

Frühjahrsakademie in Göttingen vom 27. bis 28. Februar 2003

**Vortrag: Ein Prozeß ist ein Prozeß ist ein Prozeß.  
Vom schwierigen Verhältnis von Anstrengung und  
Nachhaltigkeit in der Schulentwicklung.**

Wiltrud Thies, Universität Gießen

Reformanstrengungen in der Schule fußen immer auf individuellen Anstrengungen. Sie folgen einem Ziel, manchmal nur einem persönlichen, pädagogisch motivierten Anliegen, manchmal einem Bündel von Zielvorstellungen, die sich im Zuge von kollegialen Aus-handlungsprozessen als gemeinschaftliche herauskristallisiert haben. Reformanstrengungen bringen immer Leben in die Schule: es entsteht etwas Neues, manches kann man anfassen, bestaunen, nachvollziehen. Bei gemeinschaftlichen Vorhaben kann man zudem die Freude am Gelingen, aber auch die Arbeit und Verantwortung mit anderen teilen.

Reformanstrengungen in der Schule sind nicht neu. Ich möchte im folgenden einen Blick werfen auf die Entwicklung der schulischen Reformanstrengungen der letzten 30 Jahre, die Sie alle aus verschiedenen Perspektiven (aus professioneller Sicht als Lehrer oder in der Rolle als Schüler oder als Eltern) kennen.

Dabei versuche ich zu zeigen, warum wir sowohl in *systemischer* wie auch in *individuell-persönlicher* Hinsicht mit Stolpersteinen für eine Kontinuität schulischer Wandlungsprozesse rechnen müssen.

Wenn wir diese kennen (oder erkennen lernen), dann erwächst hieraus die Aufgabe, aber vielleicht auch die größere Chance, sich aktiv um eine *Nachhaltigkeit* der eigenen Anstrengungen im Schulentwicklungsprozeß zu bemühen und hierfür gegebene Möglichkeiten im Programm „Gesunde Schule“ zu nutzen und neue zu entwickeln.

## **1. Große oder kleine Würfe: Reformanstrengungen im Spiegel der Zeit**

In den sechziger und siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts galten alle Anstrengungen der Einrichtung einer akzeptablen **Makrostruktur** von Schule. Ich erinnere an heftige Diskussionen um die Existenz von *Schulformen*, das Stichwort „Gesamtschul-Streit“ dürfte vielen von uns als Schauplatz ideologischer Auseinandersetzungen noch bekannt sein. Unabhängig von der politischen Couleur gab es jedoch Postulate wie das der Chancengleichheit, die angesichts der vorab prognostizierten Bildungskatastrophe (Picht) überall aufgegriffen wurden. Rückblickend kann man sagen, daß hier der Gedanke an eine „*Vielfalt*“ von Schule sich durchzusetzen begann, der bildungspolitisch für die Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben heute vielfach hilfreich ist, allerdings je nach politischer Richtung sehr unterschiedliche Bedeutungsgehalte aufweist.

Seit den neunziger Jahren ist nun eine Hinwendung zur **Mikrostruktur** von Schule festzuhalten. Thematisiert wird die *Notwendigkeit von Qualitätsverbesserungen* in der Schule und entsprechende Anstrengungen beziehen sich fortan einerseits auf Lehrplanentwicklungen sowie andererseits und schwerpunktmäßig auf schulinterne Prozesse und Zusammenhänge. Es gibt keine zentralen schulorganisatorischen Umstrukturierungen, keine „großen“ schulpolitischen Würfe. Stattdessen wird die Arbeit an der Einzelschule vorangetrieben.

Diese Arbeit erfolgt kleinschrittiger, sie liegt nicht in der Veränderung von Schule im Ganzen, sondern im Detail. Seither begleiten uns Termini wie Schulentwicklung, Organisationsentwicklung, Innere Schulreform, (Teil-)Autonomie von Schule, Schulprofil, Schulprogramm.

Die **Wirkung** dieser Richtungsänderung in der Debatte um Schulreform kann bezogen auf die in der Schule Tätigen als empathisch bezeichnet werden; der Bedarf an Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung war und ist greifbar. Es tauchen Begriffe auf, die für viele eine Möglichkeit des Mitmachens versprochen und versprechen. Schule, so empfinden viele, wird jenseits der allgemeinen Verpflichtungen durch die Schulaufsicht nicht wesentlich von außen oder gar von „oben“ verändert, sondern vor Ort oder von innen oder „von uns selbst“. Viele Lehrer sahen die Chance für eine neue, bessere Praxis, für mehr Diskussion mit Kollegen, für mehr pädagogische Wirksamkeit. Manche äußerten ihre *Ambivalenz* hinsichtlich einerseits selbst gewünschter, andererseits nun administrativ geforderter aber nicht weiter unterstützter Veränderungen. Für die Schulpädagogik an den *Hochschulen* entstand ein neues Arbeitsfeld, gesucht wurden neue *Konzepte*, wie das Unterfangen der Mikro-Reform denn gehen sollte. Man kann für diese Entwicklung an den Hochschulen Mahner und Macher ausfindig machen (und im guten Fall gibt es mahnende Macher!). Insbesondere in Zeiten knapper Kassen ist es sicher sinnvoll zu fragen, wer zu wessen Wohlergehen – und aber auch auf wessen Kosten Reform betreiben soll. Und wie gelingt eine administrativ verordnete, oder zumindest von anderen geplante „Reform“, wenn doch, wie Rauschenberger (1998, 10 ff) kritisch anmerkt, pädagogisches Planen, gedankliche Entwürfe immer nur aus Freiheit gelingen?

