

# Universität Osnabrück

Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften

Fach Erziehungswissenschaft

## **Schulleitungshandeln (selbst)kritisch reflektiert**

### **Der „*ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*“ als ein Instrument der Schulentwicklung**

#### **Ein Beitrag zur Aktionsforschung**

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

des Fachbereichs Erziehungs- und Kulturwissenschaften

der Universität Osnabrück

vorgelegt von:

Kerstin Baumgart

Dezember 2007

1. Gutachterin: Frau Prof. Dr. Claudia Solzbacher

2. Gutachterin: Frau Prof. Dr. Ingrid Kunze

## Vorwort

Die vorliegende Dissertation basiert auf dem 1995 an der Staatlichen Regelschule „ImPULS-Schule Schmiedefeld“ begonnenen Schulentwicklungsprozess und den Erfahrungen aus dem damit verbundenen, singulären Thüringer Schulversuch „Unterrichts- und Organisationsentwicklung einer kleinen, integrierten Regelschule, die sich Jenaplan- und medienpädagogisch profiliert“ (1999-2006).

Gemäß der Forschungsmethode der Aktionsforschung reflektiere ich unter wissenschaftlichem Anspruch die schulische Praxis, d.h. den schulischen Veränderungsprozess unter Nutzung des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als Instrument der Schulentwicklung sowie mein eigenes Schulleitungshandeln.

In der vorliegenden Arbeit spielt der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* eine zentrale Rolle. Die theoretischen Grundlagen dieses Instruments der Schulentwicklung wurden 1999 von Dr. Kees Vreugdenhil, einem der beiden wissenschaftlichen Begleiter unseres Schulversuches gelegt. Dir, lieber Kees, danke ich für diesen Impuls und die intensive Begleitung der Umsetzung im ersten Schulversuchsjahr sowie für die weiteren hilfreichen Beratungsgespräche. Du hast das Fundament gelegt, worauf wir den *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als den Hauptbestandteil unseres schulintern konzipierten Qualitätsmanagements aufgebaut und entwickelt haben.

Bedanken möchte ich mich auch ganz besonders bei Karin Ulrich, meiner Stellvertreterin. In vielen Gesprächen haben wir seit 1999 jedes Element des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* reflektiert und Schlussfolgerungen gezogen. Liebe Karin, Du besitzt die wertvollen Fähigkeiten zuzuhören, mitzudenken und durch gezielte Fragen auch mein Denken anzuregen. Du hast maßgeblich den Weg unserer Schulentwicklung mitgestaltet. Die jährlichen Ausarbeitungen unserer gemeinsamen Zyklus-Reflexionen dienten mir als wesentliche Datenquelle der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit.

Resultierend aus meiner Mitarbeit (2002-2003) in der Expertenrunde „Lernkompetenzen für lebenslanges Lernen“ im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“ der Bertelsmann-Stiftung entstand der Gedanke, meine Erfahrungen zur Steuerung und Begleitung unseres Schulentwicklungsprozesses wissenschaftlich zu reflektieren. Frau Prof. Claudia Solzbacher vom Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften / Schulpädagogik der Universität Osnabrück (auch Mitglied der Expertenrunde) unterstützte mich in meinem Vorhaben und sagte mir zu, die Dissertation zu betreuen.

Seitdem habe ich mich dreieinhalb Jahre berufsbegleitend meinem Forschungsvorhaben gewidmet. Auf Grund meines ungekürzten Einsatzes als Schulleiterin der ImPULS-Schule

Schmiedefeld lagen meine zusammenhängenden Forschungszeiten hauptsächlich in meinen Urlaubswochen.

Auf dem Weg zu dieser Dissertation erfuhr ich kontinuierliche Begleitung und hilfreiche Unterstützung, besonders von Frau Prof. Claudia Solzbacher. Liebe Claudia, Du hast mir von Anfang an große Freiräume gelassen, auf meine Arbeit vertraut und mir stets als kritische Leserin zur Verfügung gestanden. Auf Grund der regionalen Entfernung waren wir oft auf Telefonate oder Schriftverkehr angewiesen. Ich danke Dir für die überaus anspornende Zusammenarbeit; Dein Blick von außen und Dein tiefgründiges Hinterfragen gaben mir notwendige Impulse innerhalb meines Denkprozesses.

Bedanken möchte ich mich auch bei Annette Czerwanski, der Leiterin der damaligen Expertenrunde „Lernkompetenzen für lebenslanges Lernen“. Du hast es verstanden, Dich als Außenbetrachterin tief in die Thematik meiner Arbeit zu denken. Du hast mit einer für mich mehr als bemerkenswerten Genauigkeit und Einfühlsamkeit die Problemzonen erkannt, analysiert und gemeinsam mit mir nach Lösungen gesucht.

Eine sehr intensive und konstruktive Zusammenarbeit verbindet mich im Rahmen dieser Arbeit mit Nora Schulze, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Osnabrück. In der Phase der Interviewdurchführung und –auswertung lernte ich ihre genaue und zuverlässige Denk- und Arbeitsweise schätzen. In der Endphase konnte ich mich auf ihre Unterstützung durch gewissenhaftes und kritisches Gegenlesen des Textes verlassen. Ich danke Ihnen vielmals für Ihre inhaltliche und auch persönliche Verbundenheit.

Ohne die Existenz der ImPULS-Schule Schmiedefeld und insbesondere ohne das Leben, Wirken und Arbeiten aller Beteiligten der Schulgemeinschaft würde es diese Arbeit nicht geben. Deshalb gilt mein aufrichtiger Dank allen Kollegen der ImPULS-Schule, denn nur durch ihr anerkanntes Engagement war es möglich, den komplexen Schulentwicklungsprozess zu initiieren und bis heute mit hohem Qualitätsanspruch fortzuführen.

Meinen besonderen Dank richte ich an die acht Interviewpartnerinnen, die mit ihren Aussagen die „Perspektive der Kollegen“ innerhalb der Triangulation der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit lieferten. Dem gesamten Kollegium danke ich für das Ausfüllen des Fragebogens als Unterstützung der Perspektivensicht der Kollegen. Meiner Sekretärin, Frau Marschall, gilt mein Dank für die aufwändige Transkription der Interviews.

Am Ende einer langen und intensiven Arbeitsphase ist es mir ein Bedürfnis, all den lieben Menschen Dank zu sagen, die mich auch außerhalb des Arbeitskontextes immer wieder unterstützt und motiviert haben. Mein tiefster Dank gilt meiner Familie, meinem Mann Holger und meinem Sohn Björn. Ihr habt nicht nur in vielerlei Hinsicht Rücksicht genommen, sondern musstet auch in gewisser Weise Entbehrungen im gewohnten Familienleben auf Euch

nehmen. Keiner kennt die Höhen und Tiefen, die das Arbeiten an dieser Dissertation mit sich gebracht hat, so genau wie Ihr. Mit bewundernswerter Geduld habt Ihr mich während dieser Zeit mit all eurer Kraft unterstützt und mir Kraft gegeben. Ihr habt Verständnis aufgebracht und wart immer für mich da. Euch Dank zu sagen kommt ganz von innen und drückt nur einen Teil meiner Gefühle aus.

Bedanken möchte ich mich aber auch bei meinen zwei fleißigen Helferinnen, die mir durch das Abnehmen alltäglicher Arbeiten, besonders in meinen intensiven Schreibphasen, Zeit zum Denken schenkten. Dieser Dank richtet sich an meine liebe Mutter und Schwiegermutter, die mir beide mit Umsicht und Sorgfalt zur Seite standen. Auch Ihr habt Anteil am Entstehen dieser Arbeit.

Kerstin Baumgart

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b><u>EINFÜHRUNG</u></b>	<b>7</b>
1.1	KURZVORSTELLUNG DER IMPULS-SCHULE SCHMIEDEFELD	7
1.2	ZIELSETZUNG UND FORSCHUNGSFRAGEN	9
1.3	AUFBAU DER ARBEIT	12
<b>2</b>	<b><u>FORSCHUNGSANSATZ: AKTIONSFORSCHUNG</u></b>	<b>13</b>
2.1	METHODOLOGISCHE EINORDNUNG	13
2.2	DAS AKTIONSFORSCHUNGS-MODELL DIESER ARBEIT - EINE ADAPTION FÜR SCHULLEITERSELBSTREFLEXION	14
2.2.1	EBENEN DER AKTIONSFORSCHUNG	14
2.2.2	CHARAKTERISTIKA DER AKTIONSFORSCHUNG	16
2.2.3	FORSCHUNGSDESIGN	28
<b>3</b>	<b><u>SCHULENTWICKLUNGSTHEORETISCHE BEZÜGE</u></b>	<b>31</b>
3.1	SCHULENTWICKLUNG ALS INNOVATIONSPROZESS	31
3.2	SCHULE ALS LERNENDES SYSTEM	36
3.3	QUALITÄTSENTWICKLUNG	43
3.4	FÜHRUNG DURCH DIE SCHULLEITUNG: „LEADERSHIP“	51
<b>4</b>	<b><u>AKTIONSFORSCHUNG I: DIE PERSPEKTIVE DER SCHULLEITERIN</u></b>	<b>55</b>
4.1	ANFANGSETAPPEN DER SCHULENTWICKLUNG	55
4.1.1	ANSTÖßE ZUR SCHULENTWICKLUNG	55
4.1.2	ORIENTIERUNGSPHASE	60
4.1.3	WEG ZUM SCHULPROGRAMM	71
4.2	ELEMENTE DES IMPULS-SCHULENTWICKLUNGS-ZYKLUS	88
4.2.1	SCHULENTWICKLUNGSPÄNE	89
4.2.2	AKTIVITÄTENPLÄNE	105
4.2.3	TEAM-PORTFOLIOS	127
4.2.4	EFQM, INIS, THÜNIS	150
4.3	DER IMPULS-SCHULENTWICKLUNGS-ZYKLUS IN SEINER GESAMTHEIT	167
4.3.1	DER IMPULS-SCHULENTWICKLUNGS-ZYKLUS ALS INSTRUMENT DER SCHULENTWICKLUNG	167
4.3.2	DIE ROLLE DER SCHULLEITERIN	182

