
Klaus Wild

Wahrnehmungsorientierte Schulentwicklung – eine Konzeption zur kollegialen Fundierung von innerer Schulentwicklung und Friedenserziehung

1. Genese innerer Schulentwicklung

Mit der Aussage, dass „die einzelne Schule (...) der Ort der Veränderung“ und der „Motor“ von Schulentwicklung sei (P. Dalin / H.-G. Rolff / R. Buchen, S. 34), wurde zu Beginn der neunziger Jahre in der Bundesrepublik ein Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung vollzogen. Dieses veränderte Denken bezog sich auf ein neues Verständnis von Schulreform im Sinne des Reduzierens von zentraler äußerer Steuerung des Bildungswesens zugunsten einer bewussten inneren Entwicklung der einzelnen Schule. In diesem Zeitraum geriet „die Einzelschule nicht nur aus pädagogischen Gründen ins Zentrum, sondern aufgrund einer weltweiten ‚Krise der Außensteuerung‘“ sowie neuer Erkenntnisse der Systemtheorie, die belegten, dass „die Schulen selbst“ entschieden, „ob und wie sie“ auf äußere Interventionen „von zentralen Behörden“ reagierten (H.-G. Rolff, S. 296-297).

2. Konzeptionen zur inneren Schulentwicklung

Die Entwicklung von Konzeptionen zur inneren Entwicklung von Schulen erfolgte auf Basis der zentralen Leitfrage der Schulqualitätsforschung: „Was ist eine gute Schule?“ (H. Fend, 1986, S. 8). Vertreter dieser Forschungsrichtung publizierten verschiedene Merkmalskataloge, in denen die Qualitäten guter Schulen beschrieben wurden. Die Diskussion jener Qualitätskriterien verdeutlichte schnell, dass „die Schulentwicklung (...) von der Entwicklung der Einzelschule immer abhängiger“ wurde und dass „die Funktionsfähigkeit eines komplexen Systems wie des Bildungswesens (...) letztlich nicht aus einer Zentralperspektive, qua Weisung und behördlichen Auflagen, gesichert werden“ (A. Combe, S. 16) konnte. Ende der achtziger Jahre wurde deshalb eine weitere wesentliche Frage der Schulqualitätsforschung aufgegriffen: „Was ist eine gute Schule und wie ist sie zu verwirklichen?“ (U. Steffens / T. Bargel, S. 1). Die Beantwortung dieser Doppelfrage wurde zur Hauptaufgabe der entstehenden inneren Schulentwicklungsforschung. Die neue Forschungsrichtung sollte klären, wie die Resultate der Schulqualitätsforschung in der Praxis umgesetzt werden könnten. Dieser Klärungsbedarf verstärkte sich durch ernüchternde Ergebnisse, die sich für die Bundesrepublik im Rahmen internationaler Vergleichsstudien zur Schulqualität ergaben.

Als Folge entwickelten Wissenschaftler Konzeptionen zur inneren Entwicklung. Hierbei war auffällig, dass Entwicklungspläne mit einseitigen Schwerpunktsetzungen entstanden. Diese Einseitigkeit konnte anhand der in der Fachwelt anerkannten Definition

von „Schulentwicklung“ als „Lernprozess“, der in „Lernende(n) Schulen“ im Rahmen einer „Synthese von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“ von „Lehrpersonen“ ausgeht (H.-G. Rolff, S. 325-326), transparent gemacht werden. Es zeigte sich, dass zwar zur Organisationsentwicklung, zur Unterrichtsentwicklung und zur Personalentwicklung Konzepte vorlagen. Bereichsübergreifende Konzeptionen gab es jedoch nicht. Zusätzlich war in der Diskussion dieser bereichsspezifischen Schulentwicklungskonzepte ein Disput hinsichtlich des richtigen Schwerpunkts, den die Einzelschule bei ihrer Entwicklungsarbeit setzen sollte, zu beobachten. Nimmt man demgegenüber die Aussagen von der Einzelschule „als pädagogische(r) Handlungseinheit“ (H. Fend, 1987, S. 55) sowie „als ‚Motor der Schulentwicklung‘ (...), für dessen Wirkungsweise in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich sind, und andere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen ausüben“ (H.-G. Rolff, S. 297), ernst, dann war eine einseitige, externe Schwerpunktsetzung wenig hilfreich. Vielmehr sollten die Kollegien der einzelnen Schulen selbst erkennen können, in welchen Bereichen innerer Entwicklung Handlungsbedarf besteht. Erst auf Basis einer fundierten Soll-Ist-Analyse konnten Entwicklungsschritte eingeleitet und in ihrer Wirkung überprüft werden.