Gegenüber solchen kritischen Stimmen bot die Anlehnung an Verfahren der Organisationsentwicklung eine praktische Hilfestellung für die Seite der „Macher“: Schulentwicklung für die Mikro-Situation einer Schule ist machbar, Moderations- und Evaluations-techniken sind erlernbar, Lehrer und Schulleitungen bringen sich in Bewegung, reflektieren kritisch ihr Tun, aber tun etwas. Kraft geht in den Prozeß und wiederum aus ihm heraus an die Aktiven zurück: Schulentwicklung passiert.

Ob aus der praktischen Erfahrung als Lehrer oder aus der begleitenden Perspektive der Wissenschaft, man beobachtet viel Bewegung in den Schulen, andererseits aber immer wieder auch Stagnation, Stillstand nach großer Anstrengung, manchmal Regression und persönliche Resignation. Wie kommt das, wenn doch der Gedanke der inneren Schulentwicklung einer ist, der förderlich erscheint, der inhaltliche Hilfe und kollektive Kraft verspricht, aus der Vereinzelung führen kann, Sinn erzeugt?

Ich will hier auf zwei Aspekte eingehen, zum einen auf den stillschweigend mit der Organisationsentwicklung einhergehenden Paradigmenwechsel der Schulorganisation, zum anderen auf Fragen der individuellen Verarbeitung bei Lehrern.

### **1.1 Schulentwicklung als Organisationsentwicklung**

Schulentwicklung der Einzelschule heißt, vor Ort möglichst optimal auf die Bedingungen zu reagieren, die gegeben sind (Fees 2003). Zunehmende Autonomisierung von Schule fordert systematische Rechenschaftslegung und Qualitätsevaluation (Rauch 2001). Schulprogramme als Entwicklungsprogramme geben hierfür Ziel und Mittel vor, es entstehen gemeinschaftlich verantwortete und fortan öffentlich zu verantwortende Leitbilder (Risse 1998). Anlässlich der letzten Frühjahrsakademie der Robert Bosch Stiftung faßt Franz

Rauch (Universität Klagenfurt) als Funktion von Schulprogrammen folgende Aspekte zusammen:

Als Instrument der Schulentwicklung und Qualitätsevaluation dient das Schulprogramm dazu, „an der einzelnen Schule die Dynamik kontinuierlicher Weiterentwicklung und Qualitätsverbesserung aufrecht zu erhalten und zu fördern“ (2001, 91). Insbesondere geht es um Rechenschaftslegung hinsichtlich des gemeinschaftlichen Bemühens „um

- die Qualität des Unterrichts,
- um die Qualität des Schulklimas
- um die Qualität des Schulmanagements
- um die Qualität der Außenbeziehungen
- um die Qualität der Personalentwicklung“ (ebd.).

Das Schulprogramm, so Rauch (ebd.), bietet

- eine Orientierung für alle an der Schule beteiligten Einzelgruppen und Personen und sorgt für eine gemeinsame Identität. Im Konfliktfall dient es als Vertragsgrundlage“.
- eine Grundlage für Evaluation von Fortschritten. Steuerungsprozesse für künftige Entwicklung werden so möglich.
- einen Rahmen für die Konzentration personeller und materieller Ressourcen der Schule auf gemeinsam vereinbarte Vorhaben.
- eine Hilfestellung für die Rechenschaftspflicht und Öffentlichkeitsarbeit der Schule.

Was da knapp formuliert und so eingängig über die Lippen kommt, ist bei genauerem Hinsehen für die Institution Schule und die in ihr Beschäftigten schon ein dicker Hund, weil nämlich in einem solchen Modell tatsächlich die *ganze* Schule und mithin *alle* dort Agierenden in den Fokus geraten. Es ist sicher nicht zuviel gesagt, wenn man, wie etwa Fees 2003 behauptet, daß mit Schulentwicklung in diesem Sinne auch eine Straffung des Systems verbunden ist, alle Glieder einer Einheit (also einer Schule) untrennbar miteinander verbunden sind. Mit Schulentwicklung wird daher nicht nur Profilierung verbunden, sondern auch *Vereinheitlichung*. Arbeitsweisen, Gestaltung des Unterrichts, Umgangsformen innerhalb und außerhalb des Unterrichts, Gestaltung der Beziehungen zum umgebenden Netzwerk (Gemeinde, andere Schulen...) sind betroffen, die *legendäre pädagogische Autonomie* des einzelnen Lehrers ist massiv berührt.

Insofern liegen hier auf der *systemischen* Ebene Stolpersteine für eine gelingende Schulentwicklung:

Organisationale Eingriffe in schulisches Handeln folgen ganzheitlichen Prinzipien: alles und jeder wird erfaßt.

Im Gegensatz dazu stehen gezielte Projekte der Schulreform, die punktuell eingreifen, nicht so weitreichend sind, aber dem Einzelnen größeren Freiraum zugestehen (können). Individuell wird Vereinheitlichung oftmals als Gängelung empfunden. Was empathisch zunächst als Chance zur Weiterentwicklung schulischen Handelns begrüßt wird, endet im schlechten Fall mit dem einseitig erklärten Ende der Diskussion, mit dem Rückzug Einzelner und damit der Aufgabe der so hart erarbeiteten Corporate Identity.

