

Johannes Baumann, Thomas Götz

Schulen verstehen und entwickeln

Zahlreiche Lehrkräfte sehen ihre Arbeit in der Schule nicht von dem gewünschten Erfolg gekrönt und zweifeln am Sinn ihrer Tätigkeit. Das kann bis hin zur inneren Kündigung oder *Burnout* gehen. Die Frage ist, ob dieser Sachverhalt unter Umständen auch mit dem mangelnden Systemverständnis zusammenhängt. Was – so muss man weiter fragen – würde geschehen, wenn Schulen sich ehrlich machen würden? Wenn alle Akteure sich der Prozesse und Unterströmungen in der Schule bewusst wären, der vorlaufenden Zielunklarheit und vor allem der unterschiedlichen Funktionen? Eine Lehrkraft, die davon ausgeht (entsprechend ihrer Ausbildung), dass sie für ihre unterrichtlichen Leistungen bezahlt wird, wird sich auch am Erfolg dieser Tätigkeit messen. Was würde sich ändern, wenn sie ihren Beruf realitätsnäher (auf der Basis der unterschiedlichen Funktionen und Prozesse) verstehen und ihr eigenes Aufgabenfeld komplexer definieren könnte (und auch entsprechend ausgebildet wäre)?

Spielräume und ihre Grenzen

Schulen sind in hohem Maße durch Konventionen geprägt. Von Generation zu Generation pflanzt sich – bei Lehrern, Schülern und Eltern – fort, was man von der Schule erwartet. Neues hat da zunächst einmal schlechte Chancen und muss sich im Einzelfall rechtfertigen. Gleichzeitig werden Schulen zu sehr trägen Systemen, die nur schwer zu verändern sind, vergleichbar den großen Hochseetankern, deren Kurs – einmal in Fahrt – nur weit vorausschauend zu ändern ist. Vermutlich brauchen innovative Ideen – zumindest, wenn es um die flächendeckende Adaption von Änderungen geht – eine Generation bis zur fraglosen Implementierung. Im Folgenden soll es nicht um die großen und landesweiten Trends gehen. Gegenstand der Ausführungen ist die Einzelschule vor Ort und die Frage nach ihren Gestaltungsmöglichkeiten.

Grenzen des Möglichen, des Machbaren sind normal. Aber nur wer an die Grenzen gegangen ist, kennt die wirklichen Spielräume. Die **eigenen Spielräume** zu kennen, erhöht die individuelle Optionalität, die Handlungsmöglichkeiten. Wer **Optionen** hat, hat höhere Freiheitsgrade, hat **Entscheidungsmöglichkeiten**. Doch welche Spielräume könnten gemeint sein? Ist der Auftrag einer Schule nicht hinreichend klar, so dass sich erübrigt, darüber nachzudenken? Ist das Ansinnen, über Spielräume nachzudenken, nicht am Ende ein Aufruf zu Don Quichotterie?

Es geht darum, seine Freiheiten, seine Handlungsspielräume zu sehen, zu kennen, um dann in einem verantwortlichen, reflektierten – und sicher auch sehr dialogorientierten – Verfahren sich festzulegen und Spielräume bewusst und aktiv zu gestalten. Das fängt im Kopf an!

Die Grenzen im Kopf

Es gibt objektive Grenzen für Schulen und ihre Entwicklung. Das können räumliche Gegebenheiten sein oder auch eindeutige rechtliche Vorgaben. Diese Grenzen gilt es zu kennen, gegen sie anzurennen ist wenig sinnvoll. Zum einen haben diese Grenzen in aller Regel eine wichtige Funktion. Vergeblich (ein bisschen) gegen objektive Grenzen anzurennen, ist auch Energieverschwendung – oder Ablenkung: Wie gut könnten wir sein, wenn diese oder jene Einengung oder Vorschrift nicht wäre usw. ...

Darum soll es im Weiteren nicht gehen. Oft ist es sicher auch so, dass unsere Möglichkeiten vor allem von dem begrenzt sind, was wir für möglich bzw. für nicht machbar halten. Das kann sehr subjektiv sein. Jeder hat seine Schere im Kopf.