## **5 AKTIONSFORSCHUNG II: PERSPEKTIVE DER KOLLEGEN..... 208**

<b>5.1</b>	<b>BEGRÜNDUNG UND ERLÄUTERUNG DES METHODISCHEN VORGEHENS .....</b>	<b>208</b>
5.1.1	INTERVIEWMETHODE.....	208
5.1.2	PROBLEMZENTRIERTE INTERVIEWS.....	209
5.1.3	FRAGEBOGENERHEBUNG .....	212
<b>5.2</b>	<b>VORBEREITUNG UND DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS.....</b>	<b>213</b>
5.2.1	VORBEREITUNG DES INTERVIEWS UND AUSWAHL DER BEFRAGTEN .....	213
5.2.2	DURCHFÜHRUNG DER INTERVIEWS .....	214
5.2.3	ERLÄUTERUNG DER INTERVIEWAUSWERTUNG .....	214
<b>5.3</b>	<b>INTERPRETATION DER INTERVIEWAUSWERTUNG .....</b>	<b>216</b>
5.3.1	SCHULENTWICKLUNG.....	217
5.3.1.1	Definitionen von Schulentwicklung.....	217
5.3.1.2	Ziele von Schulentwicklung.....	218
5.3.1.3	Beginn der Schulentwicklung an der ImpULS-Schule .....	220
5.3.2	SCHULENTWICKLUNGSZYKLUS.....	222
5.3.2.1	Der Begriff Schulentwicklungszyklus .....	222
5.3.2.2	Am Schulentwicklungszyklus beteiligte Personen bzw. Personengruppen .....	224
5.3.2.3	Vorteile und Nachteile des Schulentwicklungszyklus .....	226
5.3.2.4	Übertragbarkeit des Schulentwicklungszyklus.....	231
5.3.2.5	Förderung und Hindernisse des gesamten Schulentwicklungsprozesses.....	232
5.3.3	SCHULKONZEPT.....	234
5.3.3.1	Grundgedanken des Schulkonzeptes .....	234
5.3.3.2	Umsetzung des Schulkonzeptes.....	236
5.3.4	SCHULLEITUNG.....	238
5.3.4.1	Schulleitung und Schulentwicklung.....	238
5.3.4.2	Zusammenarbeit mit der Schulleitung.....	241
5.3.4.3	Stärken der Schulleitung .....	243
5.3.4.4	Schwächen der Schulleitung .....	245
5.3.4.5	Exkurs „Zuviel“ – Überforderung durch Schulleitung und Schulentwicklung .....	249
5.3.4.6	Zusammenarbeit innerhalb der Schulleitung.....	255
5.3.5	REFLEXION.....	258
5.3.5.1	Definitionen von Reflexion.....	258
5.3.5.2	Gespräche mit der Schulleitung .....	261
5.3.5.3	Reflexion innerhalb der Schulleitung.....	264
5.3.6	KOLLEGIUM .....	267
5.3.6.1	Zusammenarbeit der Lehrer.....	267
5.3.6.2	Kollegium und Schulentwicklung.....	269
5.3.6.3	Neue Kollegen.....	270
5.3.7	UNTERRICHT .....	272

5.3.7.1	Unterricht und Schulentwicklung.....	272
5.3.7.2	Schülerorientierung beim Unterricht.....	274
5.3.8	FAZIT .....	276

## **6 AKTIONSFORSCHUNG III: EIN RESÜMEE ..... 277**

### **6.1 THESEN, PRAKTISCHE THEORIEN, HANDLUNGSSTRATEGIEN, RAHMENBEDINGUNGEN ..... 277**

6.1.1	SCHULLEITUNG ALS MOTOR DER SCHULENTWICKLUNG – SCHULE BRAUCHT FÜHRUNG DURCH LEADERSHIP .....	279
6.1.2	SCHULENTWICKLUNG BEDARF EIGENVERANTWORTUNG – BALANCE ZWISCHEN FREIRAUM UND VERBINDLICHKEIT .....	281
6.1.3	DER <i>IMPULS-SCHULENTWICKLUNGS-ZYKLUS</i> – EIN „FLEXIBLES“ UND „ALLGEMEINES“ MODELL .....	284
6.1.4	BALANCE ZWISCHEN INTERNER UND EXTERNER EVALUATION – SELBST- VOR FREMDEVALUATION.....	287
6.1.5	ZIELE UND (QUALITÄTS-)KRITERIEN – ALS MESSLATTEN FÜR QUALITÄT .....	289
6.1.6	EIN „LEBENDIGES“ SCHULKONZEPT – MIT NOTWENDIGER AKTUALITÄT .....	293
6.1.7	IM TEAM SIND WIR STARK – STRUKTUR SORGT FÜR TRANSPARENZ.....	297
6.1.8	THEORIE BRAUCHT PRAXIS – GUTE PRAXIS GEHT NICHT OHNE THEORIE .....	299
6.1.9	ZUSAMMENFASSUNG.....	300

### **6.2 DER AKTIONSFORSCHUNGSPROZESS – EINE SELBSTREFLEXION..... 301**

6.2.1	ZUSAMMENFASSENDE SITUATIONSBSCHREIBUNG .....	301
6.2.2	WIE VERLIEF DER „WEG“ ZU MEINEN PRAKTISCHEN THEORIEN? .....	301
6.2.3	WELCHE DENKPROZESSE LIEFEN AB, UM MEINE PRAKTISCHEN THEORIEN WEITER ZU ENTWICKELN? .	304
6.2.4	WIE GING ICH METHODISCH VOR, UM MEINE PRAKTISCHEN THEORIEN WEITER ZU ENTWICKELN?.....	306
6.2.5	WIE GEHE ICH NACH ABSCHLUSS DIESER ARBEIT WEITER MIT AKTIONSFORSCHUNG UM?.....	307

## **7 LITERATURVERZEICHNIS ..... 309**

### **7.1 UNVERÖFFENTLICHTE MANUSKRIPTE DER *IMPULS-SCHULE SCHMIEDEFELD* ..... 315**

# 1 Einführung

*„Es sind Lehrerinnen und Lehrer,  
die schlussendlich die Welt von Schule und Unterricht verändern,  
indem sie sie verstehen“  
(Rudduck/Hopkins 1985, Vorwort)*

Schulentwicklung hat sich als ein zentrales Leitwort der Bildungs- und Reformdiskussion herauskristallisiert. Entwicklung soll als innovativer Veränderungsprozess an der Einzelschule stattfinden und zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität führen. Die Akteure und Verantwortlichen dafür sind die Lehrer<sup>1</sup> und in besonderem Maße die Schulleitung der jeweiligen Schule. Dieser anspruchsvollen Aufgabe können sie nur gerecht werden, wenn sie die Entwicklungsprozesse verstehen und aktiv gestalten.

Als Schulleiterin der ImPULS-Schule Schmiedefeld, einer Thüringer Regelschule (Sekundarstufe I), übernahm ich in diesem Sinne die Verantwortung für den 1995 an dieser Schule begonnenen Schulentwicklungsprozess. Die Forschung im Rahmen dieser Arbeit ist zum einen darauf ausgerichtet, diesen schulischen Veränderungsprozess und mein eigenes Schulleitungshandeln der letzten zehn Jahre intensiv und mit wissenschaftlichem Anspruch zu reflektieren, um beides besser verstehen und gezielter weiterentwickeln zu können. Zum anderen soll mit den so gewonnenen Erkenntnissen zur „Weiterentwicklung des kollektiven Wissens der [...] Profession“ (Altrichter/Posch 1998, S. 330) beigetragen werden, indem ich verallgemeinerbare Schlussfolgerungen aus meinen individuellen Erkenntnissen ableite. Insbesondere durch die Veröffentlichung dieser Arbeit in der „scientific community“ sehe ich die Möglichkeit, meine Analysen und Reflexionen spiegeln zu lassen.

Dabei ist es mir ein Anliegen, mit meinen Ausarbeitungen solche Wege der Schulentwicklung aufzuzeigen, die begonnene Initiativen zur Schulentwicklung in systematische und dauerhafte Innovationsprozesse überführen. Da viel zu vielen Innovationsbemühungen von Schulen das „Schicksal des Vergessens, des Abrutschens in der Prioritätenstufe und des Ausschleichens“ (Schley 2003, S. 9) droht, soll mit dieser Arbeit ein Beitrag geleistet werden, der letztlich diesem Schicksal entgegenwirkt.

## **1.1 Kurzvorstellung der ImPULS-Schule Schmiedefeld**

Die Staatliche Regelschule Schmiedefeld wurde 1991 nach Auflösung der ehemaligen Polytechnischen Oberschule Schmiedefeld gegründet. Als Schulform bildet die „Regelschule“ das Herzstück der Thüringer Schullandschaft. Sie stellt eine integrativ geführte Haupt- und Real-

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit bzw. unter stilistischen Aspekten wird die männliche Form verwendet. Es sind dennoch beide Geschlechter gemeint.



schule dar. Somit können an einer Regelschule der Hauptschulabschluss, der Qualifizierende Hauptschulabschluss und der Realschulabschluss erworben werden.

Zunächst verkörperte die Staatliche Regelschule Schmiedefeld eine Regelverbundschule. Die beiden Standorte waren in Schmiedefeld und im Nachbarort Frauenwald angesiedelt. Der zweite Standort wurde aus schulorganisatorischen Gründen und zu Gunsten eines höheren Zusammengehörigkeitsgefühls innerhalb der Schulgemeinschaft schon nach einem Jahr aufgelöst. Das vom Schulträger, dem Ilm-Kreis, festgelegte Einzugsgebiet umfasst die vier kleinen Orte Schmiedefeld, Stützerbach, Frauenwald und Vesser. Die Schule ist im ländlichen Bereich angesiedelt. Die Region ist als strukturschwach einzuschätzen.

Die Schülerzahl der Regelschule betrug anfangs 270 Schüler. Aufgrund der demografischen Entwicklung sank die Schülerzahl in den letzten Jahren, so dass zukünftig von Einzügigkeit in allen Klassenstufen 5 bis 10 auszugehen ist. An der Schule unterrichten momentan 17 Lehrer, davon fast alle in Teilzeit. Das Schulgebäude aus dem Jahre 1920 wurde umfassend saniert und bietet gute Voraussetzungen für eine zeitgemäße Schule. Zudem entstand im Jahre 1994 ein dem ursprünglichen Baustil angepasster moderner Anbau.

Ab 1991 begann die Profilierung zu einer medienpädagogisch orientierten Schule. In diesem Zusammenhang wurde 1995 ein Projekt zur Schulentwicklung unter der Thematik „Medienerziehung – Schulkommunikation“ vom Thüringer Kultusministerium genehmigt. Die Mitglieder der Schulgemeinschaft erkannten jedoch, dass diese Profilierung noch keine ausreichenden Lösungsansätze zu den Problemen lieferte, die unter anderem aus der sinkenden Lernmotivation in den Hauptschulklassen und der demografischen Entwicklung resultierten. Somit leitete die Schulleiterin 1995 einen komplexen Schulentwicklungsprozess ein. Da der Veränderungsprozess an der Schule sehr schnell an Grenzen der Schulordnung stieß, wurde 1999 ein Antrag auf Schulversuch beim Thüringer Kultusministerium notwendig. Dieser wurde unter dem Titel „Unterrichts- und Organisationsentwicklung einer kleinen, integrierten Regelschule, die sich Jenaplan- und medienpädagogisch profiliert“ mit einer Laufzeit von sieben Jahren genehmigt. Diesem singulären Schulversuch lag das 1998 gemeinsam entwickelte Schulkonzept zu Grunde.

Außerdem hatten die Mitglieder der Schule einen hohen Anteil an der Arbeit und den Ergebnissen eines 2004 abgeschlossenen Pilotprojektes „Kleine Regelschule“ des Thüringer Kultusministeriums.

Von 1999 bis 2002 wurde im Rahmen eines Lernnetzwerkes der Bertelsmannstiftung im Austausch mit anderen Schulen an der Thematik der Förderung von Lernkompetenz der Schüler gearbeitet.

Seit 2002 trägt die Schule den Namen „ImPULS-Schule“. Die bewusste Zweideutigkeit in der Schreibweise soll zum einen auf ihre Bedeutung als Impulsgeber und -empfänger verweisen, zum anderen das „Im-Puls-der-Zeit-bleiben“ symbolisieren, also die Fähigkeit, auf aktuelle Entwicklungen zeitnahe zu reagieren (vgl. „Argumentation zur Namensgebung ImPULS-Schule“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr. 1).