Andererseits wissen wir aus vielfältigen Beispielen der letzten Jahre, daß *Einzelprojekte* in Schulen selten eine Chance auf Verstetigung erhalten, weil sie konkret an die Aktivität einer einzelnen oder weniger Personen gebunden sind: unter großen Anstrengungen entstehen Projekte wie Biotop, Öko-Teiche, Schulgärten...., sie sind Hingucker und Beispiel für schulische Veränderung, für Öffnung von Schule, für gesunde Schule usw., sie sterben jedoch dann, wenn die Energie, die Kraft oder schlicht die verbleibenden Berufsjahre ihrer Gründer fehlen, und niemand da ist, der die Sache fortführt.

Solche Projekte können individuell befriedigend sein und sind ohne Frage auch pädagogisch sinnvoll. Sie können Auslöser für einen folgenden Prozeß der Schulentwicklung sein. Hinsichtlich ihrer Reichweite und Stetigkeit sind sie jedoch kollegialen Konzepten, Netzwerk-Bildungen, kurz: der Arbeit mit Schulprogrammen unterlegen.

## **1.2 Schulentwicklungsprozeß als Trojanisches Pferd?**

Wolfgang Böttcher widmet sich in seinen Arbeiten der bei Lehrern anzutreffenden Skepsis hinsichtlich verordneter Reformen für alle. Er schreibt: „Aus meiner Sicht gelingen Reformen umso besser, je größer die Gruppe ist, die sie trägt. (...) Die Frage ist, ob der Aufwand, mehr „Verbündete“ zu gewinnen, in einem vernünftigen Verhältnis zum Gewinn – der Erleichterung von Reformen – steht“ (1998, 261). Hier taucht der Begriff der von den beteiligten Lehrern zu leistenden individuellen *Anstrengung* als Thema von Schulentwicklung auf. Gefragt wird nach dem individuellen Krafteinsatz im Spiegel der Erreichbarkeit von Zielen, gefragt wird nach der Verträglichkeit einer Ökonomisierung des pädagogischen Prozesses mit dem eigenen Verständnis von Pädagogik.

Schulentwicklung im gezeigten Sinn wird favorisiert und gefordert in Zeiten verschlechterter Rahmenbedingungen und objektiver Verschlechterungen der Grundparameter von Lehrer-Arbeit. Ein Versprechen zur Gestaltungsautonomie (das, wie wir eben gesehen haben, im persönlichen Erleben für Lehrer durchaus zweischneidig ist,) dient dazu, das umgebende „Schlechte“ leichter zu schlucken. Es handelt sich also (vgl. Böttcher ebd.), um ein Demokratieversprechen mit Mehrarbeit, bei dem der schwarze Peter bei den Lehrern verbleibt: Wenn es nämlich letztlich nicht klappt mit der Schulentwicklung der Einzelschule – wer trägt daran die Schuld?

Der Spagat zwischen dem eigentlich positiv erwarteten, erwünschten, und ja auch in der Praxis vieler Schulen ablesbaren Erfolg pädagogischer Profilierung und der gleichzeitig damit verbundenen Anstrengung und Belastung macht einen zweiten Stolperstein im Prozeß von Schulentwicklung aus. (Ich denke, daß sich nicht zuletzt aus diesem Grund diese Frühjahrsakademie auch mit dem Thema der Lehrergesundheit auseinandersetzt!)

## **2. Der unterstützte Fall: Netzwerk-Schulen im Prozeß der Schulentwicklung**

Die Teilnehmer dieser Tagung kommen hier zusammen, weil sie Anteil haben an der Projektförderung „Gesunde Schule“ durch die Robert Bosch Stiftung. Sie sind damit in mehrerlei Hinsicht ausgezeichnet:

- als Schule, die bereits Profil besitzt und im Prozeß der inneren Schulentwicklung ist
- als Schule, die inhaltliche und finanzielle Hilfestellung erhält

- als Schule, die im Sinne des Transfergedankens ihrerseits bereits wieder Hilfe für andere leistet.

Sie sind also mittendrin im Prozeß. Und Sie sind, das kann man bei den Besuchen in den Projektverbänden, in Diskussionen und bei den Tagungsbeiträgen spüren, hören und sehen, *positiv* eingestimmt, erleben ihre persönliche und kollektive Anstrengung als gewinnbringend. Mit meinen vorausgehenden Gedanken, möchte ich dazu beitragen, daß Sie auf dem weiteren Weg der *Verstetigung Ihrer Anstrengungen* erfolgreich sein können. Wer die Fallen und Probleme im System (er)kennt, kann zur rechten Zeit Gegenstrategien in die eigene Arbeit aufnehmen.

Wir hatten gesehen, daß systemisch und individuell die mit der Schulentwicklung verbundene Vereinheitlichung nicht nur individuellen und kollektiven Kräftezuwachs, sondern auch innere Akzeptanz-Probleme mit sich bringen kann. Diese sind meines Erachtens letztlich Fußangeln im Prozeß der Verstetigung von Schulentwicklung, also für das Gelingen von Nachhaltigkeit schulischer Reformprozesse.