Andreas Müller (2007, 17) erzählt von einem eindrücklichen Experiment, das mit dem Raubfisch Barracuda durchgeführt wurde. Ins Hochseeaquarium wurde eine Seearbe gesetzt, auf die der Barracuda sofort Jagd machte. Dann wurde das Aquarium mittels einer Glasscheibe in zwei Hälften geteilt. Die Barbe wurde in eine Hälfte gegeben. Sofort startete der Barracuda die Jagd, prallte aber immer wieder gegen die trennende Glasscheibe. Irgendwann gab er auf. Später wurde die Trennscheibe herausgenommen. Die Seearbe konnte nun dem Barracuda vor der Nase herumschwimmen, er rührte sie nicht mehr an. Ein Beispiel von erlernter Hilflosigkeit.

So tragen wir alle **erworbene Überzeugungen**, sog. *beliefs* mit uns herum. Sie bestimmen unser tägliches Handeln und Denken. Sie sind die Grenzen in unseren Köpfen. Oft mögen sie sinnvoll sein. Aber häufig markieren sie auch willkürliche Grenzen. Oft reichen wenige Erfah-

rungen aus, um entsprechende *beliefs* auszubilden. Erlernete Hilflosigkeit schränkt unsere Möglichkeiten – und damit auch unsere Professionalität – ein. Wie vielfältig solche *beliefs* sind – deren Ausprägung zu erheblichen Teilen wahrscheinlich schon in der eigenen Schulzeit der Profis stattfindet –, wird sich zeigen, wenn wir das System Schule in seiner Komplexität näher betrachten. In der eigenen Schulzeit erworbene *beliefs* werden in aller Regel selten aufgedeckt, thematisiert, geschweige denn hinterfragt und revidiert. Es erfordert ein hohes Maß an trainierter Selbstreflexion, um eine Grundhaltung deliberativer Offenheit gegenüber sich selber zu erwerben, um die Fallen der erlernten Hilflosigkeit zu minimieren.

Schule als komplexes System

Schulen – auch eine einzelne Schule vor Ort – sind komplexe Systeme, nicht immer leicht in allen Facetten zu verstehen. Das gilt auch für Insider.

- Lehrer/-innen haben ohnehin oft nicht den Blick auf die Schule als Ganzes, sondern sehen und denken die Schule – was durchaus Vorteile hat – vorzugsweise aus dem Blickwinkel der Fächer. Erfolgskriterien sind dann das Gelingen des Fachunterrichts, die Fachnoten bzw. das Abschneiden bei vergleichenden Tests.
- Schulleiter/-innen lernen schnell, ihre eigene Schule und die an ihr wirksamen Mechanismen etwas ganzheitlicher zu sehen. Dazu gehören die sich wandelnden Ansprüche von Politik und Gesellschaft, die sich in zahlreichen Vorgaben und Verordnungen niederschlagen oder zunächst als Trends die Diskussionen bestimmen. Die Kommunen und die Elternschaft vor Ort haben Erwartungen.
- Dann gibt es die Macht der wirklichen Schüler/-innen (ihre Disziplin, ihre Hausaufgabenmoral, ihre Leistungsbereitschaft und ihr Leistungsvermögen).
- Auch die Unterschiedlichkeit der Lehrer/-innen trägt maßgeblich zur Komplexität der Schule und zur Vielfalt der Interessenlagen bei.

Schulleitungen sehen sich deshalb nicht nur in mancherlei Hinsicht in klassischen Sandwichpositionen, sondern tun sich vor dem Hintergrund dieser vielfältigen Interessen schwer, der Schule ein Gesicht, eine Richtung zu geben und das schulische Handeln einigermaßen kohärent zu gestalten. Doch die Komplexität hat System und ist in sich von vielen Antagonismen und Widersprüchlichkeiten geprägt.

Antagonismen eröffnen ungeahnte und unvorhergesehene Freiheitsgrade und Gestaltungsmöglichkeiten, je nachdem, welche Kraft man möglicherweise stärken oder schwächen möchte. Je kleiner, einliniger und einfacher ein System ist, desto geringer fallen auch die

Handlungsspielräume aus. Eine umfassende Systemkenntnis ist also Voraussetzung, gestaltender Akteur im großen Spiel zu sein – und nicht nur eine Spielfigur (oder gar Marionette), die ihren Text auswendig gelernt hat und möglicherweise die Bedingungen des Spiels weder vollständig kennt noch reflektiert.