Seit dem Schuljahr 2005/06 beteiligt sich die ImPULS-Schule am Thüringer Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“ und gehörte zu den ersten 59 Schulen, die sich freiwillig einem dreitägigen Schulbesuch durch ein Expertenteam stellten. Im April 2006 wurde der Schulbericht übergeben. Es folgten die Verhandlungen und der Abschluss einer Zielvereinbarung mit dem Staatlichen Schulamt.

Mit der Gründung der Staatlichen Regelschule Schmiedefeld 1991 übernahm ich die Leitung der Schule. Als Diplomlehrerin für Chemie und Mathematik unterrichtete ich außerdem in unseren fächerübergreifenden Lernbereichen „Natur“ und „TUN“ (Technik und Naturwissenschaft). Mein Haupttätigkeitsfeld sehe ich in der Schulleitung. Schon nach wenigen Jahren erkannte ich, dass eine rein formale Schulleitungstätigkeit nicht meiner Vorstellung von entwicklungsorientierter Führung einer Organisation entsprach. Zunehmend orientierte sich meine Führungsarbeit an der Schulentwicklung in ihren Dimensionen der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung. 1995 initiierte ich den Beginn eines komplexen Schulentwicklungsprozesses an unserer Schule.

Dieser Schulentwicklungsprozess und dessen Steuerung und Begleitung als wichtige Aspekte meines Schulleitungshandelns stellen den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit dar.

### **1.2 Zielsetzung und Forschungsfragen**

Nach mehreren Jahren Schulentwicklungspraxis wuchs in mir das Bedürfnis, mir selbst meine eigenen, in und durch die Praxis entstandenen, praktischen Theorien zur Steuerung und Begleitung unseres Schulentwicklungsprozesses bewusst zu machen, sie zu beschreiben, zu bewerten, zu reflektieren und weiter zu entwickeln, um daraus Schlussfolgerungen für mein weiteres Schulleitungshandeln zu ziehen.

Ziel dieser Arbeit ist es, unseren Schulentwicklungsprozesses als Schulleiterin selbst zu erforschen, die meinen Handlungen zu Grunde liegenden praktischen Theorien aufzudecken und sie zu bestätigen, weiter zu entwickeln oder zu revidieren und Handlungsstrategien abzuleiten, die darauf abzielen, den Schulentwicklungsprozess an unserer Schule weiter zu systematisieren und mit hoher Nachhaltigkeit zu gestalten.

Selbstreflexionen und Analysen praktizierte ich schon in den Jahren zuvor, jedoch waren diese fokussiert auf die Verbesserung der jeweils aktuellen Praxis. Die neue und erweiterte Ebene im Rahmen dieser Forschungsarbeit liegt darin, den Schulentwicklungsprozess und seine Steuerung und Begleitung durch mich als Schulleiterin nicht mehr nur zum aktuellen Stand punktuell zu reflektieren, sondern den Gesamtprozess von einer Metaebene zu betrachten und zu untersuchen.

Ein zweiter neuer Aspekt besteht darin, dass ich meine praktischen Theorien zu vorhandenen wissenschaftlichen Theorien in Beziehung setze. Ich spiegle somit meine praktischen Theorien an Aussagen aus der schulentwicklungstheoretischen Literatur. Dies war mir in den ersten Jahren unserer Schulentwicklung schwer möglich, da ich nur wenig Zugang zu der, unseren Schulentwicklungsprozess tangierenden, wissenschaftlichen Literatur hatte. Erst in den letzten Jahren und besonders im Rahmen dieser Forschungsarbeit erschloss ich mir umfassender und gezielter schulentwicklungstheoretische Ansätze. Waren zuvor meine Reflexionen und daraus gewonnenen Erkenntnisse maßgeblich an aktuellen Teilzielen und am rein praktischen Erfolg unseres Schulentwicklungsprozesses orientiert, so besteht jetzt mein erweiterter Anspruch darin, meine praktischen Theorien unter Bezugnahme zu wissenschaftlichen Theorien zu verifizieren bzw. zu verändern und weiter zu entwickeln.

Um diesem Anspruch gerecht zu werden, eignet sich der Ansatz der Aktionsforschung. Die notwendigen Adaptionen dieses Forschungsansatzes werden im Rahmen der methodologischen Einordnung im Kapitel 2 näher erläutert.

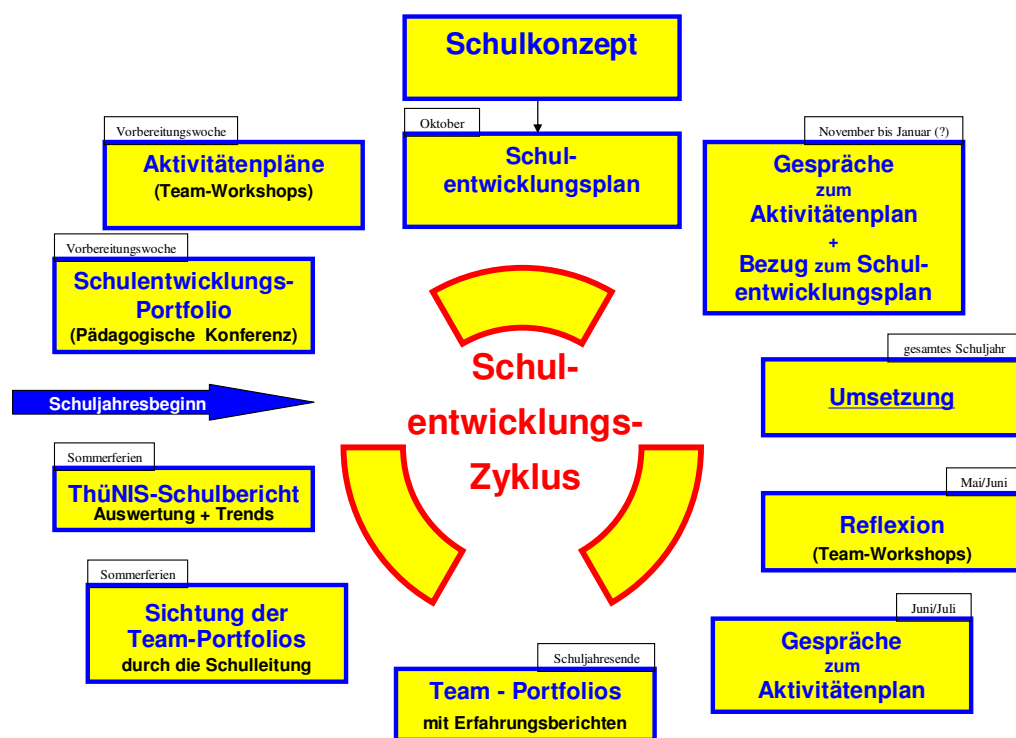
Schulentwicklung zielt sowohl auf die Verbesserung der Prozesse als auch auf die Steigerung der Ergebnisse schulischer Arbeit. Im Zentrum des Forschungsfeldes der vorliegenden Arbeit steht die Qualität der Prozesse mit besonderem Fokus auf Steuerung und Begleitung des Schulentwicklungsprozesses durch die Schulleitung. Angestrebte Ergebnisse und Wirkungsqualitäten unserer Schulentwicklung, wie insbesondere die Zunahme der Lernkompetenz beim Schüler, werden hier nicht explizit untersucht.

Im Zusammenhang mit der Diskussion um mehr Eigenverantwortung der Einzelschulen wird von den Schulleitungen die Erarbeitung eines schulintern konzipierten Qualitätsmanagements unter Anwendung systematischer Selbstevaluation inzwischen erwartet.

Mit dieser Arbeit wird daher ein Bereich unseres schulintern entwickelten Qualitätsmanagement-Konzepts, der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*, als ein Beispiel eines Verfahrens zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des Schulentwicklungsprozesses vorgestellt, reflektiert und mein individuelles praktisches Wissen dazu verallgemeinert, um es anderen Schulpraktikern und Schultheoretikern zur professionellen Diskussion zu geben.

Dazu wird der Schulentwicklungsprozess beschrieben und einer professionellen Selbstreflexion sowie einer schulentwicklungstheoretischen Reflexion unterzogen. Dabei stehen die Elemente des über mehrere Jahre an der Schule entwickelten und praktizierten *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* im Mittelpunkt meiner Reflexion.

Der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* dient als Instrument der Schulentwicklung und stellt im Wesentlichen einen Evaluationskreislauf dar. Die folgende schematische Darstellung bietet einen allgemeinen Überblick über die einzelnen Elemente des Kreislaufes. Der Durchlauf eines Zyklus erfolgt jeweils im Zeitrahmen eines Schuljahres. Die erste Umsetzung erfolgte im Schuljahr 1999/2000.



Legende: ThüNIS = Thüringer Netzwerk innovativer Schulen  
(in Anlehnung an INIS bzw. SEIS der Bertelsmannstiftung)

Aus der Zielsetzung meiner Arbeit leiten sich folgende Forschungsfragen ab:

- Welche praktischen Theorien und Handlungsstrategien kann ich auf Grund der Reflexion des „*ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*“ unter besonderer Berücksichtigung des Schulleitungshandelns entwickeln?
- Welche allgemeinen Thesen zur Schulentwicklung kann ich als Ergebnis der professionellen und schulentwicklungstheoretischen Reflexion aufstellen?

Die Ausführungen dieser Arbeit werden allgemeine Erkenntnisse aufzeigen, aber auch weiterführende Fragen und Probleme herausstellen.

### **1.3 Aufbau der Arbeit**

Im Anschluss an Kapitel 1 wird im Kapitel 2 mein Forschungsansatz, die Aktionsforschung, vorgestellt und methodologisch eingeordnet.

Vor der Bearbeitung des Kernbereichs der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit, des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* (Kapitel 4), werden wesentliche schulentwicklungstheoretische Bezüge dargelegt (Kapitel 3).

Einleitend wird in Kapitel 4.1 auf die konkrete Ausgangssituation unserer Schulentwicklung und anschließend auf die Entwicklung des Schulkonzeptes eingegangen. Im Kapitel 4.2 werden alle Elemente des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* unter Anwendung eines von mir entworfenen Analyserasters reflektiert. Die besondere Rolle der Schulleitung wird in jedem Gliederungspunkt immanent behandelt. Zusammenfassend wird im Kapitel 4.3 der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* in seiner Gesamtheit als Instrument der Schulentwicklung analysiert. Dazu betrachte ich den Zyklus zunächst aus meiner persönlichen Perspektive als Schulleiterin.

In Kapitel 5 werden im Rahmen der Triangulation die Sichtweisen der Kollegen zusätzlich einbezogen, die anhand von problemzentrierten Interviews und einer Fragebogenerhebung gewonnen wurden. Dazu wird in Kapitel 5.1 das methodische Vorgehen begründet und erläutert. In Kapitel 5.2 wird auf die Vorbereitung und die Durchführung der Interviews eingegangen. Die Interpretation der Interviewauswertung erfolgt in Kapitel 5.3.