Zu fragen ist meines Erachtens in den Schulverbänden ganz konkret:

- *Wie muß eine Profilbildung der Gesunden Schule aussehen, die nicht uniformiert und damit vereinseitigt?*
- *Wie soll und kann eine Verstetigung konzeptioneller Gedanken und bereits geleisteter Arbeit in der Einzelschule erreicht werden?*
- *Welche Formen des kollegialen Umgangs sind notwendig, wie viel Freiraum und Freiheit bleibt dem einzelnen?*
- *Wie gelingt eine Verteilung der Aufgaben auf viele Schultern?*
- *Welche Hilfsmittel gibt es für den Krisenfall oder zur Evaluation der aktuell gegebenen Akzeptanz?*

Die Fragehaltung zeigt die grundsätzliche Richtung an, in der gedacht, gearbeitet, entwickelt und probiert werden sollte: Profilbildung im Bereich der Gesundheitsbildung soll durch konkrete Schulprogrammarbeit geleistet werden. Ziel muß dabei eine **Vielgestaltigkeit der Programme und Vorhaben der Einzelschulen** sein. Uniformität der beteiligten (Partner-)Schulen oder auch Uniformität der beteiligten Lehrer innerhalb *einer* Schule ist nicht erstrebenswert, sondern steht in der Gefahr, dem eigentlichen Anliegen der gegenseitigen Stärkung entgegen zu stehen. Andererseits soll aus den bereits gewonnenen Erfahrungen **Nachhaltigkeit** entstehen, sollen Programmbausteine nicht pädagogischer, schulorganisatorischer oder persönlicher Beliebigkeit ausgesetzt werden. Investierte Kraft soll dauerhaft mit weniger Anstrengung auf gleichem oder wachsendem Level gehalten werden.

### **3. Ein Prozeß ist ein Prozeß ist ein Prozeß: Aspekte und Mittel zur Verstetigung von Schulentwicklung**

Beim Blick in die grundlegende Programmatik der „Gesunden Schule“, die ersten Berichte aus der Praxis und die Evaluation der ersten Phase fallen mehrere Aspekte auf, die als *Basis* für eine Verstetigung hilfreich sein können. Ich will einige nennen:

1. „Gesunde Schule“ ist zunächst einmal ein an ganzheitlichen Prozessen orientierter, inhaltlicher Auftrag. Schulen entwerfen und praktizieren Praxis-Bausteine einer Gesunden Schule. Sie sammeln Erfahrungen, revidieren das Programm, versuchen

Neues. **Gesunde Schule ist inhaltsbezogene, Praxis reflektierende und konzeptionelle Arbeit vor Ort.**

2. **Der Netzwerk- und Transfer-Gedanke** bedeutet, Schulen nicht isoliert mit einer finanziellen Förderung zu versehen und sie dann sich selbst zu überlassen. Förderkriterium in der zweiten Phase des Programms „Gesunde Schule“ ist daher u.a. der lebendige Kontakt zu anderen Schulen, die zielgleich (also in Richtung auf eine Gesunde Schule), jedoch mit variablen, standort- oder zielgruppenspezifischen Einzelvorhaben arbeiten (wollen). Dabei betont der Netzwerk-Gedanke stärker die empathische, dynamische Seite der Schulentwicklung, während die Idee des Transfers von einer zur anderen Schule stärker konkrete Hilfestellungen hinsichtlich inhaltlicher Aspekte aus dem thematischen Feld der Gesunden Schule anspricht.
3. Schulentwicklungsprozesse sind nicht nur inhaltsgerichtet, sondern berühren massiv das Feld der **innerkollegialen Entwicklung**. Hier steht das Programm „Gesunde Schule“ neben vielen anderen Praxis-Versuchen kollegialer Entwicklung, theoretisch hergeleiteter und praktisch empfundener Professionalisierungsforderungen und / oder –befürchtungen. Die „Gesunde Schule“ thematisiert jedoch mit der „Lehrergesundheit“ ein Feld, das auch inhaltlich auf den unmittelbaren Zusammenhang der strukturellen und individuellen Aspekte hinweist.
4. Im Programm „Gesunde Schule“ arbeiten Schulen aktiv daran, eine zeitgemäße, sinnvolle und effektive **Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus** zu entwickeln. Die Betonung der Verantwortlichkeit von Eltern für Bildung und Erziehung ihrer Kinder und das Angebot der Schulen, in einem ganzheitlichen Erziehungsverständnis eine Partnerschaft zu entwickeln, ist der Versuch, gesellschaftliche Veränderungen von Kindheit und Familie nicht länger rückwärts gerichtet zu beklagen, sondern die Rolle von Schule und Familie für ein gesundes Aufwachsen der Kinder neu und angemessen zu definieren.
5. **Daß Schule und Gesellschaft einer Verzahnung** bedürfen und daß man diese in neuer Qualität planen und umsetzen muß, scheint auf den ersten Blick merkwürdig, ist doch Schule immer ein Teil der Gesellschaft. Gleichwohl entwickeln sich Schulen im Programm „Gesunde Schule“ zu *aktiven* Schulen, die ihr Schicksal selbst in die Hand nehmen, sich aktiv Kooperationspartner in Verwaltung, in der Öffentlichkeit, in der Elternschaft suchen – und auch in vielerlei Hinsicht erhalten.

Sie alle arbeiten seit einiger Zeit an diesen und weiteren Herausforderungen innerhalb des Programms „Gesunde Schule“. Dabei spüren alle Beteiligten ihr eigenes großes Engagement (und sind zu Recht stolz darauf), sie spüren ihre Freude am inhaltlichen Vorankommen, sie werden sicher in der inhaltlichen Argumentation und handeln viele Dinge im unterrichtlichen Alltag, aber auch in Fragen der Schul-Organisation inzwischen lockerer und selbstbewußter als zu Beginn dieser Arbeit.

Es bleibt die Frage und die große Aufgabe des **dauerhaften Gelingens einer Balance von individueller Freiwilligkeit und Verpflichtung zum Programm-Bezug**. Ich möchte abschließend nun einige Eckpunkte ansprechen, die in diesem Sinne für Ihre weitere Arbeit und vor allem für die Nachhaltigkeit dieser Arbeit hilfreich sein können.