Innere Schulentwicklung bedurfte hierbei bewährter Instrumente, die Ausgangsdiagnose und Evaluation ermöglichten. Leider waren die Verhältnisse in der Praxis an vielen entwicklungsbereiten Schulen anders: Zur Bedarfsanalyse wurden oftmals unkritisch wissenschaftlich ungeprüfte Verfahren eingesetzt. Die Resultate solcher Analysen zeigten der Einzelschule nicht zwangsläufig den tatsächlich notwendigen Handlungsbedarf innerer Schulentwicklung auf.

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

3. Wahrnehmungsorientierte Schulentwicklung

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

Auswirkungen äußerer Schulreformen nicht sinnvoll, Gütekriterien für die einzelne Schule extern vorzuformulieren und entwicklungsbereiten Schulen überzustülpen. Entwicklungsbereite Kollegien sollten in ihrer Eigenständigkeit und Professionalität ernst genommen werden, indem sie eigenständig wissenschaftlich abgesicherte Güte-merkmale wahrnehmen und einschätzen konnten. Solche Merkmale guter Schule sollten die „Qualität von Schule“ beschreiben und als „Leitbild der Schulentwicklung“ (T. Bargel, S. 29) dienen. Die entsprechenden Kriterien und damit auch die daraus ableitbaren Zielsetzungen guter Schule konnten über die Ergebnisse von deutscher und angloamerikanischer Schulqualitätsforschung (H. Fend, 1977; M. Rutter / B. Maughan / P. Mortimore / J. Ouston; S. C. Purkey / M. S. Smith) definiert werden.

Neben anderen Items waren im Sinne einer schulischen Friedenserziehung vor allem Aussagen wie „Lehrkräfte, Schüler und Eltern meiner Schule legen gemeinsam fest, was ihnen für das Zusammenleben in der Schule wichtig ist“, „Die Kommunikation ist an meiner Schule offen“, „An meiner Schule werden Streitigkeiten geklärt“, „Die Lehrkräfte meiner Schule bemühen sich um die permanente Weiterentwicklung ihrer sozialen Kompetenz“, „Die Lehrkräfte meiner Schule nehmen regelmäßig eine kritische Bewertung ihrer Erziehungsarbeit vor“, „An meiner Schule wird wichtig genommen, wie alle miteinander umgehen“ und „Die Schüler an meiner Schule helfen sich gegenseitig“ anzusehen. Mittels dieser Items sollte versucht werden, eine Friedenserziehung anzuregen, die eine von allen an Schule Beteiligten getragene „erzieherische Bemühung im Sinne des Weltethos“ (J. Lähnemann, S. 497) fundiert.

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

Mit Hilfe des Vergleichs der kollegialen Wahrnehmungen von idealer und realer Schule sollten in die Wertungen diskutiert werden und über eine Konsensfindung in ein bedarfsgerechtes, von Autonomie geprägtes Bearbeiten innerschulischer Handlungsfelder münden (A. Krapp / R. M. Ryan, S. 72). Ein solches Vorgehen bot die Möglichkeit, dass „das Kollegium einer Schule (...) im Zusammenwirken mit Schülern und Eltern pädagogisch Erhebliches bewirken“ und „die eigene Schule zu einer ‚guten Schule‘

gestalten“ (W. Klafki, S. 2) konnte. Friedenserziehung konnte dabei als ein zentraler schulischer Aufgabenbereich wahrgenommen und umgesetzt werden.

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

3.1 Erprobung

Die schulische Erprobung der Konzeption einer Wahrnehmungsorientierten Schulentwicklung fand in den Jahren 2000 und 2001 an sechs nordbayerischen Hauptschulen statt. Die Schulen repräsentierten alle wesentlichen Organisationsformen der Hauptschule in Bayern.

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

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

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

An einigen Schulen war Friedenserziehung von Beginn an zentrales Tätigkeitsfeld: Beispielsweise wurden Streitschlichterprogramme, Streitschlichterbüros und auch umfassende soziale Netze angebahnt oder bereits verwirklicht. Oft wurden auch Wege zur Verbesserung kollegialer Kommunikation, zur Intensivierung der Schülermitverantwortung sowie zum Ausbau der Kooperation mit den Eltern beschritten. An anderen Schulen standen im Rahmen schulhausinterner Fortbildungen innovative Unterrichtsmethoden im Vordergrund.