Den Abschluss der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit stellt im Kapitel 6.1 die Formulierung allgemeiner Erkenntnisse in Form von Thesen dar, die mit meinen praktischen Theorien untersetzt werden und von denen ich weitere Handlungsstrategien ableite. Außerdem wird im Kapitel 6.2 der Prozess der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit reflektiert und Überlegungen zu dessen Fortführung angefügt

## 2 Forschungsansatz: Aktionsforschung

### 2.1 Methodologische Einordnung

In der Sozialwissenschaft, und in der Forschung überhaupt, unterscheidet man zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. Zu den Grundannahmen qualitativer Forschung gehört,

*„[...] dass soziale Wirklichkeit durch die handelnden Subjekte erzeugt wird und diese die Möglichkeit haben, sich reflexiv auf vorausgegangene Erfahrungen und Handlungen zu beziehen“ (Schründer-Lenzen 2003, S. 110).*

Daraus leitet sich der Anspruch der qualitativen Forschung ab,

*„[...] Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben. Damit will sie zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick/Kardorff/Steinke 2000, S. 14).*

Da dieser Ansatz meinem Forschungsgegenstand, der Analyse und Weiterentwicklung meiner praktischen Theorien zur Steuerung und Begleitung unseres Schulentwicklungsprozesses über den *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* mit dem Ziel des Ableitens von Schlussfolgerungen, die zu mehr Systematik und Nachhaltigkeit unserer Schulentwicklung führen sollen, in hohem Maße entgegen kommt, habe ich mich für einen qualitativen Forschungsansatz entschieden.

*„Qualitative Sozialforschung benutzt nicht standardisierte Methoden der Datenerhebung und interpretative Methoden der Datenauswertung, wobei sich die Interpretation nicht nur, wie (meist) bei den quantitativen Methoden, auf Generalisierungen und Schlussfolgerungen beziehen, sondern auch auf die Einzelfälle“ (Oswald 1997, S. 75).*

Qualitativ-empirische Forschung ist auf die gegenstandsnahe Erfassung der ganzheitlichen, kontextgebundenen Eigenschaften sozialer Felder ausgerichtet und nicht, wie in der quantitativen Forschung, auf ein Zergliedern, Dimensionieren und Messen von Ereignissen, Abläufen und Zusammenhängen der sozialen Wirklichkeit (vgl. Terhart 1997, S. 27). In der Tat ist es wichtig, „[...] die soziale Welt mit den Augen der Handelnden selbst zu sehen, d.h. subjektive Sinnstrukturen nachzuvollziehen“ (ebd., S. 29). Obwohl ich die *grounded theory* nach Strauss nicht als Methode anwende, trifft ihr Grundsatz zur qualitativen Datenanalyse, der darin besteht, dass mit einer Vielzahl von speziellen nicht-mathematischen Techniken und pragmatischen Analyseverfahren gearbeitet wird (vgl. Strauss 1998, S. 27), für mein wissenschaftliches Arbeiten zu. Ziel ist dabei nicht, wie in der Grundlagenforschung, die distanzierte Erkenntnis, sondern die angewandte, auf Praxis einwirkende Forschung, die auf die Veränderung meines Forschungsfeldes ausgerichtet ist.

Auf Grund meines Forschungsgegenstandes und Forschungszieles ist die Methode der Aktionsforschung geeignet.

In Elliotts Kurzdefinition: „Aktionsforschung ist die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern“ (Elliott, zit. nach Altrichter/Posch 1998, S. 13), findet sich das Anliegen meiner Forschung deutlich wieder. Ich werde mein Schulleitungshandeln, bezogen auf die Steuerung und Begleitung unseres Schulentwicklungsprozesses, systematisch untersuchen mit dem Ziel, unseren schulischen Veränderungsprozess zu noch mehr Nachhaltigkeit zu führen. Dies deckt sich mit dem von Altrichter und Posch beschriebenen Motiv zur Aktionsforschung: „Aktionsforschung soll LehrerInnen bzw. Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen zu verwirklichen“ (Altrichter/Posch 1998, S. 13). Hierin spiegelt sich die Handlungsorientierung der Aktionsforschung wider. Aktionsforschung stellt aber auch einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Wissenschaft durch Erzeugen von Wissen in Form von praktischen Theorien dar. Sie dient sowohl der Erkenntnisgewinnung als auch der Entwicklungsarbeit (vgl. Altrichter/Lobenwein/Welte 1997, S. 641).

### ***2.2 Das Aktionsforschungs-Modell dieser Arbeit - eine Adaption für Schulleiterselbstreflexion***

#### **2.2.1 Ebenen der Aktionsforschung**

Aktionsforschung kann in verschiedenen Bereichen der Organisationseinheit Schule ansetzen. Die Unterscheidung und die Einordnung der Aktionsforschung, die dieser Arbeit zugrunde liegt, soll anhand einer selbst entwickelten Ebenen-Übersicht der Aktionsforschung erläutert werden.

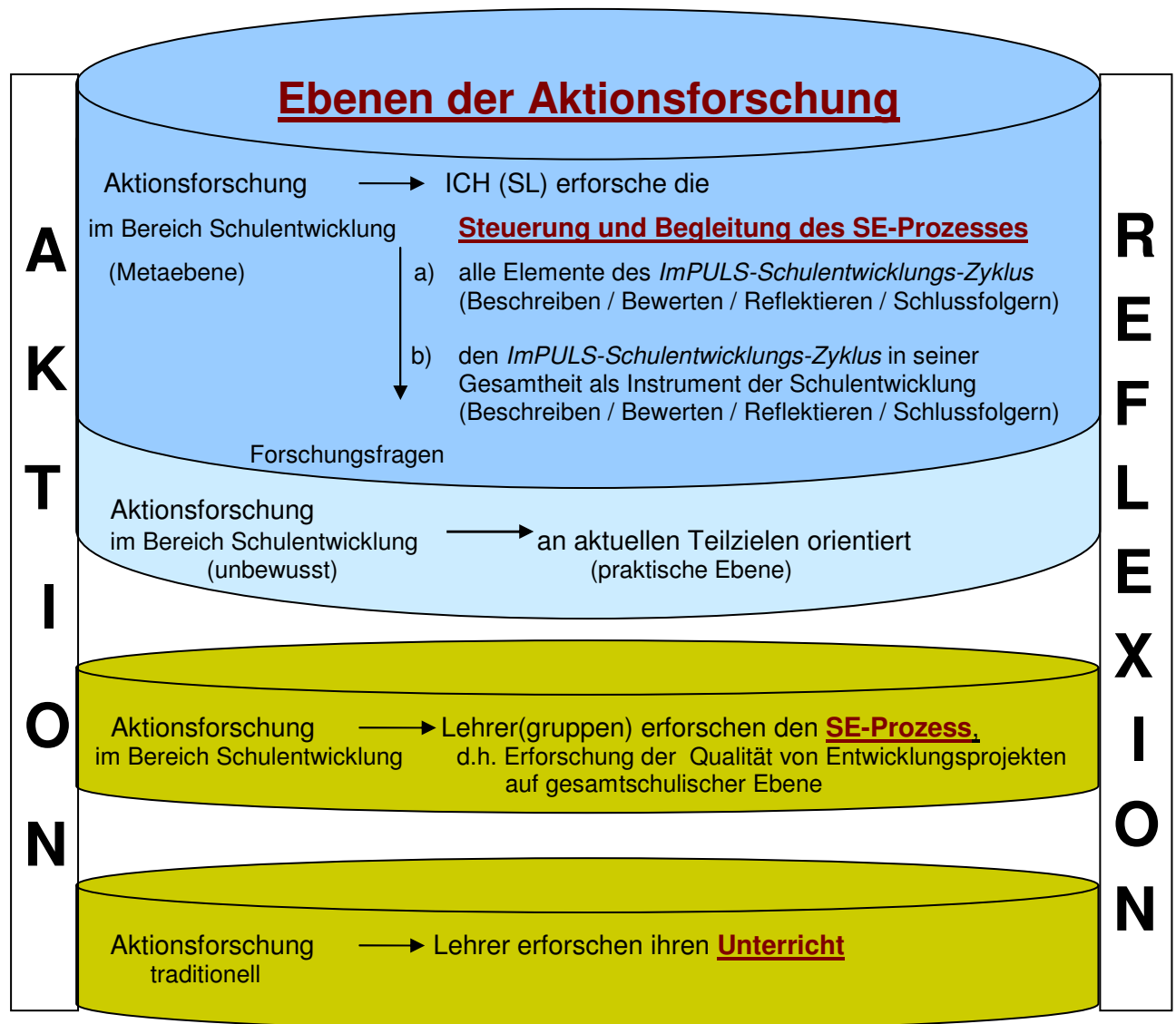
In der Aktionsforschung beschäftigen sich in der Regel einzelne Lehrer oder Lehrergruppen mit Fragen ihres eigenen Unterrichts, mit den Beziehungen zu ihren Schülern oder mit fachdidaktischen Themen mit dem Ziel der sinnvollen Weiterentwicklung auf diesen Gebieten. Altrichter und Posch bezeichnen dies als unterrichtsbezogene Aktionsforschung (vgl. Altrichter/Posch 1998, S. 287). In der Übersicht ist diese unterrichtsbezogene Aktionsforschung auf der untersten Ebene dargestellt. Die Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit findet nicht in dieser Ebene statt.

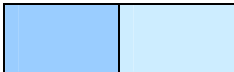
Besonders initiiert durch die bildungspolitische Diskussion zur eigenverantwortlichen Schule und die unterschiedliche, aber doch ansatzweise beginnende Umsetzung in der Praxis, zeigt sich in der Aktionsforschung eine Verlagerung der Aufmerksamkeit von der Unterrichtsentwicklung zur Schulentwicklung (vgl. ebd., S. 289). Hier sind in der Regel Gruppen von Lehrern in gesamtschulisch bedeutsame Entwicklungsprojekte involviert, die sie durch Aktions-


forschung beeinflussen und zu höherer Qualität führen wollen. Dies stellt in der Übersicht die zweite Ebene dar, die ebenfalls nicht im Mittelpunkt der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit steht.

Die dieser Arbeit zu Grunde liegende Aktionsforschung ist zwar auch im Bereich der Schulentwicklung angesiedelt, jedoch auf einer Metaebene: Ich erforsche die Steuerung und Begleitung des Schulentwicklungsprozesses als Ganzes durch mich als Schulleiterin. Im Mittelpunkt steht dabei der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als Instrument der Schulentwicklung, der wiederum auf zwei Ebenen untersucht wird. Zunächst analysiere ich alle einzelnen Elemente des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*, um anschließend den Zyklus in seiner Gesamtheit als Instrument der Schulentwicklung zu betrachten. Durch die Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit erfolgt die Selbstreflexion meines Schulleitungshandelns systematisch, zielgerichtet und bewusst. In den Jahren davor habe ich mein Handeln und meine Rolle als Schulleiterin im Schulentwicklungsprozess ebenfalls reflektiert, jedoch nicht mit dieser Systematik und Konsequenz. Dennoch kann diese erste Phase als eine Art unbewusste Aktionsforschung bezeichnet werden, die immer an aktuellen Teilzielen und deren konkreter und erfolgreicher Erfüllung orientiert war. Mit der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit dringe ich auf Grund der inneren Systematik meiner Analysetätigkeit in eine von mir gewollte Reflexionstiefe ein, die mich über das Bewusstwerden meiner eigenen praktischen Theorien, die meinem Handeln zu Grunde liegen, zu Schlussfolgerungen für unseren weiteren Schulentwicklungsprozess und für mein eigenes Schulleitungshandeln führt.





 meine Aktionsforschung: im Rahmen dieser Arbeit / unbewusst in den Jahren davor

 Ebenen, die nicht in den Bereich der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit fallen

Legende: - SE-Prozess = Schulentwicklungsprozess  
- SL = Schulleiterin

### 2.2.2 Charakteristika der Aktionsforschung

Unabhängig von der spezifischen Ausrichtung der Aktionsforschung in dieser Arbeit lege ich Wert darauf, dass die nachfolgend erläuterten allgemeinen Charakteristika der Aktionsforschung auch in meinen wissenschaftlichen Untersuchungen Beachtung finden. Diese Charakteristika lehnen sich an die von Altrichter und Posch (vgl. Altrichter/Posch 1998, S. 15ff.)

postulierten charakteristischen Merkmale an, die entsprechend des eigenen Forschungsanliegens wie folgt adaptiert werden, wobei einige Merkmale ohne wesentliche Veränderung auf meine Aktionsforschung zutreffen.