Vielfältige Funktionen, Prozesse und Ziele von Schule und die Spielräume, die sich daraus ergeben

Schule ist in ihrer Realität von unterschiedlichsten **Erwartungen** geprägt. Sie realisiert historisch gewachsene und gesellschaftliche Erwartungen, ohne dass in der Regel die Akteure – nicht nur die Akteure in der Schule, sondern auch Bildungspolitiker und Bildungswissenschaftler – sich dessen bewusst wären, was nicht zur Vereinfachung des Systems beiträgt und gelegentlich – anders als die beabsichtigte Wirkung – auch sog. nicht intendierte Nebeneffekte hervorbringt. Im Folgenden möchten wir zunächst unterschiedliche, sich teils widersprechende **Funktionen von Schule** – ausgehend von der naiv erscheinenden Frage, wozu die Schule eigentlich da ist – nennen. In einem zweiten Schritt soll auf einige Prozesse hingewiesen werden, die in jeder Schule – zutiefst ineinander verwoben und unauflösbar verschlungen – ablaufen. Dann soll auch ein Blick auf mögliche Ziele – an sich eng verbunden mit den Funktionen – geworfen werden. Wir werden sehen, dass diese gezielten Sichtweisen nicht zu einem einheitlichen Bild von Schule beitragen.

Funktionen von Schule

Der Schule kommen innerhalb der Gesellschaft unterschiedliche Funktionen zu bzw. werden ihr zugeschrieben. Sieben dieser Funktionen müssen berücksichtigt und auch zueinander in Beziehung gesetzt werden. Schnell zeigt sich dabei, dass die Schule eine sehr vielschichtige, multivalente Einrichtung ist:

- Schule als Ort der **Persönlichkeitsentfaltung**
- **Enkulturationsfunktion** der Schule
- Funktion der **Entwicklung des Humankapitals**
- **Selektions- und Allokationsfunktion**
- Schule als **Treffpunkt** der Kinder und Jugendlichen
- **Aufbewahrungsfunktion** der Schule neben dem Ausbildungssektor (aus der sich die kustodiale Aufgabe der Aufsicht ergibt)
- **Initiationsfunktion** der Schule (Vermittlung der Regeln und ungeschriebenen Gesetze – *hidden curriculum* – einer Gesellschaft).

Im Einzelnen mag man zu diesen Funktionen stehen, wie man will. Man mag sie gut finden oder sich em-

pören. Allein das ändert wenig. Man mag sie kennen oder nicht: Sie alle sind präsent und wirksam, also wirklich. Teilweise stützen sich einzelne Funktionen, andere hemmen oder lähmen sich gegenseitig. Das ist die Wirklichkeit der Schule, das ist ein Aspekt ihrer vom Einzelnen – auch von einem Schulleiter, auch von einem gemeinsam entschlossenen Kollegium – nicht zu ändernden Komplexität. Allerdings schafft erst die Kenntnis die Möglichkeit der Reflexion. Und aus dieser erwachsen Handlungsmöglichkeiten, Optionalitäten, die bei weniger Komplexität so gar nicht gegeben wären. Nicht die Komplexität ist reduzierbar, handelt es sich doch um gesellschaftliche Funktionen und Zuschreibungen, nicht einzelne Funktionen, so widersprüchlich und kontraproduktiv sie sein mögen, können aufgehoben werden. Aber es besteht die Möglichkeit, in dieser Komplexität Akzente zu setzen, indem man bestimmte Funktionen stärkt und andere schwächt. Dazu später mehr.

Prozesse in der Schule

Neben den unterschiedlichen Funktionen laufen in jeder Schule ineinander verwoben und durchaus auf die verschiedenen Funktionen bezogen **unterschiedliche Prozesse** ab, die es ebenfalls von den Akteuren im System zu kennen gilt. Auch hier ist es wichtig, sich der Vielschichtigkeit bewusst zu sein, um Grenzen und Spielräume auszuloten. Hier sind es wohl eher die Grenzen, die sich zeigen, deren Kenntnis aber gleichwohl eine wichtige, entlastende Funktion für die Lehrkräfte haben kann.

Vier solcher Prozesse, sozusagen von unbewussten Vorgängen bis zum selbstbestimmten Arbeiten aufsteigend, lassen sich identifizieren.