### 3.1 Reflexion von Selbstwirksamkeit

In kritischer Absicht ist oft formuliert worden, daß Schulentwicklung, die einem Plan folgt und organisationsstrukturelle Veränderungen beinhaltet, zu weitergehender Bürokratisierung und Fremdbestimmung führt. Wie ich einleitend gezeigt habe, gibt es hierfür auch konkreten Anlaß - mindestens im Fühlen und Erleben der beteiligten Personen. Gleichzeitig wissen wir mit der Theorie der Wirksamkeitsüberzeugung („Self efficiency belief“ von Bandura 1997), daß es einen funktionalen Zusammenhang „zwischen selbstbezogenen Überzeugungen über die persönliche Leistungsfähigkeit und kollektiven (d.h. geteilten) Vorstellungen über die Leistung organisatorischer Strukturen“ gibt (Edelstein 1998, 57).

Bezogen auf unseren Gegenstand der Schulentwicklung bedeutet dies, daß es für die Beteiligten wichtig ist, Erfahrungen der Wirksamkeit des eigenen Handelns mit Blick auf die Verbesserung der Situation „Schule“ sammeln zu können. Mit positiven Erfahrungen im Rücken ist es leichter, sich auf neue oder dauerhafte Herausforderungen einzustellen. Wichtig dabei ist, daß „Stimmung, Motivation und Leistung (...) häufig stärker von den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen einer Person beeinflußt sind als von ihrem Fähigkeitsniveau“ (ebd.).

Vermeidungsverhalten entsteht aus der Geringschätzung eigener Fähigkeiten. Negative Selbsteinschätzungen („Das kann ich nicht!“ oder „Dafür ist meine Belastung viel zu hoch!“ oder „Das schaffen wir nie!“) beeinträchtigen damit unsere Leistungsmöglichkeiten.

Wenn im Rahmen schulischer Programmarbeit, wie im Programm der „Gesunden Schule“, der **Fokus des Lehrerhandelns** stärker auf die **Förderung der Kompetenzentwicklung von Schülern** statt – wie bisher in Deutschland zentral, aber, wie wir mit PISA sehen, wenig erfolgreich - auf den Aspekt der *Bewertung* von Kompetenz und Leistung gelegt wird, so ändern sich die Ansprüche an didaktische, pädagogische und psychologische Professionalität von Lehrern. Es entsteht ein größerer Spielraum für Interventionen, für pädagogisches Handeln, das bestimmt ist von *Wirksamkeitserwartungen an die Tätigkeit der Lehrer*. Lern- und Entwicklungsleistungen von Schülern sind damit nämlich veränderbar, unterstützbar, der Förderung zugänglich – und liegen nicht für jedes Schulfach qua Begabung, Elternhaus und weiterer sozialer Parameter bereits weitgehend fest.

Wenn Lehrer ihre Schüler in ihrer Erfahrung positiver Selbstwirksamkeit bestärken und ermutigen wollen, so sind sie und erfahren sich selbst als „wirkmächtige Akteure, die über das Erreichen des Ziels mitentscheiden“ (Edelstein 1998, 59). Das Selbstwirksamkeitskonzept kann damit als *Professionalisierungskonzept* für Lehrer zur Nachhaltigkeit von Schulentwicklung beitragen.

### 3.2 Wertschätzung, Transparenz und Information für *alle* Kollegen

Die „Gesunde Schule“ ist vielfach nun im Schulprogramm verankert. Praktisch differieren die Aktivitäten von Schule zu Schule, und auch die Eingebundenheit der Kollegen an den einzelnen Schulen variiert. In der Evaluation (Robert Bosch Stiftung 2002) konnte man erkennen, daß positiv erlebtem Engagement, Teamarbeit und finanzieller Unterstützung im Kollegium durchaus auch fehlendes inhaltliches Interesse und Überbelastungsgefühle gegenüberstehen.

Bisher Abwartende oder auch Ablehnende mit ins Boot des Schulprogramms holen zu wollen, geht nicht über lamentierende Überzeugungsversuche oder gar durch Druck und Zwang. Und auch die Aufgabe, bisher Aktive im Boot zu halten (um im Bild zu bleiben), funktioniert wohl nicht über schulterklopfendes oder gar zeigefingerhebendes „Erinnern“ an früher mal gegebene Einverständnisse und getroffene Vereinbarungen. Grundlage der Kommunikation über die weitere gemeinsame Arbeit muß **unabhängig vom sichtbaren Aktivitätsgrad eines Kollegen** im Sinne der professionellen Wirksamkeitserwartung (s.o.) jederzeit die gegenseitige **Wertschätzung** sein.

**Information und Transparenz** über das Voranschreiten der inhaltlichen Arbeit sind neben der individuellen Wertschätzung Voraussetzungen dafür, daß Kollegen sich weiterhin, oder auch erst ganz neu, für die gemeinsame Schulentwicklung engagieren. Hier sind, da bin ich sicher, längst nicht alle Möglichkeiten ausgeschöpft: Schulprogramm und Gesunde Schule als ständiger Tagesordnungspunkt auf Konferenzen, Öffentlichkeitsarbeit „nach innen“, z.B. durch stets aktuelle Aushänge am immer gleichen Ort im Lehrerzimmer, Einbeziehen neuer Kollegen in die Steuerungsgruppen (RoBo-Teams) vor Ort, Ansprechen und Abgeben von entstehenden Verantwortlichkeiten im Prozeß... all dies sind richtige und unverzichtbare Schritte auf dem Weg kollegialer Kooperation im Schulentwicklungsprozeß – und Voraussetzung für eine Verstetigung des gemeinsamen Anliegens.