(1) Forschung der Betroffenen:

Aktionsforschung wird von den Personen betrieben, die von der sozialen Situation direkt betroffen sind. Betrifft die soziale Situation den Unterricht, sind die Akteure der Aktionsforschung die Lehrer. Sie beziehen andere „Betroffene“ in ihre Aktionsforschung mit ein (vgl. ebd., S. 15).

Meine Adaption:

Im Rahmen meiner Forschungsarbeit ist die soziale Situation der Schulentwicklungsprozess an der *ImpULS*-Schule Schmiedefeld. Da es speziell um die Steuerung und Begleitung dieses Prozesses durch die Schulleitung geht, führe ich als Schulleiterin die Aktionsforschung selbst durch. Ich erforsche zunächst als Einzelperson die Elemente unseres *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus*. In die nachfolgende Analyse des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* in seiner Gesamtheit als Instrument der Schulentwicklung fließt die Sichtweise von Kollegen mit ein.

(2) Fragestellungen aus der Praxis:

Die Fragestellungen der Aktionsforschung entstammen aus der direkten schulischen Praxis und werden von den Praktikern bedeutsam für ihre Berufstätigkeit angesehen. Die Fragestellungen sind in der Regel interdisziplinär, da sich praktische Probleme nicht an Fachgrenzen halten. Dabei geht es den Aktionsforschern zunächst um situatives Verstehen und nicht sofort um das Herausarbeiten allgemeiner Aspekte einer schulischen Situation. Dabei wird die Spezifität des Kontextes beachtet (vgl. ebd., S. 15f.).

Meine Adaption:

Dieses Charakteristikum kann weitestgehend auf meine Forschungssituation angewendet werden. Der in dieser Arbeit untersuchte *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* ist an unserer Schule als Instrument der Schulentwicklung fest installiert und die Frage nach dessen Einschätzung und Verbesserung steht in engem Zusammenhang mit dem aktuellen Anspruch auf Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung eigenverantwortlicher Schulen. Da es in meinen Forschungsfragen besonders um die Steuerung und Begleitung des Schulentwicklungsprozesses durch mich als Schulleiterin geht, ist die Bedeutsamkeit für meine Berufstätigkeit hoch. Erreicht werden soll das von Altrichter und Posch benannte situative Verstehen, das in der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit auf die einzelnen Elemente des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* bezogen wird. Die Herausarbeitung der allgemeinen Aspekte setze ich im Vergleich zu Altrichter

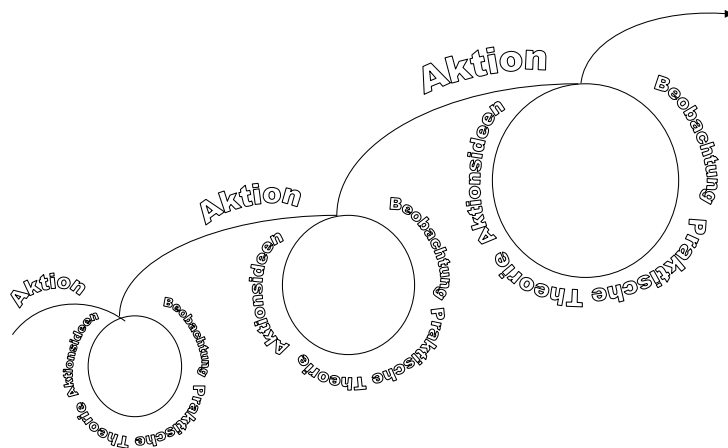
und Poschs Aussage höher an, denn darunter takte ich meine Analyse des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* in seiner Gesamtheit als Instrument der Schulentwicklung ein. Meine daraus gewonnenen Erkenntnisse haben maßgeblichen Einfluss auf den weiteren Schulentwicklungsprozess unserer Schule.

(3) In-Beziehung-Setzung von Aktion und Reflexion:

Das Handeln in der Praxis und das Schlüsse-Ziehen aus der Handlungserfahrung, also Aktion und Reflexion, werden eng und immer wieder aufeinander bezogen. Der Gewinn liegt darin, dass dem Handeln durch die Reflexion neue Möglichkeiten eröffnet werden und andererseits die Reflexionsergebnisse durch das Handeln einer Überprüfung unterzogen werden. Die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Praktiker vor Ort funktioniert nach Altrichter und Posch so:

*„Auf die eigene Praxis zurückblickend versuchen sie, eine Erklärung der abgelaufenen Situation, eine praktische Theorie, zu entwickeln. Von jeder praktischen Theorie kann man auch nach vorne schauen und Ideen für nachfolgende Handlungen entwickeln. Der Kreislauf von Aktion und Reflexion endet nicht damit, dass neue Ideen formuliert werden. PraktikerInnen stehen in der Regel unter Handlungsdruck und werden daher diese Aktionsideen in die Tat umsetzen müssen. Und sie werden direkt die Auswirkungen ihrer Handlungen (die indirekt ja auch die Auswirkungen ihrer Reflexion, ihrer praktischen Theorien sind), zu spüren bekommen. Dies sollte ein Grund für die Fortsetzung der Reflexion und für die Weiterentwicklung der ursprünglichen praktischen Theorie sein. Gerade die Tatsache, dass die Reflexion von PraktikerInnen in ihren alltäglichen Handlungen wurzelt, erlaubt es, eine praktische Theorie einer Serie von Überprüfungen auszusetzen und sie dabei gleichzeitig weiterzuentwickeln und zu verfeinern“ (Altrichter/Posch 1998, S. 16).*

Altrichter und Posch visualisieren ihren Aktions-Reflexions-Kreislauf durch folgende Darstellung (vgl. ebd., S. 17):

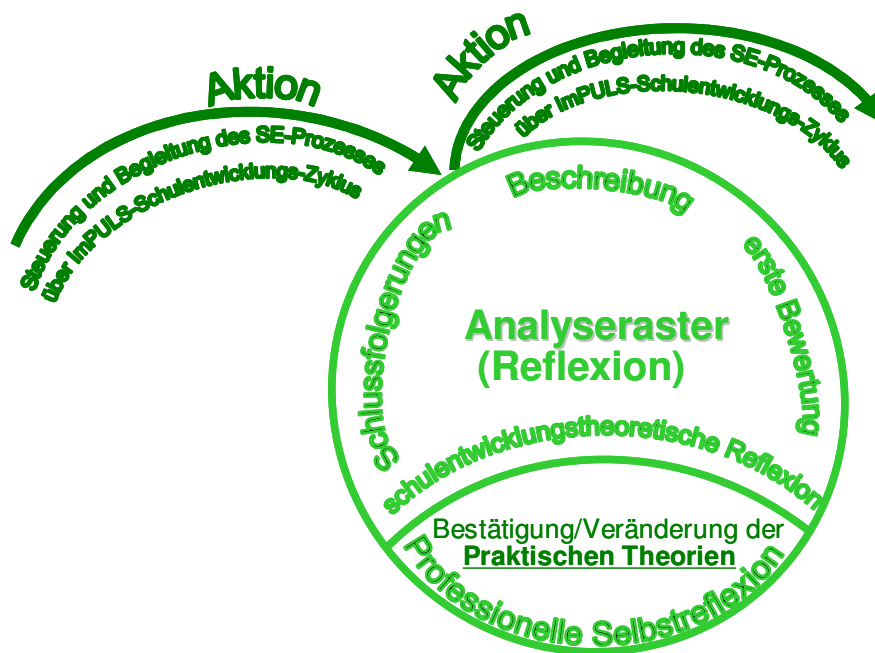


Meine Adaption:

Der dargestellte Aktions-Reflexions-Kreislauf verkörpert auch die grundlegende Forschungsstruktur der Aktionsforschung dieser Arbeit.

Im Aktionsbereich steht der Schulentwicklungsprozess und speziell dessen Steuerung und Begleitung durch mich als Schulleiterin. Dabei werden sowohl die einzelnen Elemente des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als auch der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* in seiner Gesamtheit als Instrument der Schulentwicklung von mir reflektiert. Die Reflexionsschleife vollzieht sich nach jeweils gleicher Schrittfolge, die ich als Analyseraster bezeichne.

Die nachfolgende Übersicht soll mein Vorgehen innerhalb eines Aktions-Reflexions-Kreislaufes verdeutlichen und symbolisieren.



### Analyseraster

- Beschreibung:

Im ersten Schritt meines Analyserasters beschreibe ich sachlich und weitestgehend wertfrei den jeweiligen Prozessabschnitt unserer Schulentwicklung, also:

die Einstiegsphase unserer Schulentwicklung, die Erarbeitungsphase unseres Schulkonzeptes, alle Elemente des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* und den *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* in seiner Gesamtheit als Instrument der Schulentwicklung. Durch Ansiedlung der Beschreibung der Situationen auf der Sachebene erreiche ich eine notwendige Distanz zum Geschehen.

- Erste Bewertung:

In diesem Analyseschritt nehme ich eine Bewertung des jeweils beschriebenen Prozessabschnittes vor und schätze seine Bedeutung für den Prozess der Schul-

entwicklung ein. Zudem wird betrachtet, welche Funktion sich dahinter verbirgt und welcher Qualitätsstand zu verzeichnen ist. Damit setzt die erste Phase der Reflexion ein.

- Reflexion:

Hier wird unterteilt in

- professionelle Selbstreflexion und
- schulentwicklungstheoretische Reflexion.

In meiner professionellen Selbstreflexion mache ich mir die meinen Handlungen zu Grunde liegenden eigenen Theorien bewusst, die in der Aktionsforschung als praktische Theorien bezeichnet werden. Diese praktischen Theorien liegen dem Handeln des Menschen generell zu Grunde. So ist auch mein Handeln durch sie determiniert. Durch rückblickende Betrachtung im Sinne des von Schön benannten Handlungstyps III „Reflexion-über-die-Handlung“ (Schön, zit. nach Altrichter/Posch 1998, S. 328) rekonstruiere ich durch Reflexion meine praktischen Theorien. Ich setze meine Handlungserfahrungen in Bezug zu meinen praktischen Theorien. In dieser Phase arbeite ich in entscheidendem Maße an der Erfüllung der Zielsetzung der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit, die, wie in Kapitel 1.2 beschrieben, darin besteht, meine praktischen Theorien aufzudecken, sie zu beschreiben, zu bewerten, zu bestätigen oder zu korrigieren bzw. weiter zu entwickeln.

Schon vor Beginn der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit habe ich mein Handeln reflektiert, jedoch zum Teil intuitiv und spontan. Durch das Anwenden des Analyserasters denke ich über mein Handeln und die dahinter verborgenen eigenen Theorien systematischer und tiefgründiger nach. Durch diesen Reflexionsprozess passiert es in beabsichtigter Konsequenz, dass mir bislang unbewusste theoretische Ansätze erst jetzt in mein Bewusstsein treten.