Die teilnehmenden Kollegien konnten über die Wahrnehmung von Schulqualitätskriterien ihren tatsächlichen Bedarf an innerer Schulentwicklung ermitteln. Dieser tangierte an den Erprobungsschulen alle drei Bereiche innerer Schulentwicklung mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen. Da es um die Umsetzung der Anliegen der Kollegien ging, war die Arbeit der Qualitätszirkel von Engagement und Kooperationsbereitschaft geprägt. Durch die Inanspruchnahme sowohl interner als auch externer Hilfsangebote entwickelte sich schnell ein inneres wie auch äußeres Unterstützungsnetz: Interne Hilfen ergaben sich beispielsweise durch Lehrkräfte, die ihre neu erworbenen Fortbildungskennnisse einbrachten. Weitere wichtige Beiträge wurden von Religionslehrkräften

und von Fachlehrkräften aus den technischen und hauswirtschaftlichen Bereichen geleistet. Externe Unterstützung gewährten auf Anfrage der Projektschulen neben der Universität Erlangen-Nürnberg und den beteiligten Schulämtern auch das Pädagogische Institut der Stadt Nürnberg.

Die Wege der Modellschulen wurden durch zwei Wiederholungsmessungen mittels des Fragebogeninstruments intern evaluiert. Die jeweiligen Ergebnisse waren Basis für weitere Schritte innerer Entwicklung an den Schulen. Die dritte Erhebung im Frühjahr 2001 wurde durch die Befragung der Hauptpersonen von Schule, der Schüler, ergänzt. Die Erfahrungen, die im Rahmen der Erprobung gewonnen werden konnten, zeigten, dass sich innere Schulentwicklung vor allem auf die konkreten Bedürfnisse der an Schule Beteiligten vor Ort beziehen muss, soll sie zu wirklichen und dauerhaften Veränderungsprozessen führen.

Die statistische Endauswertung der Erprobung einer inneren Schulentwicklung unter der Berücksichtigung der Wahrnehmungen von Lehrkräften ergab neben signifikanten Ergebnissen der Fragebogenerhebungen auch wichtige Aufschlüsse hinsichtlich des Ankommens einer solchen Form innerer Entwicklung bei den Schülern. Die Wirkungen innerschulischer Bemühungen um Friedenserziehung zeigten sich unter anderem in einer Abnahme schwieriger Erziehungssituationen im Unterricht. Zusätzlich wurde im Rahmen einer Delphi-Studie belegt, dass sich die Wahrnehmungen der Lehrkräfte entsprechend der Intensität der durchgeführten Entwicklungsmaßnahmen veränderten. Diese Resultate belegten, dass sich die Konzeption einer Wahrnehmungsorientierten inneren Schulentwicklung in der Praxis bewährt hatte (K. Wild).

3.2 Zusammenfassung

Die Ergebnisse an den Schulen zeigten, dass es im Rahmen einer Wahrnehmungsorientierten Schulentwicklung gelang, menschliche Bedürfnisse „nach Kompetenzerfahrung“, „sozialer Eingebundenheit“ und „Autonomie“ (A. Krapp / R. M. Ryan, S. 72) aufzugreifen und „Motivation, Interesse und Wohlbefinden“ (S. 71) bei den beteiligten Lehrkräften zu erreichen.

Mittels der Konzeption und dem dabei eingesetzten standardisierten Fragebogeninstrument bot sich die Möglichkeit, über die Wahrnehmungen von Lehrkräften innere Schulentwicklungsprozesse an bayerischen Hauptschulen zu indizieren, initiieren und evaluieren. Die Umsetzung von Wahrnehmungsorientierter Schulentwicklung führte an fünf der sechs Erprobungsschulen zu einem dauerhaften Entwicklungsprozess. An drei Schulen stellt Friedenserziehung nach wie vor einen Schwerpunkt innerer Entwicklungsarbeit dar.