**Verfahren der Selbstevaluation oder der Problem-Bearbeitung** bieten zudem gute Möglichkeiten, im Kollegium vermutete oder erspürte Unwohlseins-Gefühle hinsichtlich des gemeinsamen Wegs der Schulentwicklung inhaltlich zu bearbeiten. Ich will in der Kürze der Zeit nur auf zwei Möglichkeiten hinweisen

- die Potenzialanalyse (Abb. 1, Hildebrandt 2003 in Anlehnung an Schratz 2001)
- und die U-Prozedur (Abb. 2, Schratz 2000).

Mit der von Michael Schratz und anderen entwickelten und im vorliegenden Fall von Rainer Hildebrandt-Strahmann für eine Untersuchung im Netzwerk „Bewegte Schule“ bearbeiteten **Potenzialanalyse** kann man die grundsätzliche Bereitschaft im Kollegium für angestrebte innovative Aktivitäten oder auch für die Fortführung des Begonnenen, d.h. für die Anstrengung der Verstetigung, erfragen. Durch die vierstufige Einschätzungsskala ist es möglich, das vorhandene *Entwicklungspotenzial* mit zu erfassen. Aspekte wie fehlende persönliche Motivation, Probleme im Zeitmanagement, fehlende Einbindung einzelner Kollegen durch die immer aktiven etc. können so offensichtlich und lösungsorientiert bearbeitbar werden.

**Frühjahrsakademie „Gesunde Schule“ 2003  
Wiltrud Thies: Ein Prozeß ist ein Prozeß ist ein Prozeß...**

Potenzialanalyse			
Entwicklungsarbeit an der Schule hin zu einer Bewegten Schulkultur			
Bewertung			
++ +		- --	
wird der Schule viel bringen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	wird an der Schule nichts bringen
knüpft an Bekanntes an	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	ist etwas völlig Neues
trifft auf Offenheit und Neugierde	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	trifft auf Misstrauen und Skepsis
dafür lassen sich Zeitgefäße schaffen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	dafür lassen sich keine Zeitgefäße schaffen
wird als Chance für gemeinsames Tun wahrgenommen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	wird nicht als gemeinschaftsfördernd wahrgenommen
wird von allen gewünscht	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	wird von niemandem gewünscht
hat Chance auf längerfristiges Dranbleiben	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	hat keine Chance auf längerfristiges Dranbleiben
wird für die SchülerInnen wirksam werden	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	wird für die SchülerInnen nicht wirksam werden
kann mit fächerübergreifender Zusammenarbeit rechnen	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	kann nicht mit fächerübergreifender Zusammenarbeit rechnen
wird von vielen Personen getragen werden	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	wird von wenigen Personen getragen werden

Abb. 1: Potenzialanalyse: Hildebrandt 2003 in Anlehnung an Schratz 2001

Die ebenfalls von Michael Schratz und Kollegen entwickelte **U-Prozedur** ist ein Verfahren, um geäußerten Problemen in der Schulentwicklung oder im Status Quo einer Schule transparent und für alle nachvollziehbar auf den Grund zu gehen. Probleme sind dabei das, was von einzelnen als Problem vorgebracht wird, Problembündelungen sind möglich. Ziel der U-Prozedur ist es, Problemen auf den Grund zu gehen und neue Lösungsstrategien zu finden. Die U-Prozedur ist nichts für einen schnellen Wurf, sondern bietet die Möglichkeit, sich in einzelnen Schritten der gegenwärtigen Situation zu nähern, diese zu analysieren und zu bearbeiten. Je nachdem, auf welcher Ebene der Reflexion Veränderungen aufgezeigt werden, müssen veränderte Lösungswege entwickelt werden. Die von Schratz vorgeschlagenen Varianten reichen dabei – begrifflich und inhaltlich in Anlehnung an Hentig - von „Schule verbessern“ als Sofort-Strategie, zu „Schule verändern“ durch Schaffen anderer Voraussetzungen für das „Besser werden“ bis hin zu „Schule neu denken“ als bedeutsame Neubestimmung des gemeinsamen Vorhabens.