Im Abschnitt der professionellen Selbstreflexion fällt es mir in meiner rückwirkenden Betrachtung zu bestimmten Situationen mitunter schwer, trennscharf zu unterscheiden, wann ich mir meiner praktischen Theorie bewusst wurde. Immer dann, wenn ich dies auf Grund von vorhandenen Daten, Notizen oder Gedächtniserinnerungen präzise unterscheiden kann, werde ich die zeitliche Einordnung im Text explizit ausweisen.

Die schulentwicklungstheoretische Reflexion stellt eine zweite Reflexionsebene dar, die ich in dieser Konsequenz erst mit Beginn der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit durchführe. In diesem Analyseabschnitt setze ich meine mir bewusst gewordenen praktischen Theorien in Bezug zu Aussagen aus der schulentwicklungs-

theoretischen Literatur. Es handelt sich hierbei um einen Vergleich, der das Herausarbeiten von Gemeinsamkeiten und Unterschieden bedeutet, verbunden mit der Absicht der Bestätigung und/oder Weiterentwicklung meiner praktischen Theorien.

- Schlussfolgerungen

Im Ergebnis meiner professionellen und schulentwicklungstheoretischen Reflexion komme ich zu Bestätigungen, Veränderungen oder Weiterentwicklung meiner praktischen Theorien. Daraus leite ich Schlussfolgerungen und nächste Handlungsstrategien ab, die den weiteren Verlauf des Schulentwicklungsprozesses positiv beeinflussen sollen. Im Sinne von Altrichter und Posch (vgl. Altrichter/Posch 1998, S. 215) genügt es mir als Aktionsforscherin nicht, Theorien über eine Situation zu entwerfen, sondern meine Absicht besteht darin, die Situation entsprechend meiner Einsichten zu verändern. Deshalb muss meine Forschung über die Erhöhung meines individuellen Bewusstseitsgrades und über die Vermehrung angesammelter Theorien und Einsichten hinaus zu konkreten Verbesserungen der Praxis, also unseres Schulentwicklungsprozesses und seiner Steuerung und Begleitung durch mich als Schulleiterin führen.

*„Handlungsstrategien sind vorläufige Antworten auf die Fragestellung des Forschers, `versuchsweise Lösungen` des Problems, an dem er arbeitet. Damit sind sie auch von theoretischer Relevanz, weil von den Erfahrungen, die man mit ihnen macht, wieder zurück auf die bis dahin erreichte Theorie der Situation geschlossen werden kann“ (ebd., S. 221).*

In diesem Forschungsabschnitt liegt also der Beitrag zur Wissenschaft, denn hier ist eine Bereicherung an Wissen in Form von praktischer Theorie möglich.

An dieser Stelle schließt sich der Aktions-Reflexions-Kreislauf, denn die bestätigten oder veränderten praktischen Theorien werden über die abgeleiteten Handlungsstrategien in die Praxis überführt. Es folgen nächste Handlungen, also Aktionen. Diese werden durch meine bestätigten oder veränderten praktischen Theorien bestimmt und im Sinne der Aktionsforschung erneut in der eben beschriebenen Art reflektiert. In dieser zirkulären Abfolge zeigt sich das für Aktionsforschung wichtige Wesensmerkmal: der Aktions-Reflexions-Kreislaufs. Die Praxis stellt damit ein Prüfkriterium der Aktionsforschung dar.

(4) Längerfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen:

Aktionsforschungsprozesse gestalten sich längerfristig und zyklisch, wobei sich der wiederholende Aktions-Reflexions-Kreislauf wünschenswerter Weise als eine nach oben führende Spirale entwickeln soll. Aktionsforscher führen häufiger Zwischenanalysen durch statt große Datenmengen anzuhäufen. Die Fragestellungen, die sich aus der bis dahin entwickelten praktischen Theorie ergeben, werden zum Zeitpunkt der Zwi-


schenanalyse präzisiert und reformuliert sowie nächste Forschungsschritte festgelegt (vgl. Altrichter/Posch 1998, S. 17).

Meine Adaption:

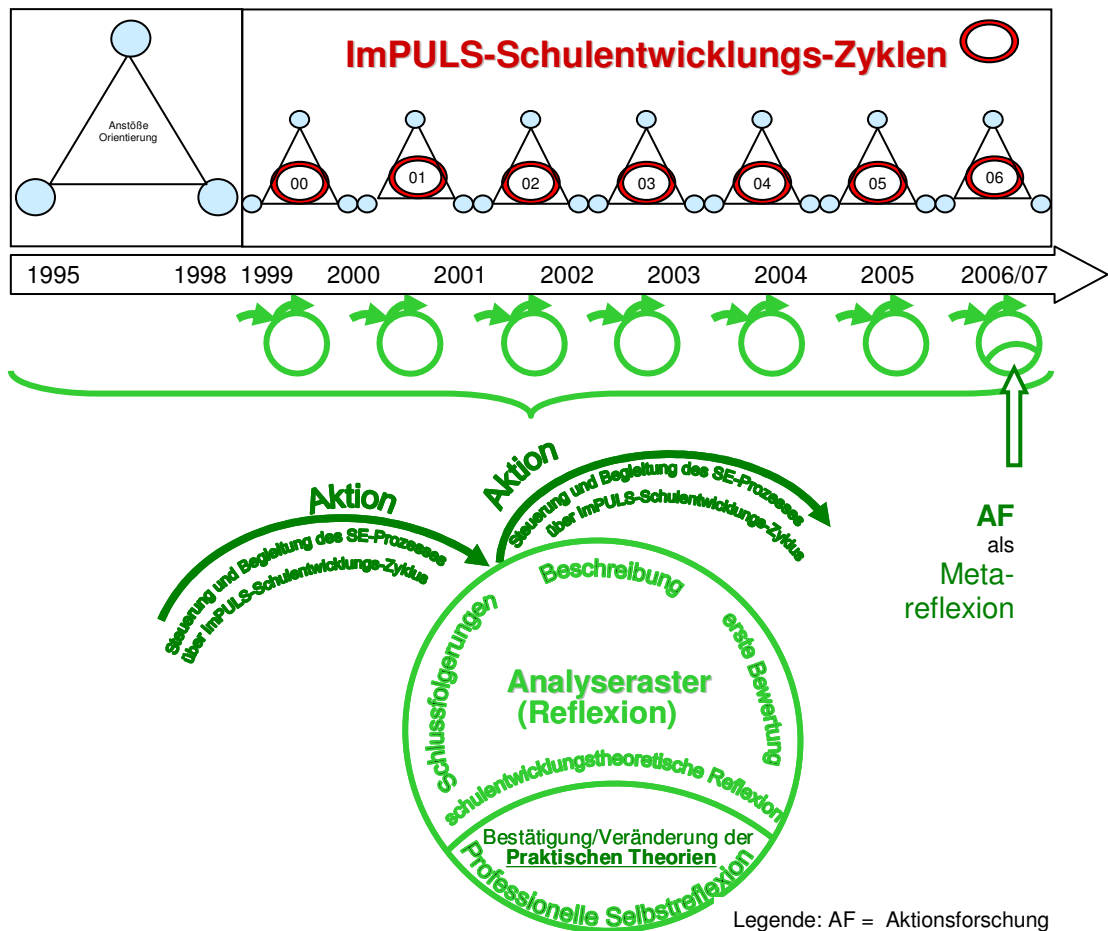
In dem von mir ausgewählten Forschungsgegenstand findet sich dieses Aktionsforschungsmerkmal dahingehend wieder, dass der zu analysierende *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* ein sich jährlich wiederholender Evaluationskreislauf ist. Somit kommt er in jedem Schuljahr zum Einsatz, also zur Aktion und wird ebenfalls jährlich reflektiert. Da der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* erstmalig im Schuljahr 1999/2000 startete, wurde er inzwischen in mehreren Schuljahren durchlaufen. Schon in den ersten Einsatzjahren wurden alle Elemente des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* von mir als Schulleiterin zusammen mit meiner Stellvertreterin reflektiert, jedoch noch nicht unter dem systematischen Ansatz der Aktionsforschung. Diese ersten Reflexionsphasen können aber auch als professionelle Reflexion eingeordnet werden. Die schulentwicklungstheoretische Reflexion wurde in dieser Zeit noch nicht von mir praktiziert. Die Spiegelung an den wissenschaftlichen Theorien begann ich erst mit Aufnahme der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit.

Nachfolgende Übersicht verdeutlicht die mehrmaligen Durchläufe sowohl des

*ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*  als auch des jeweils damit verbundenen

Aktions-Reflexions-Kreislaufs: a) unbewusst 

b) bewusst  .



(5) Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven:

Grundsätzlich soll die zu untersuchende Situation von verschiedenen Perspektiven aus beleuchtet werden, um Einseitigkeiten der bisherigen Sichtweise zu entdecken und die eigene praktische Theorie über die untersuchte Situation weiter zu entwickeln und ein Stück weit umfassender zu machen (vgl. Altrichter/Posch 1998, S. 105).

„Die Bedeutung, die Aktionsforschung der Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven zumisst, kommt beispielsweise im Verfahren der Triangulation zum Ausdruck [...]“ (Altrichter 2002, S. 208). Prinzipiell werden hier Daten aus drei Quellen miteinander konfrontiert. Bei der Erforschung von Unterrichtssituationen sind dies typischerweise die Sichtweisen des Lehrers, der Schüler und einer dritten, neutralen Person.



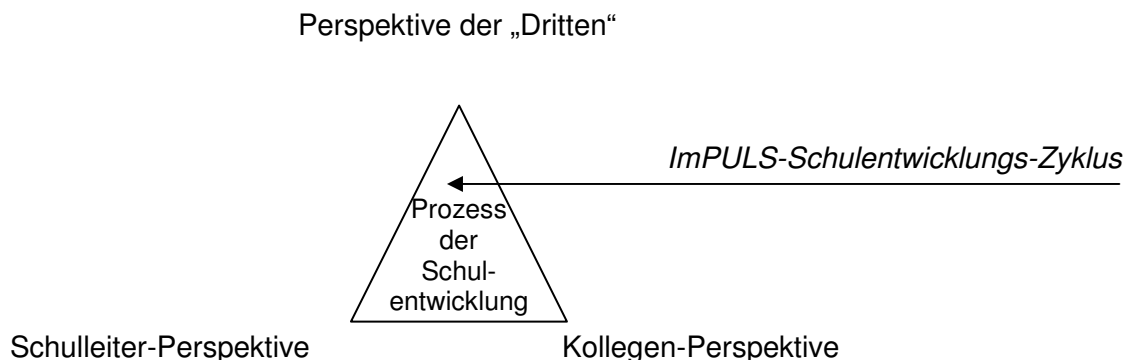
Die drei Ecken der Triangulation (vgl. Altrichter/Posch 1998, S. 165):



*„Durch den Vergleich der Perspektiven können Unterschiede, Widersprüche und Diskrepanzen entdeckt werden. Diese sind Ansatzpunkte, um die Interpretation einer Situation (die praktische Theorie) weiterzuentwickeln und besser durch Erfahrung zu stützen“ (Altrichter/Posch 1998, S. 166).*

Meine Adaption:

Triangulation bedeutet in der Aktionsforschung dieser Arbeit, analog den eben aufgeführten Ansichten Altrichter/Poschs, das Einbinden von Sichtweisen aus anderen Perspektiven. Bezogen auf meinen Forschungsgegenstand, den *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als Instrument der Schulentwicklung und die damit verbundene Steuerung und Begleitung des Schulentwicklungsprozesses durch die Schulleitung, nehme ich folgende Abwandlung der Triangulations-Parameter vor:



An dieser Übersicht wird erneut deutlich, dass in der hier vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit die Rolle des Akteurs der Aktionsforschung mir als Schulleiterin zugeordnet ist, während diese Funktion in der klassischen Aktionsforschung üblicherweise Lehrer oder Lehrergruppen ausüben.