- **Sozialisation:** unbewusst, nur eingeschränkt steuerbar, multiple Akteure
- **Erziehung:** mehr oder weniger geplant, selten – auch wegen der Vielfalt der Lehrkräfte – einheitlich
- **Kognitives Lernen:** Aneignung von möglichst reproduzierbarem Fachwissen, leicht abprüfbar; gut geeignetes Selektionskriterium; Fächeregoismen und die fortschreitende Entwicklung des Wissens haben zu einer – manche sagen: unsinnigen – Stofffülle geführt
- **Bildung:** beruht vermutlich auf Selbstbildung; beinhaltet auch nichtfachliche und überfachliche Kompetenzen und wohl im Idealfall auch Haltungen, Einstellungen.

Ziele

Nach den bisherigen Ausführungen wird es kaum mehr überraschen, dass auch im Hinblick auf die Ziele von Schule alles andere als abschließende Klarheit herrscht. Das möchten wir im Hinblick auf die weiterführenden Schulen, insbesondere das Gymnasium zeigen. Hier sind

es vorwiegend zwei Ziele, die – teilweise je nach Bedarf und Gesprächspartner – in Stellung gebracht werden:

- **Bildung und Allgemeinbildung**
- **Studierfähigkeit** bzw. abschlussbezogene Qualifikationen/Kompetenzen.

Natürlich kann sich eine Schule – je nach Schulart und Klientel, aber auch in Rücksicht auf regionale Besonderheiten – weitere Ziele setzen. Neben der Berufsvorbereitung (welche Kompetenzen werden im späteren beruflichen Leben erwartet [Flexibilität, Teamfähigkeit usw.]?) können eine dezidierte Berufsorientierung (Kennenlernen von unterschiedlichen Berufsfeldern und ihren Anforderungen) oder Studienorientierung (Wie funktioniert eine Hochschule? Welche Studiengänge gibt es?) hochrangige Ziele sein, die mit großem Zeitaufwand verfolgt werden. Man kann aber auch – und das durchaus schon sehr früh – den Ansatz auf forschendes und entdeckendes Lernen legen, man kann Arrangements anbieten, die die Weckung von Neugier und damit verbunden ein hohes Maß an eigenverantwortlichem Arbeiten zum Ziel haben. Einige Schulen – nicht nur Waldorfschulen – bieten aus guten Gründen ihren Schülern auch praktisch-handwerkliche Ausbildungsmöglichkeiten an.

Profilierungen der Schulkultur

Natürlich kann man diese schwerfällige Multivalenz beklagen und auf zahlreiche *Ineffektivitäten des Systems Schule* hinweisen und dabei Recht haben. Diese Ineffektivitäten sind in der Tat sozusagen dem System gewissermaßen wie von unbekannter Hand einprogrammiert. Die Funktionen der Schule hemmen sich teilweise gegenseitig. Über die Prozesse und mögliche Schwerpunktsetzungen in der Schule gibt es häufig keinen in der Schule wirklich ausgehandelten Konsens. Und was die Ziele anbelangt: Der Fokus auf der Allgemeinbildung bindet sehr viel Zeit und schulische Ressourcen, die dann u. U. für das Erreichen anderer Ziele (das wirkungsvolle Erreichen z. B. abschlussbezogener Qualifikationen oder für einen die Neugier weckenden Ansatz/forschendes Lernen) nicht in ausreichendem Maß (Nachhaltigkeit!) zur Verfügung steht.

Es lässt sich allerdings auch eine andere Perspektive einnehmen. Wie schon mehrfach angedeutet wurde, eröffnen die Widersprüchlichkeiten, die Zielunklarheit, die funktionalen Antagonismen für die Schule vor Ort enorme Gestaltungsmöglichkeiten und Freiheitsgrade. Es lassen sich Schwerpunkte setzen bei den Zielen und entsprechend bei den Funktionen. Auch auf die schulischen Prozesse lässt sich – wenn auch in Grenzen – Einfluss nehmen.

Hier seien stichwortartig einige mögliche Schwerpunktsetzungen genannt:

■ Förderung von Neugier und forschendem Lernen

■ Demokratielernen

Wenn man Demokratieerziehung (um einen möglichen Schwerpunkt beispielhaft aufzugreifen) zu einem Schwerpunkt der Schule machen möchte, sollte man zunächst einen Diskurs in der Lehrerschaft anstreben. Denn es werden alle Lehrkräfte in irgendeiner Weise tangiert sein (mal wird eine Fachstunde benötigt, mal wird man als Aufsichtsperson für eine SMV-Veranstaltung gebraucht, mal sollte man als gewählter Verbindungslehrer über die Chancen einer lebendigen SMV-Arbeit orientiert sein etc.). Ist man sich einig über Ziele und mögliche Konsequenzen, kann man daraus eine Passage im Leitbild der Schule formulieren oder z.B. die Arbeit mit Klassenrat, Vollversammlung (Schülerparlament) auch in der Schul- und Hausordnung verankern.

■ Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenzen

■ Stärkung des fachlichen Lernens.

Struktur- und Prozessqualität: Ergebnisse verbessern

Ziel jeder schulischen Arbeit ist eine gute Ergebnisqualität. Die Ergebnisqualität lässt sich über die angestrebten Ziele definieren und bemessen. Der Abiturschnitt zum Beispiel ist nur eine Facette schulischer Ergebnisse (noch dazu ein Indikator mit eingeschränkter Aussagekraft). Ergebnisse, egal welcher Art, kann man nicht direkt ansteuern. Man hat keinen direkten Einfluss auf die Ergebnisqualität. Zwei andere Größen sind schließlich maßgeblich für die Ergebnisqualität, die Struktur- und die Prozessqualität.

Strukturqualität

Eine Reihe von Strukturen ist den Schulen vorgegeben. Die Stundenkontingente (aber da es Kontingente sind, lässt sich strukturell hier schon etwas bewegen, je nach Ziel, das man verfolgt), der Bildungsplan (hier können Entscheidungen über Schwerpunkte und kursorisch zu behandelnden Stoff getroffen werden, ein schulinternes Curriculum zur Umsetzung des Bildungsplans kann geschrieben werden), die Architektur (bei der Raumnutzung und Gestaltung der Räume gibt es meist erhebliche Spielräume), die formale Qualifikation der Lehrkräfte (man kann ergänzend an der Schule die ersten Berufsjahre der Junglehrer im Sinne schulinterner Schwerpunkte begleiten, den Junglehrern z.B. eine ältere Lehrkraft als Mentor zur Seite stellen). All diese Strukturen sind Basisstrukturen, die durch die Schule – gewiss oft in engen Grenzen – gestaltbar sind.

Im Folgenden wollen wir einige Beispiele nennen, wie auf der **Strukturebene** Änderungen vorgenommen werden können.

- Stundenplangestaltung (z.B. Umstellung auf Doppelstunden)
- Epochenunterricht
- Einrichtung einer Mathewerkstatt
- Arbeit mit Schülermentoren
- Ganztage
- Gruppenteilungen und „Schienen“
- Klassen- oder Fachraumprinzip
- wählbare Angebote (Kurse, Ateliers)
- Lernhäuser.

Manche größere Schulen bilden innerhalb der Gesamtschule teilautonome Gruppen. Im Idealfall bewohnt jede Gruppe ein eigenes Haus oder ein eigenes Stockwerk. Der oder den Jahrgangsstufen in einem Lernhaus ist eine Lehrergruppe zugeordnet, die weitgehend eigenständig für ihre Gruppe verantwortlich zeichnet. Sie decken den Fachunterricht ab, haben ihren eigenen Stundenplan und vertreten sich gegenseitig. Sie stehen für die Pädagogik und begleiten ihre Lerngruppe über mehrere Jahre. Damit steigt die Verantwortlichkeit.

Die Liste mit Handlungsmöglichkeiten auf der Ebene der Strukturqualität lässt sich beinahe beliebig fortsetzen. Schulbau und Raumgestaltung, Einrichtung einer Hausaufgabenbetreuung, Freiarbeitsstunden, Lernateliers, Bibliotheken und Selbstlernzentren, Medienausstattung (Whiteboards, Tablets usw.) sind alles strukturelle Maßnahmen, die die Schule, das Lernen und Leben in der Schule verändern.

Die Beispiele zeigen, dass es auf der strukturellen Ebene eine Fülle von Gestaltungsmöglichkeiten gibt. Nicht alles, was man für wünschenswert hält, wird vor Ort machbar sein. Natürlich gibt es räumliche und finanzielle Grenzen. Und es braucht vor allem einen Konsens für die jeweilige Entscheidung durch die Lehrerschaft. Solch ein Konsens ist die beste Voraussetzung, dass auf der wichtigen Ebene der Prozessqualität erfolgreich gearbeitet wird. Dennoch sind Veränderungen der Strukturqualität vergleichsweise einfach zu erzielen. Ihr Einfluss auf die Ergebnisqualität hängt aber entscheidend von der auf den Strukturen aufsetzenden Prozessqualität ab.

