler Schulen, Links zu anderen Bundesländern, Hinweise auf wissenschaftliche Begleitung. Konkrete Fortbildungen für Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiterinnen, außer zu den erfolgreichen Projekten „UNESCO-Projektschulen“ und „Europaschulen“, sind schon seltener oder nur für Multiplikatorinnen ausgeschrieben. Es gibt jedoch Referentinnen und Referenten für SCHILF-Veranstaltungen, so dass Schulen sich auf jeden Fall zum Thema informieren können und Methoden zur Aufstellung eines Schulprogramms finden.

Schwieriger erscheint die Unterstützung, wenn man sich die Ergebnisse der landesweiten Evaluation betrachtet. In einem Bericht zur Auswertung der externen Evaluation im Schuljahr 2006/07, der dem Landesschulbeirat übergeben wurde, wird unter anderem vorsichtig darauf hingewiesen, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht u.a. Fremdsprachen zu wenig anwenden, Aufgabestellungen zu wenig problemhaft und komplex seien, selbständige Schülertätigkeit eine geringe Rolle spielten und die Lernenden selten gefordert waren, ihre Gedanken zusammenhängend darzustellen und zu begründen.

Weiterhin machen auch die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten deutlich, dass die Ausbildung von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler an allen Schulformen nicht zufrieden stellen können. So können nur etwa die Hälfte der Lernenden der 8. Klasse an Sekundarschulen fachspezifische Darstellungen wie Diagramme angemessen nutzen, interpretieren und ihre Kenntnisse auch anwenden. Für die Reaktion auf solche Ergebnisse der externen und unter Umständen auch der internen Evaluation fehlen die Unterstützungssysteme fast gänzlich. Es gibt kaum Fortbildungen, die systematisch an solchen Erkenntnissen ansetzen, kaum entsprechende schulfachliche Beratung zur Weiterentwicklung der Schulprogramme anhand von Evaluationsergebnissen. Ähnliche Schlussfolgerungen wurden auch im genannten Bericht der externen Evaluation von 2007 formuliert. Derzeit werden im Rahmen des ESF-Vorhabens „Projekte zur Vermeidung von Schulversagen und zur Senkung des vorzeitigen Schulabbruchs“ 20 Lehrkräfte als Themenmultiplikatoren zur Vermeidung von Schulversagen und 25 Beratungslehrkräfte für die Sekundarstu-

fe I ausgebildet. Das ist immerhin ein Anfang für die Beratung vor Ort in Abhängigkeit von konkreten Bedingungen der einzelnen Schule. Gleichzeitig wurde im Übrigen durch die externe Evaluation festgestellt, dass die Fortbildung der Lehrkräfte an allen Schulen einen hohen Stellenwert hat. Daran mangelt es also offensichtlich nicht.

Unterstützung für die Schulen ist auch bei der Zusammenarbeit mit den Schulträgern notwendig. Die Umsetzung von Ideen für Schulprogramme oder Projekte scheitert oftmals an fehlenden, zu kleinen oder ungenügend sanierten Räumen, an der Ausstattung mit modernen Medien, Lehr- und Lernmitteln. Den Schulen werden durch die Schülerbeförderung Grenzen gesetzt bei der Organisation des Unterrichtstages, der Pausenzeiten und bei weiteren Lern- und Freizeitangeboten am Nachmittag. Es gibt so gut wie keine Arbeitsplätze für Lehrkräfte an den Schulen, kaum Räume für Teambesprechungen, was jedoch notwendig wäre, um den kollegialen Austausch zu fördern.

Die Unterstützungssysteme für Schulen müssen zielgerichtet unter Einbeziehung der Ergebnisse der Evaluation ausgebaut werden. Für die Ausstattung von Schulen sollten zwischen Kultusministerium und Schulträgern Standards entwickelt werden.

Dr. Ringo Wagner
Friedrich-Ebert-Stiftung
Landesbüro Sachsen-Anhalt
Otto-von-Guericke-Straße 65
39104 Magdeburg
Telefon: 03 91/5 68 76 11
Fax: 03 91/5 68 76 15
E-Mail: ringi.wagner@fes.de



Thomas Lippmann
Landesvorsitzender
der GEW Sachsen-Anhalt
Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 03 91/7 35 54 30
E-Mail: thomas.lippmann@gew-lsa.de



Michael Lämmerhirt
Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg
Philosophische Fakultät III
Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik
Franckeplatz 1 Haus 4
06110 Halle (Saale)
Telefon: 03 45/5 52 38 81
Fax: 03 45/ 5 52 70 64
E-Mail: michael.laemmerhirt@paedagogik.uni-halle.de



Gabriele Westphal (RSD)
Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt
Ref. 21
Turmschanzenstraße 32
39114 Magdeburg
Telefon: 03 91/5 67 37 05
E-Mail: gabriele.westphal@mk.sachsen-anhalt.de



Elke Mächler
Referentin für Fort- und Weiterbildung
im berufsbildenden Bereich
am Landesinstitut für Schulqualität
und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt (LISA)
Fachbereich 4, Fachgruppe 46
Riebeckplatz 9, 06110 Halle (Saale)
Postanschrift: Postfach 20 08 42,
06009 Halle (Saale)
Telefon: 03 45/2 04 22 28
Fax: 03 45/2 04 22 43
E-Mail: elke.maechler@lisa.mk.sachsen-anhalt.de



Andrea Fellbaum
Schulleiterin Offene Ganztagschule
Freiherr Spiegel Halberstadt
Telefon: 0 39 41/60 13 02
Fax: 0 39 41/56 81 07
E-Mail: andreafellbaum@gmx.de



Prof. Dr. Hartmut Wenzel
Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg
Philosophische Fakultät III
Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik
Franckeplatz 1 Haus 4
06110 Halle (Saale)
Telefon: 03 45/5 52 38 35
Fax: 03 45/5 52 70 64
E-Mail: hartmut.wenzel@paedagogik.uni-halle.de



Dr. Angelika Wolters
Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt
Turmschanzenstraße 32
39114 Magdeburg
Telefon: 01 57/74 20 38 22
E-Mail: libori@arcor.de



Doreen Bregar
Sekundarschule Landsberg
Bergstraße 21
06188 Landsberg
Telefon: 03 46 02/2 03 90
E-Mail: dbregar@vodafone.de



Prof. Dr. Stephan Gerhard Huber
Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie
(IBB), Pädagogische Hochschule Zentralschweiz (PHZ) Zug
Post/Besuch: Zugerbergstrasse 3
CH-6300 Zug
Telefon Büro: +41-41-727-1269
Telefon Sekretariat: +41-41-727-1270
Fax: +41-41-727-1271
E-Mail: stephan.huber@phz.ch
Internet: www.bildungsmanagement.net



Eva Gerth
GEW Sachsen-Anhalt
Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 03 91/7 35 54 30
E-Mail: eva.gerth@gew-lsa.de