In der zweiten Perspektive soll die Meinung der Kollegen zum Forschungsgegenstand, also zum *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* einschließlich der Steuerung und Begleitung durch die Schulleitung einfließen. Dabei unterscheide ich verschiedene Ebenen der Betroffenheit und Beteiligung. So teile ich die Kollegen-Perspektive in vier Blickwinkelgruppen ein:

- Sichtweise der stellvertretenden Schulleiterin,
- Sichtweisen von Steuergruppenmitgliedern,
- Sichtweisen von Team-Leitern und
- Sichtweisen von Teammitgliedern.

Als Methode zur Erhebung der Perspektiven der hierfür ausgewählten Kollegen habe ich das problemzentrierte Interview ausgewählt. Um die Sichtweisen und Einschätzungen aller Kollegen der Schule zu bestimmten Aspekten der Schulentwicklung zu erfassen, wurde ein strukturierter Fragebogen eingesetzt (vgl. Kapitel 5).

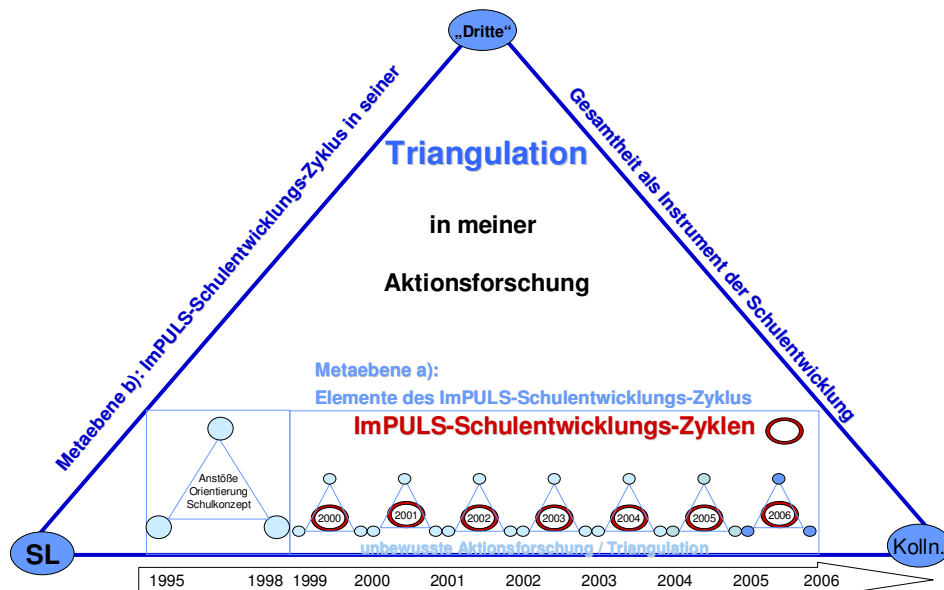
Die Perspektive der „Dritten“ wird durch die schulentwicklungstheoretische Literatur vertreten. Zu bestimmten Aspekten des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* werden Aussagen der Wissenschaftler meinen praktischen Theorien gegenüber gestellt. Seit Beginn der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit praktiziere ich diese Spiegelung gezielt und bewusst. Zuvor beeinflussten die Berater unseres Schulversuches mit ihrem wissenschaftlichen Gedankengut meine praktischen Theorien.

Die Sichtweisen aus diesen unterschiedlichen Perspektiven bereichern die Beschreibung der Ist-Situation und haben somit Einfluss auf deren Analyse. Ich setze meine praktischen Theorien in Bezug zu den Sichtweisen aus diesen anderen Perspektiven. Somit haben diese in meiner Reflexionsphase Einfluss auf die Bestärkung oder Veränderung meiner praktischen Theorien und auf die davon abgeleiteten Schlussfolgerungen.

In dieser konsequenten Form wende ich die Triangulation in der Analyse des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* in seiner Gesamtheit als Instrument der Schulentwicklung an. In meiner nachfolgend dargestellten Übersicht ist das die Metaebene b) der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit: großes Dreieck, dunkelblau.

Vor Beginn der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit lief eine mir unbewusste Triangulation ab, indem ich stets auf Informationen und Hinweise durch Berater und Experten von außen reagierte. Zum Beispiel wurde mein Wissen durch die Informationen, die ich in Fortbildungsveranstaltungen und in Gesprächen mit unseren Beratern zum Schulversuch erhalten habe, erweitert. Meine praktische Theorie entwickelte sich dadurch weiter, was wiederum zur Änderung meiner Handlungsstrategien führte. In der Übersicht ist diese unbewusste Triangulation in der Metaebene a) angesiedelt: kleine Dreiecke, hellblau.

Übersicht zur Triangulation in der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit:



(6) Einbettung der individuellen Forschung in die professionelle Gemeinschaft:

Als professionelle Gemeinschaft der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit ist im engeren Sinne zunächst das Kollegium der Schule zu betrachten. Die Aktionsforschung in ihrem Wechselspiel von Aktion und Reflexion ist hier in einen interaktiven Austausch zwischen mir als Aktionsforscherin und den Mitgliedern des Lehrerkollegiums eingebettet. Die von mir aus den Reflexionen entwickelten praktischen Theorien können nur im Zusammenspiel mit den betroffenen Personen(gruppen), wie beispielsweise den Lehrerteams, durch die abgeleiteten Handlungsstrategien und deren Umsetzung auf den Prüfstand gestellt werden.

Die professionelle Gemeinschaft im weiteren Sinne wird durch die Realisierung des Charakteristikums (8) erreicht, indem die eigenen praktischen Theorien weiteren Kreisen an Schulpraktikern und –theoretikern zur Diskussion zur Verfügung gestellt werden.

(7) Vereinbarung ethischer Regeln für die Zusammenarbeit:

Im Kontext der Aktionsforschung dieser Arbeit betrifft dies beispielsweise die Einhaltung des Prinzips der Freiwilligkeit und Vertraulichkeit in Rahmen der Interviews, indem die vorherige Zustimmung der Interviewten vorliegen muss und die Interviewaussagen anonymisiert werden.

(8) Veröffentlichung von Praktikerwissen:

Mit der Veröffentlichung der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit wird dem Ansatz Elliots Rechnung getragen, dass Praktiker über Berufswissen verfügen, das für andere Praktiker ebenso wie für pädagogische Forscher interessant ist und demzufolge einer kollegialen Diskussion ausgesetzt werden sollte (vgl. Altrichter/Posch 1998, S. 19).

Die dahinter liegenden Gründe für den Aktionsforscher:

1. um individuelle Einsichten auf ihre Brauchbarkeit und ihren Gültigkeitsbereich zu überprüfen und Hinweise für deren Weiterentwicklung zu bekommen,
2. um praktisches Wissen Kollegen zugänglich zu machen und so deren Wissensbasis zu erweitern,
3. um auf bildungspolitischer Ebene zur Weiterentwicklung des Bildungssystems beitragen zu können, indem Praktiker ihre Ansichten und ihr Wissen öffentlich zum Ausdruck bringen, verständliche und gut begründete Argumente und Beispiele aus ihrer Praxis anbieten, sich den Fragen und Anliegen der Öffentlichkeit stellen und glaubwürdig über ihre Arbeit und die ihrer Institution Rechenschaft ablegen (vgl. ebd., S.19)

gelten unverändert für die Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit.

(9) Werteaspekte pädagogischer Tätigkeit:

*„Unsere Handlungen sind Ausdruck unserer Wertvorstellungen: Entweder werden sie als bewusster Versuch geplant, um bestimmte Werte durch ein spezifisches Handlungsarrangement zu fördern. Oder sie sind nachträglich daraufhin analysierbar, welche Werte hinter ihrer Verwirklichung stehen und zu welchen Werten ihre Folgen beitragen“ (vgl. ebd., S. 21).*

Die Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit wird zum einen von meinen Werten und Zielen getragen und beeinflusst und andererseits werden mir bestimmte Wertvorstellungen, die mein Handeln getragen haben, in den systematischen Reflexionen noch deutlicher bewusst werden.

(10) Ziele von Aktionsforschung:

*„Sie will sowohl die untersuchte Praxis als auch das Wissen über diese Praxis weiterentwickeln“ (ebd., S. 21).*

Dieses Charakteristikum bekräftigt meine in Kapitel 1.2 formulierte Zielsetzung der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit. Zum einen verfolge ich die Absicht, durch die Aktionsforschung systematischer und tiefer als bisher in Zusammenhänge und Hintergründe des Schulentwicklungsprozesses einzudringen und meine praktischen Theorien weiter zu entwickeln. Zum anderen setze ich die davon abgeleiteten Handlungsstrate-

gien gemeinsam mit den Beteiligten um und verändere damit die Praxis der Schulentwicklung.

*„Aktionsforschung hat weiters den Anspruch, mit den bestehenden Bedingungen der Lehrerarbeit vereinbar zu sein sowie durch die Art und Weise ihrer Gestaltung die pädagogischen Ziele der Schule zu fördern. [...] Sie versteht sich aber auch als Beitrag zur Weiterentwicklung dieser Ziele und zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen an der Schule“ (ebd., S. 21).*

Da die Aktionsforschung dieser Arbeit die Steuerung und damit die Zielsetzung des Schulentwicklungsprozesses als Forschungsgegenstand umfasst, wird diesem Charakteristikum Rechnung getragen. Dabei wird auch auf die aktuellen und erforderlichen Rahmenbedingungen für schulische Entwicklungsarbeit eingegangen.

### 2.2.3 Forschungsdesign

Altrichter und Posch gehen davon aus, dass sich in der Aktionsforschung die Art von Forschung nicht genau vorschreiben lässt und dass jeder Aktionsforscher einen eigenen, seiner Fragestellung und Arbeitssituation entsprechenden Forschungsweg finden muss (vgl. Altrichter/Posch 1998, S. 45).