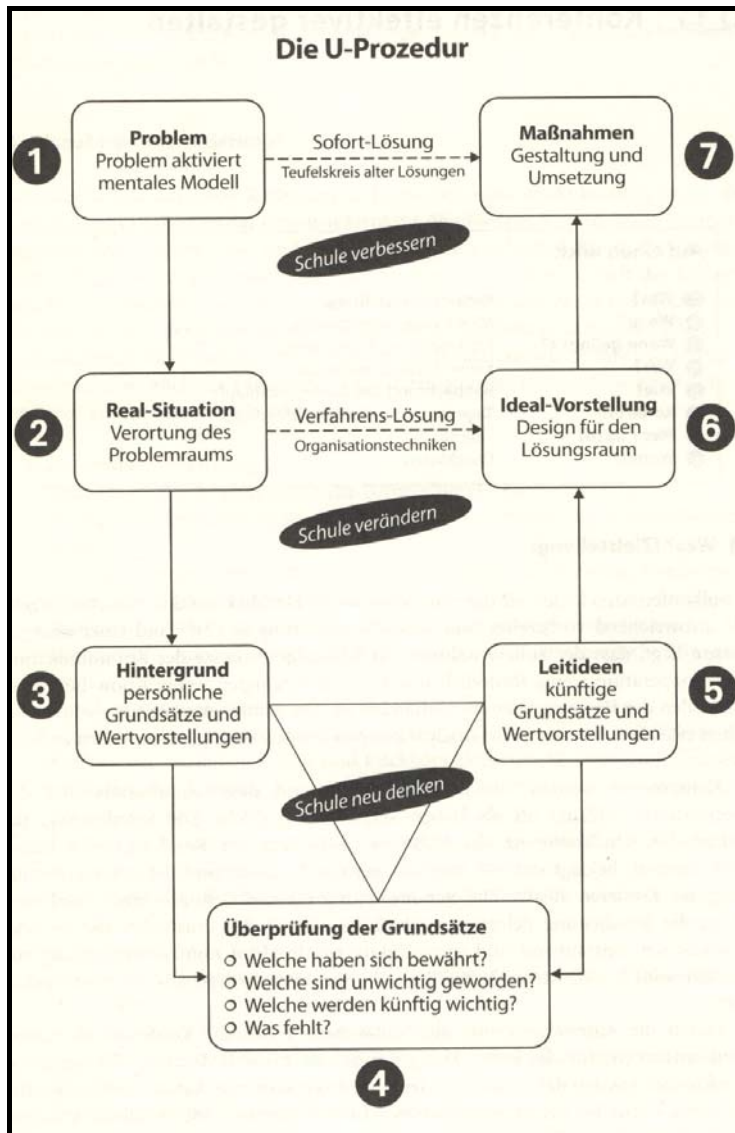


Abb. 2: U-Prozedur: Schratz 2000, 203

### 3.3 Dynamische Netze und Kommunikation nach außen

Ein weiterer Schlüssel für eine lange Lebensdauer von Schulentwicklungsprozessen scheint in der Schaffung von Rahmenbedingungen für die **Entstehung dynamischer Netze** zu liegen. Rauch kennzeichnet dynamische Netze als solche, die sich durch eine flexible Gestaltung symmetrischer Beziehungen auszeichnen, in denen also alle Netzwerkelemente miteinander verbunden sind, „diese Verbindungen jedoch nicht durch vordefinierte Kanäle festgeschrieben werden. Der Austausch stabilisiert sich nicht durch Regeln, sondern durch geteilte Interessen; Kooperationen können spontan entstehen, die Mitarbeit an Initiativen wird durch Aushandeln reguliert“ (Rauch 2000, 28, mit Bezug auf Posch 1995). Die Konzeption dynamischer Netze unterscheidet sich damit von hierarchischen Netzen, in denen stärkere Formalisierung und Regelwerk, sowie Asymmetrie in der Kommunikation durch gegebene Hierarchien auffallen.

Wenn wir einen Blick auf die Kommunikationsstrukturen in den Projektverbänden werfen, so fällt auf, daß die RoBo-Teams der Partnerschulen offensichtlich im Sinne dynamischer Netze arbeiten: Es finden sich solche Menschen zusammen, die an ihren Schulen jeweils

den Prozeß der Schulentwicklung im Programm „Gesunde Schule“ vorantreiben. Sie haben eine Wirksamkeitserwartung an ihr Engagement und kommunizieren in der Gruppe des Projektverbundes auf der Ebene des reflektierten und reflektierenden Erfahrungsaustausches symmetrisch. Sie arbeiten entwicklungsbetont, offen und schaffen sich eine Vertrauenskultur. Oftmals sind die Kontakte informell (Telefon, e-mail, spontan), Treffen erfolgen dann, wenn das Bedürfnis entsteht, nicht „weil man muß“. Auf diese Weise wird ein nachhaltiger Erfahrungsaustausch gestaltet.

Daß unter den so Beteiligten (und das sind ja auch Sie, die Teilnehmer an dieser Frühjahrsakademie), die Stimmung gut ist, daß das Selbstbewußtsein in Bezug auf das schon Geleistete und die Erwartung auf die kommenden Prozesse hoch sind, liegt auf der Hand.

Es sei hier allerdings einschränkend die Frage erlaubt, ob tatsächlich diese dynamischen Netz-Erfahrungen allen Kollegen in den beteiligten Schulen möglich sind, oder ob nicht hier – sicher durch mehr Mitbestimmung und variantenreichere Entscheidungsgremien bereits gelockert – aber dennoch wesentlich stärker hierarchische Netze vorliegen. Im Sinne der Forderung nach Wertschätzung, Transparenz und Information für *alle* Kollegen könnte hier eine kollegiumsinterne oder eine auf den Schulverbund bezogene Entwicklungsaufgabe liegen.

Kommen wir zurück zu den als positiv erlebten dynamischen Netzstrukturen der Projektverbünde und kontrastieren wir diese mit dem halbjährlichen Besuch der Projektbegleiter als Begegnung des dynamischen Netzwerks mit den Abgesandten einer eher hierarchisch strukturierten Einheit (Stiftung).

Projektbegleiter vertreten die Interessen der Stiftung als Geld- und Ideengeber. Sie sollen die Netzwerkschulen in ihren Reflexionsprozessen unterstützen und nach Möglichkeit Hilfestellung leisten, aber auch für die Stiftung einen strukturierten Einblick in den Stand der Dinge gewährleisten. Ist der Crash damit vorprogrammiert? Ist das eine das „gute“, das andere das „böse“ Netzwerk?