Eine Bestätigung für die Praxistauglichkeit der Konzeption ist auch darin zu sehen, dass sich inzwischen viele weitere Schulen aller Arten, darunter auch Schulen in privater Trägerschaft, auf den Weg einer Wahrnehmungsorientierten inneren Entwicklung gemacht haben. Seit 2005 wird eine variierte Version der Konzeption zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an „unesco-projekt-schulen“ in ganz Deutschland angewendet. Friedenserziehung wird in dem an den Zielen der Unesco orientierten

Fragebogen noch expliziter aufgegriffen. Beispielsweise finden sich darin Aussagen wie „An meiner Schule spielt globales Lernen eine zentrale Rolle“, „Demokratieerziehung hat an meiner Schule einen hohen Stellenwert“, „An meiner Schule ist Friedenserziehung sehr wichtig“, „Menschenrechtserziehung hat an meiner Schule einen hohen Stellenwert“ und „An meiner Schule wird interkulturelles Lernen sehr wichtig genommen“. Erste Erfahrungen belegen, dass an „unesco-projekt-schulen“ mittels Wahrnehmungsorientierter Schulentwicklung Friedenserziehung forciert werden kann. Die von Johannes Lähnemann formulierte Maxime „Kein Friede, kein Dialog und keine Grundlagenarbeit in den Religionen ohne erzieherische Bemühung“ wird in diesen Kollegien thematisiert und umgesetzt.

4. Literatur

- Bargel, Tino, Gesellschaftliche Zukunftsszenarien und die Qualität von Schule. In Steffens, Ulrich / Bargel, Tino (Hrsg.), Schulentwicklung im Umbruch, Analysen und Perspektiven für die zukünftige inhaltliche Gestaltung von Schule, Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, Heft 6, Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Wiesbaden 1992, S. 23-34
- Combe, Arno, Lehrerarbeit heute, Vorbericht aus der Untersuchung „Lehrerbelastungen und Schulentwicklung“. In Combe, Arno / Riecke-Baulecke, Thomas (Hrsg.), Aufbruch in neue Zeiten, Schulreform durch Veränderung der Lehrerarbeitszeiten?, Beltz, Weinheim/Basel 1997, S. 9-18
- Dalin, Per / Rolff, Hans-Günter / Buchen, Herbert, Institutionelles Schulentwicklungs-Programm, Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht, Soester Verlagskontor, Soest 1990
- Fend, Helmut, Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule, Beltz, Weinheim/Basel 1977
- Fend, Helmut, Was ist eine gute Schule? Westermanns Pädagogische Beiträge, 38 (7/8), Westermann, Braunschweig 1986, S. 8-12
- Fend, Helmut, "Gute Schulen - schlechte Schulen" - Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In Steffens, Ulrich u. Bargel, Tino (Hg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule, Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Wiesbaden 1987, S. 55-79
- Klafki, Wolfgang, Kriterien einer guten Schule, <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k07.html>, 1998 [Online]
- Krapp, Andreas / Ryan, Richard M., Selbstwirksamkeit und Lernmotivation, Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie, ZfP, 44 (Beiheft), Beltz, Weinheim 2002, S. 54-82
- Lähnemann, Johannes, Das Projekt Weltethos – Herausforderung für die Erziehung, concilium – Internationale Zeitschrift für Theologie, 37 (Heft 4), Grünewald-Verlag, Mainz 2001, S. 495-509
- Purkey, Stewart C. / Smith, Marshall S., Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In Aurin, Kurt (Hrsg.), Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit?, Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb. 1991, S. 13-45
- Rolff, Hans-Günter, Entwicklung von Einzelschulen, Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – Ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In Rolff, Hans-Günter / Bauer, Karl-Oswald / Klemm, Klaus / Pfeiffer, Hermann (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Daten, Beispiele und Perspektiven, Band 10, Juventa, Weinheim/München 1998, S. 295-326
- Rutter, Michael / Maughan, Barbara / Mortimore, Peter / Ouston, Janet, Fünfzehntausend Stunden, Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder, Beltz, Weinheim/Basel 1980
- Steffens, Ulrich / Bargel, Tino, Einleitung: „Qualität von Schule“ – Ein neuer Ansatz der Schulentwicklung. In Steffens, Ulrich / Bargel, Tino (Hrsg.), Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule, Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, Wiesbaden 1987, S. 1-20
- Wild, Klaus, Wahrnehmungsorientierte Schulentwicklung – Innere Schulentwicklung unter Berücksichtigung der Wahrnehmung von Schulqualität durch Lehrkräfte, Verlag Duschl, Winzer 2006