Prozessqualität

Veränderungen auf der Prozessebene sind ungleich schwerer zu bewerkstelligen. Hier geht es um **das konkrete, alltägliche professionelle Verhalten der Lehrkräfte**, das sich aus ihrem persönlichen Wollen (Einstellungen, Haltungen, Prägungen spielen hier im Hintergrund eine große Rolle) und Können ergibt. Es liegt auf der Hand, dass bereits in

einem kleinen bis mittelgroßen Kollegium die Heterogenität der Lehrerschaft sich hier deutlich – auch qualitativ – bemerkbar macht. Laut *Hattie* (2014, 24) ist die Varianz im Hinblick auf den Erfolg von Schüler/-innen zwischen den Lehrkräften größer als zwischen verschiedenen Schulen (woraus man schließen kann, welche Bedeutung den Lehrkräften für die Prozessqualität zukommt).

Das relativiert etwas die Bedeutung von Strukturveränderungen. Dennoch können mit Strukturveränderungen wichtige Weichen gestellt werden; diese sollten aber immer mit der Bereitschaft des Kollegiums einhergehen, im Sinne veränderter oder neugeschaffener Strukturen möglichst erfolgreich zu arbeiten. Auch hier sollen einige Beispiele illustrieren, was gemeint ist.

Angenommen, ein Kollegium beschließt, in einem gewissen Stundenumfang in der Unterstufe Freiarbeit – eine strukturelle Veränderung – einzuführen. Dann müssen im Zuge der Realisierung dieser Veränderung entsprechende Aufgaben entwickelt werden. Damit bewegen wir uns auf der Ebene der Prozessqualität. Man kann – oder auch nicht – sich in anderen Schulen umschaun, wie Freiarbeit dort gehandhabt wird. Man kann – oder auch nicht – sehr ansprechende Formate für die Freiarbeitsaufgaben wählen (hoher Attraktivitätsgrad); man kann – oder auch nicht – die Aufgaben von den Schülern her denken; man kann sie methodenbewusst (welche Kompetenzen außer den fachlichen sollen die Schüler noch lernen?) gestalten. Das geschieht sozusagen im Vorfeld. Ist die Freiarbeit etabliert, dann – so zeigt sich – macht es einen Unterschied, welche Lehrkraft sie betreut. Bei Kollegin XY kommen die Schüler schnell und gut ins selbstständige Arbeiten. Bei Kollege NN ist es laut, mit den Materialien wird nicht achtsam umgegangen. Die Prozessqualität ist sehr unterschiedlich.

Auch für den klassischen Unterricht ist die Varianz in der Prozessqualität erheblich. Eine Lehrkraft bereitet die Stunde sehr sorgfältig vor, eine andere tut das eher flüchtig. Der einen Lehrkraft gelingt ein gutes *classroom management*, der anderen nicht. Eine Lehrkraft baut zu den Schüler/-innen in ihrem Unterricht tragfähige Beziehungen auf und hat gleichzeitig hohe Leistungserwartungen, der anderen gelingt das eher nicht.

Oben wurde bereits auf die Arbeit mit Schülermentoren hingewiesen. Auch diese strukturelle Maßnahme steht und fällt mit der Prozessqualität. Wie motiviert und engagiert sind die Schülermentoren? Wer wählt sie aus? Sind sie für ihre Tätigkeit ausreichend ausgebildet? Haben sie gelernt, nicht einfach Lösungen zu zeigen, sondern beim Suchen nach einer Lösung zu helfen? Wer begleitet die Schülermentoren (Nachgesprächen)? Welche Lehrkraft hat sich das auf die Fahnen geschrieben? Wird hier nicht auf die nötige Prozessqualität geachtet, kann eine an sich sinnvolle Maßnahme auf der Strukturebene schnell suboptimal verlaufen oder gar in ihrer Wirkung verpuffen – meist ein gutes Argument für manche der immer vorhandenen Kritiker, wenn es um Strukturveränderungen geht.