Natürlich ist dies eine rhetorische Frage. Gerade die Kommunikation an der Schnittstelle zwischen dynamischen und hierarchischen Netzen bietet die Möglichkeit einer konstruktiven Beziehung, aus der beide Seiten Nutzen ziehen können (vgl. an einem anderen Beispiel Rauch 2001):

- Die Partnerschulen, aber auch individuell jeder beteiligte Lehrer, erhalten durch den gelingenden Erfahrungsaustausch Rückendeckung für weitere eigene Aktivitäten. Durch die ideelle Förderung der Stiftung und die damit verbundene Wertschätzung und Wirksamkeitserwartung an die Schulen erhalten die Aktivitäten der Einzelschule eine öffentliche Würdigung. Es erfolgt eine Stärkung.
- Die Stiftung ermöglicht durch die Finanzierung die Durchführung der von der Schule (und der in ihr Tätigen) gewünschten Aktivitäten.
- Die Stiftung kann ihrerseits von den in den Schulen gewonnenen Erfahrungen profitieren und diese gemäß ihrem Stiftungsziel – verallgemeinert und wissenschaftlich bearbeitet – in die Gesellschaft, in die Öffentlichkeit, in die Politik zurückspiegeln.

**Frühjahrsakademie „Gesunde Schule“ 2003**  
**Wiltrud Thies: Ein Prozeß ist ein Prozeß ist ein Prozeß...**

- Die Projektbegleiter haben den Auftrag, für Stiftung und Netzwerkschulen Aussagen zum Stand der Entwicklung an den Schulen zu machen. Sie sind damit ein Instrument begleitender Evaluation. Der erfragte Stand der Schulentwicklung wird dabei jedoch nicht inhaltlich beliebig, nicht aus einer abgetrennten Außensicht heraus erhoben, sondern bezieht sich auf die Prozeßstruktur der konkreten Arbeitsschwerpunkte und –vorhaben der einzelnen Schulen bzw. auf Entwicklungsschritte im Netzwerktransfer. Dies bietet in den Gesprächen Möglichkeiten zur strukturierten Aufnahme und Rückmeldung von im Prozeß *neu* entstehenden Fragen und Vorhaben.
- Die Entscheidungskompetenz verbleibt zu jedem Zeitpunkt bei den Schulen selbst: Schulentwicklung ist Eigenbewegung mit Selbstwirksamkeitsanspruch und Wirksamkeitserwartung. Formalisierte Gesprächsanlässe bieten prozeßbegleitende Rechenschaftslegung: Wo stehen wir? Was ist das Ziel?

Mit der Reflexion von Selbstwirksamkeit, mit dem Thema Wertschätzung, Transparenz und Information an *alle* Kollegen, mit den Beispielen zu Verfahren der Selbstevaluation und Problembearbeitung und dem Aspekt der Kommunikation innerhalb und außerhalb dynamischer Netze hoffe ich, Ihnen ein breites Angebot gemacht zu haben, die Anstrengung von Verstetigung und Nachhaltigkeit in Ihren Schulentwicklungsprozessen vor Ort und im Netzwerk „Gesunde Schule“ als lohnenswert fortzusetzen oder in Angriff zu nehmen.

Ich bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit und freue mich, wenn Sie den Vortrag direkt für den Einstieg in die Diskussion um das „Wie weiter?“ nutzen können.

**Literatur:**

Böttcher, Wolfgang: Eine neue Schulkultur, Bildungspolitik und die Skepsis der Lehrerschaft. In: Keuffer, Josef / Krüger, Heinz-Hermann / Reinhardt, Sibylle / Weise, Elke / Wenzel, Hartmut (Hrsg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Partizipation – Management – Lebensweltgestaltung. Weinheim 1998, 260-269

Edelstein, Wolfgang: Selbstwirksamkeit im Kontext der Schulreform. In: Pädagogische Führung 9 (1998) 2, 56-59

Fees, Konrad: Schulentwicklung zwischen organisationalem Anspruch und der Tugend der kleinen Schritte. Unveröff. Vortrag an der Universität Gießen 2003

Heintel, Peter: Wozu vernetzen? In: Journal für Schulentwicklung 3(2000), 8-13

Helsper, Werner: Wandel der Schulkultur. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3(2000), 35-60

Hildebrandt-Stramann, Rainer: Das Schulprogramm erforschen. Eine Grundschule auf dem Weg zu einer bewegten Schulkultur. In: Sportpädagogik 1(2003), 10-15

Rauch, Franz: Was verleiht einem Netzwerk Dauer? Überlegungen am Beispiel des OECD-Projektes „Environment and School Initiatives“ (ENSI). In: Journal für Schulentwicklung 3(2000), 26-30

Rauch, Franz: Evaluation im Programm „Gesunde Schule“. Vortragsmanuskript. In: Dokumentation der Frühjahrsakademie der Robert Bosch Stiftung 2001, 83-101

Rauschenberger, Hans: Schulreform zwischen pädagogischem Programm und pädagogischem Takt. In: Röhner, Charlotte / Skischus, Gabriele / Thies, Wiltrud (Hrsg.): Was versuchen Versuchsschulen? Einblicke in die Reformschule Kassel. Baltmannsweiler 1998

Risse, E.: Schulprogramm – worum es in der Praxis geht. In: Müller/Gampe/Rieger/Risse (Hrsg.): Leitung und Verwaltung einer Schule. Neuwied 1998, 151-167

Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): Förderungsprogramm „Gesunde Schule“. Ergebnisse der Zwischenevaluation. Stuttgart 2002

Schratz, Michael / Iby, Manfred / Radnitzky, Edwin: Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim und Basel 2000