Einflussnahmen auf die Prozessqualität sind genauso schwierig wie notwendig. Eine Schule darf auf keinen Fall bei Veränderungen auf der Ebene der Strukturqualität stehen bleiben. Allerdings ist es ein gängiges Muster bei Innovationen, dass engagierte Lehrkräfte Veränderungen auf der Strukturebene vorschlagen oder in ihrem Verantwortungsbereich etablieren. Gerne schmücken sich auch Schulen mit solchen Blüten. Fällt allerdings die betreffende Lehrkraft aus, zeigt sich häufig, dass eine andere Person diese Struktur auf dem ursprünglichen Niveau nicht ausfüllen kann, d. h. die notwendige Prozessqualität (sei es aus Mangel an Überzeugung, sei es infolge nicht ausreichender Kompetenz) nicht liefern kann. Dieser Sachverhalt lässt sich unschwer an praktisch allen im vorherigen Abschnitt genannten Beispielen (Hausaufgabenbetreuung, Mathewerkstatt usw.) zeigen.

Immer wieder wird sich auch zeigen, dass es **Rückwirkungen von der Prozessebene auf die Strukturebene** gibt. Bestimmte Dinge auf der Prozessebene gut zu tun, ist häufig durchaus zeitaufwändig, bedarf also in manchen Fällen der strukturellen Nachbesserung, in dem Sinn, dass Ressourcen bereitgestellt und Strukturen optimiert werden müssen (eigene Räume, besonders gestaltete Räume, Entlastungen in anderen Bereichen usw.). Jedenfalls sollten in der Praxis bei der Umsetzung von vorgegebenen oder selbstgesteckten Zielen die Strukturqualität und die Prozessqualität immer zusammen gesehen und in ihren Abhängigkeiten und Wechselwirkungen gemeinsam entwickelt werden. Bei allen Entwicklungen in der Umsetzung von Zielen ist es sinnvoll, die folgenden Kriterien reflexiv mitzudenken.

Kriterien für professionelle Schulentwicklung

Professionelle Schulentwicklung ist umsichtig, selbstkritisch und reflexiv. Das Erreichte wird immer wieder auf den Prüfstand gestellt. Die folgenden fünf Kriterien sind dabei hilfreich.

Konvergenz

Hier wird nach der Übereinstimmung von Entwicklungsmaßnahmen mit dem Auftrag der Schule gefragt. Es geht in der Praxis um die Umsetzung der schulgesetzlichen Vorgaben, des Bildungsplans, des schulischen Leitbilds (falls vorhanden), im Kollegium ausgehandelter, selbstgesetzter Ziele und Schwerpunkte und klarer berufsethischer Leitlinien (Vorrang der Interessen der Schülerschaft, Orientierung an den wohlverstandenen Interessen der Schülerinnen und Schüler usw.). Nichts davon ist in der schulischen Realität (in der Theorie schon) selbstverständlich: Die Einsickerung verbindlicher Bildungspläne dauert Jahre; oft dominieren Fächeregoismen das Lernpensum mehr als eine klare Ausrichtung an den Zielen der konkreten Schule oder an den Interessen der Schüler.

Konsistenz/Kohärenz

Innovationspotenziale gibt es viele an den Schulen. Viele Kolleginnen und Kollegen sind in hohem Maße engagiert und innovationsbereit. Das Kriterium der Konsistenz fragt danach, ob das, was an einer Schule getan wird, eine (erkennbare) Richtung hat, ob Maßnahmen und Innovationen zueinander passen, sich gegenseitig stärken, aufeinander bezogen sind. Man könnte auch fragen: Hat die Schule ein klares Profil (hier sind nicht die vordergründigen Profile sprachlich, naturwissenschaftlich usw. gemeint), steht sie für einen Leitgedanken und ist die Umsetzung in der Praxis erkennbar? Vielfältiger Aktionismus kann sehr inkonsistent sein. Hier gilt es, das Kollegium für die Idee der Schule zu gewinnen und das, was die Schule tut, aufeinander zu beziehen.

Effektivität und Nachhaltigkeit

Großer und reichhaltiger Aktionismus kann weit entfernt sein von Effektivität und Nachhaltigkeit. Maßnahmen, Innovationen, von denen nur eine kleine Anzahl von Schülern erreicht werden, sind nicht nachhaltig. Innovationen (z.B. der Projektunterricht, den eine Kollegin in ihren Klassen betreibt) können eine schöne Blüte sein (können sogar zur Außenwirkung beitragen), aber letztendlich ohne Wirkung bleiben, wenn sie nicht von anderen Kolleg/-innen aufgegriffen, fortgeführt, gestützt und gestärkt werden. Effektivität und Nachhaltigkeit fragen also nach der Anzahl der Schüler, die erreicht werden, und nach Wiederholung bzw. dauerhafter Prägung der Schüler durch eine Maßnahme. Ein Beispiel möge den Sachverhalt verdeutlichen: Eine Projektunterrichtsphase in einer siebten Klasse bei Lehrerin XY führt noch nicht in nachhaltiger Weise zur Ausbildung von Selbstständigkeit und selbstverantwortlichem Arbeiten. Erst wenn alle Schüler/-innen der Schule wiederholt und regelmäßig an Projektunterrichtsphasen teilnehmen, kann man erwarten, dass ein deutlicher und nachhaltiger Effekt im Hinblick auf die intendierten Ziele (z. B. Förderung der Eigenverantwortlichkeit) entsteht.

Effizienz

Hier wird nach der Relation von Aufwand und Ertrag gefragt. Nicht jedes Ziel kann mit den vorhandenen Bordmitteln erreicht werden. Möglicherweise sind vorbereitende Maßnahmen (Fortbildungen oder sächliche und räumliche Investitionen) notwendig, was zu einer längerfristigen Planung nötigt. Vielleicht müssen die Ziele zurückgesteckt werden (manchmal ist weniger tatsächlich mehr). Oft ist es auch so, dass man relativ viel mit mittlerem Aufwand erreicht, während die Perfektion nur mit gewaltigem Aufwand und riskanten Nebenwirkungen (Kontrolle, Bürokratie, Kollateralschäden, z.B. Burnout von Kollegen oder Gefährdung des Arbeitsfriedens) erreichbar ist. Es ist Schulleitungsaufgabe, nicht nur der Schule im Rahmen der Vorgaben eine Richtung zu geben, sondern stets auch einen Blick für das Machbare zu haben.

Transparenz

Hier geht es um die Frage, ob das, was man tut, auch erkannt und verstanden wird. Transparenz schafft in aller Regel Verständnis und Akzeptanz. Schulen müssen erklären, warum sie was machen, warum sie bestimmte Dinge anders machen als andere. Wenn die Lehrerschaft versteht, warum man was macht – das ist aus Gründen der Fluktuation übrigens immer wieder von Neuem notwendig –, erhöhen sich Kohärenz und Effektivität. Auch wenn die Eltern einer Schule die Arbeit der Schule verstehen und wertschätzen, wirkt sich das über die Einstellung der Schüler/-innen nachweislich auf die Ergebnisqualität aus.

Alles hat seinen Preis

Es ist an den Schulen in einem **inneren Diskurs** herauszufinden, wofür sie stehen. Es ist davon auszugehen, dass viele Kollegien gerne diese grundsätzlichen Diskussionen führen, wenn sie damit ihre schulischen Möglichkeiten besser verstehen und eine gemeinsame Perspektive für ihre Schule und ein gemeinsameres Verständnis ihrer Arbeit entwickeln können. Sie können sich deutlicher in ihrer doch weiter reichenden Verantwortung wahrnehmen und Optionen erkennen und ausschöpfen.

Allerdings gilt auch hier das eherne Gesetz der Ökonomie, dass alles seinen Preis hat. Bei jedem Ziel, das sich eine Schule setzt, muss sie sich überlegen, was an Lehrer- und Schülerzeit (wir haben gesehen: Auch die Ressource Aufmerksamkeit ist begrenzt) und manchmal auch an finanziellen Mitteln eingesetzt werden kann und soll. Und die benötigte Zeit steht für etwas anderes dann realistischere Weise nicht zur Verfügung. Vielleicht kann man mit viel Begeisterung für eine kurze Zeitspanne sich über diese Gesetzmäßigkeit hinwegtäuschen, aber für ein dauerhaftes Modell taugt das nicht. Eine gute Schule kennt ihre Möglichkeiten und geht mit ihren Ressourcen schonend und effektiv im Hinblick auf ihre Ziele um.

Literatur

Hattie, J.: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler 2014.

Müller, A.: Wenn nicht ich, ...? Und weitere unbequeme Fragen zum Lernen in Schule und Beruf. Bern 2007.