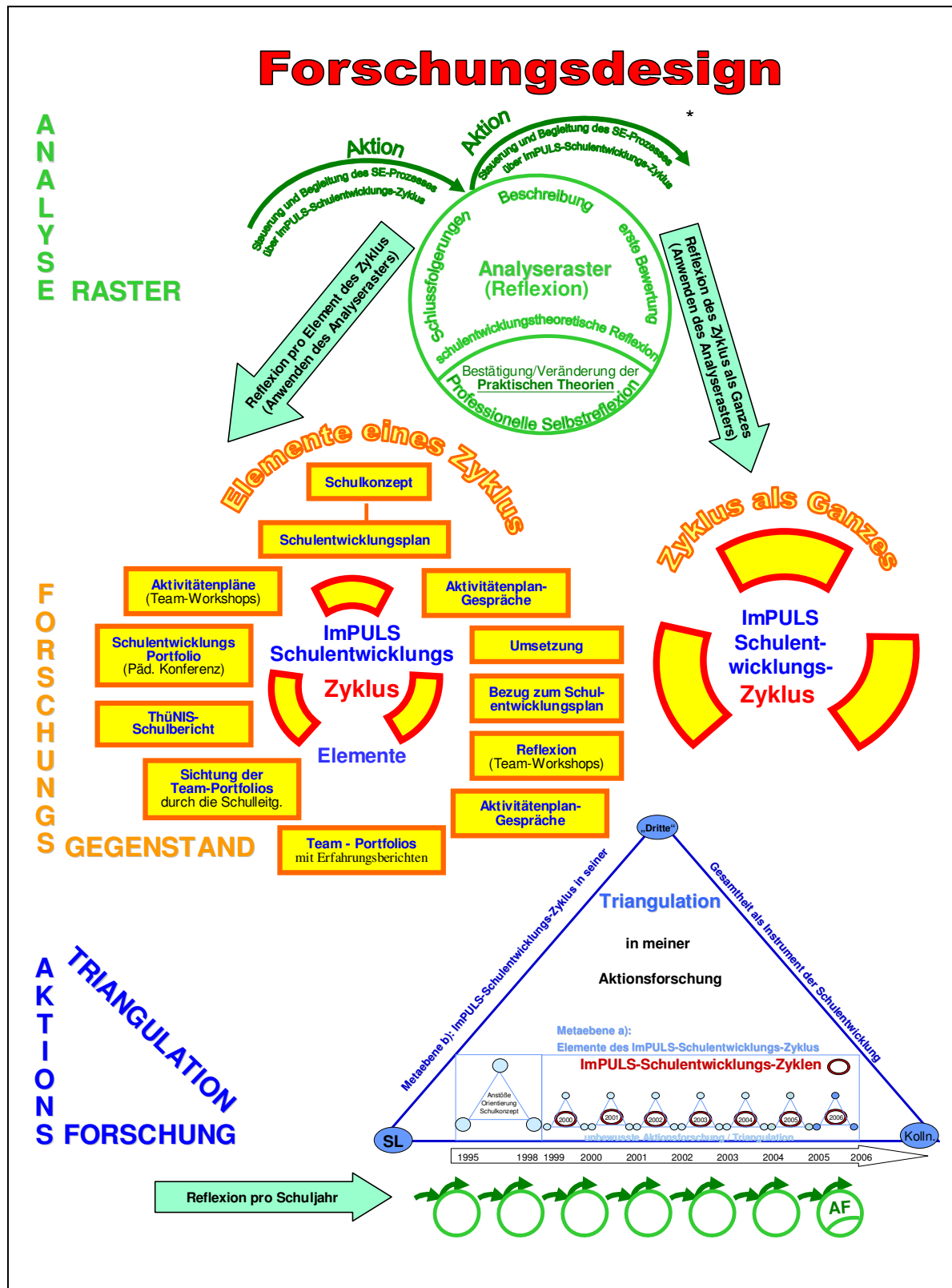
Mein Forschungsdesign wird demzufolge maßgeblich von meinem Forschungsziel und meinen Forschungsfragen bestimmt. Die nachfolgende Übersicht stellt mein davon abgeleitetes Vorgehen meiner Forschung in einer Gesamtdarstellung vor.

Der Forschungsgegenstand ist der *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* (gelb). Zum einen werden die einzelnen Elemente dieses Zyklus erforscht und zum anderen wird der Zyklus als Ganzes analysiert, d.h. in seiner Gesamtheit als Instrument der Schulentwicklung.

Der für die Aktionsforschung charakteristische Aktions-Reflexions-Kreislauf (grün) wird unter Einsatz des von mir entwickelten vierschrittigen Analyserasters sowohl auf die einzelnen Elemente des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als auch auf den Zyklus als Ganzes, also in seiner Gesamtheit als Instrument der Schulentwicklung, angewendet.

Der *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* wird innerhalb eines Schuljahres durchlaufen. Da er inzwischen in mehreren Schuljahren zum Einsatz kam, wurden alle Zyklus-Durchläufe analysiert (siehe: rechts unten, grün). In den ersten Jahren erfolgte dies jedoch noch nicht konsequent nach der Vierschrittigkeit des jetzt von mir in der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Analyserasters. Die schulentwicklungstheoretische Reflexion fand zu dieser Zeit noch nicht statt.

Ein weiteres wichtiges Charakteristikum der Aktionsforschung ist die Triangulation (blau). Während ich in den ersten Zyklusjahren unbewusst triangulierte (hellblau), erfolgte mit Beginn der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit die Einbeziehung anderer Perspektiven gezielt und bewusst (dunkelblau).



In Umsetzung der Triangulation bezüglich des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als Ganzes beziehe ich mich nicht nur auf meine eigenen Sichtweisen, sondern binde auch andere Perspektiven durch Interviewaussagen von Kollegen ein. Durch diese Daten werden alterna-

tive Perspektiven durch weitere betroffene Personen belegt, womit ich ein wichtiges Gütekriterium der Aktionsforschung erfülle.

Als „Dritten von außen“ dient die wissenschaftliche Literatur, die eine weitere, von der Forschungssituation unbeeinflusste, Perspektivensicht (Triangulation) verkörpert.

Als Datenquellen werden vorliegende Dokumente unserer Schulentwicklung, wie beispielsweise unser Schulkonzept, die jährlichen Schulentwicklungspläne und Aktivitätenpläne sowie die Team-Portfolios einschließlich der Erfahrungsberichte, benutzt.

Die entscheidende Datenquelle für meine Aktionsforschung sind die ab 1999 jährlich von mir, gemeinsam mit meiner Stellvertreterin, durchgeführten und von mir ausführlich schriftlich fixierten Prozessreflexionen (vgl. „Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios“, unveröffentlichte Manuskripte, Nr. 2-7) zum jeweiligen Durchlauf des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*.

Angelehnt an Altrichter und Posch (vgl. Altrichter/Posch 1998, S. 170f.) ist die Funktion der Analyse von Daten und direkten Erfahrungen, eine veränderte praktische Theorie herauszuarbeiten, die die bereits verfügbare weiter entwickelt. Ich strukturiere durch die Analyse mein Daten- und Erfahrungsmaterial auf neue Weise und arbeite dabei an meiner praktischen Theorie. Nach Altrichter und Posch bedeuten somit Analysieren, Theoretisieren und Strukturieren dasselbe.

*„Sind die dabei erzielten Theorien ‚wissenschaftlich‘? Ist die analytische Tätigkeit des Lehrers ‚Forschung‘? Eine scharfe Grenze zwischen wissenschaftlicher und alltäglicher Analyse lässt sich nicht ziehen. Je systematischer die Analyse erfolgt (d.h. je mehr sie auf dem bereits verfügbaren theoretischen und methodischen Wissen aufbaut), je selbstkritischer sie durchgeführt wird (d.h. je sorgfältiger geprüft wird und abweichende Daten und Interpretationen berücksichtigt werden) und je kommunikativer sie ist (d.h. je mehr sie auf das Öffentlichmachen von Prozess und Ergebnis eingestellt ist), desto eher verdient sie den Namen ‚Forschung‘“ (ebd., S. 170f.).*

Diesem Anspruch wird durch das selbst entwickelte Forschungsdesign nachgekommen.

### **3 Schulentwicklungstheoretische Bezüge**

In diesem Kapitel werden schulentwicklungstheoretische Grundlagen vorgestellt, die in Bezug zu meinem Forschungsthema und meinen Forschungsfragen bedeutsam sind. Dabei greife ich die Bereiche Schulentwicklung und Innovation, Schule als lernendes System, Qualitätsentwicklung und Schulleitung auf. Während ich hier die entsprechenden Ansätze zunächst allgemein darlege, stelle ich im Kapitel 4 im Rahmen meines Analyserasters jeweils im Zusammenhang mit der schulentwicklungstheoretischen Reflexion die Beziehung zur hier vorgestellten Theorie her.

Da es unmöglich ist, die gesamte Literatur zur Schulentwicklung zu sichten, konzentriere ich mich auf meinen Forschungsbereich tangierende Themen. Ich kann an dieser Stelle den durch Aktionsforschung beabsichtigten Zuwachs an theoretischem Wissen durch die Beschäftigung mit der Literatur für meine Person bestätigen. Daran wird deutlich, dass die den Praktikern unterstellte Theoriefeindlichkeit (vgl. Patry 2005, S. 143 ff.) keine generelle Aussage sein sollte. Die Beschäftigung mit Theorien aus der Wissenschaft leistet aus meiner Sicht einen wesentlichen Beitrag zur Erhöhung meiner Professionalität, denn „[...] die ‚Professionalisierung‘ eines Arbeitsfeldes assoziiere ich mit dem verstärkten Erwerb wissenschaftlichen Wissens durch die dort Tätigen, das diese zu einer rationaleren Gestaltung des Feldes instand setzen soll“ (vgl. Altrichter/Kannonier-Finster/Ziegler 2005, S. 131).

#### **3.1 Schulentwicklung als Innovationsprozess**

„Schulentwicklung steht mehr denn je im Zentrum von Diskussionen der Bildungspolitik, Wissenschaft und pädagogischer Praxis, wenn es um Fragen der Bildungsreform und zukünftige Gestaltung des Schulwesens geht“ (Holtappels 2003, S. 3). Dabei richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Entwicklung der Einzelschule. Sie gilt seit Beginn der 90er Jahre als „Motor der Entwicklung“, für dessen Wirkungsweise in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich sind und andere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen ausüben (vgl. Rolff 2006, S. 301). Dabei ist eine dezidierte Hinwendung zu Begriffen wie „Unterrichts-“ und „Schulqualität“ sowie deren verstärkte Erforschung v.a. auch als Konsequenz der großen internationalen Schulleistungsvergleichsstudien zu registrieren. Vor allem TIMMS und PISA lieferten empirische Beiträge zu Systemwissen und zur Ergebnisqualität der Schulen, wobei der Fokus stark auf fachspezifische Outputs gerichtet war. Gerade durch die für Deutschland wenig rühmlichen Ergebnisse bleibt die Notwendigkeit nach weitergehenden Forschungen zu Fragen der Schul- und Unterrichtsqualität und zu Schulentwicklungserfordernissen bestehen, denn umfassendere Erkenntnissen



über erfolgreiche Schulentwicklungsprozesse sind nach wie vor gefragt (vgl. Holtappels 2003, S. 3).

Weitere Gründe für die Zunahme der Unterrichts- und Schulentwicklungsvorhaben auf allen Ebenen des Schulsystems liegen in dem schnellen gesellschaftlichen Wandel, der Auswirkungen auf das direkte soziale Umfeld von Schule, also vor allem auf Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft hat. Stellvertretend seien die veränderten Lebensbedingungen in den Familien, veränderte Erziehungsmuster und Familienkonstellationen, der Rückgang von Erfahrungsräumen und Nachbarschaftsbeziehungen im Wohnumfeld, der Wertewandel, die Expertisierung und Mediatisierung der Alltagserfahrungen genannt (vgl. Rolff/Bühren/Lindau-Bank/Müller 1998, S. 11; Schratz 2003, S. 44; Holtappels 1998, S. 28).

Für Fullan bedeutet Wandel Veränderung. Diesen Veränderungen sind wir allgegenwärtig ausgesetzt. Neu ist, diese permanenten Veränderungsprozesse nicht als Bedrohung anzusehen, sondern sich darauf einzustellen und sich nicht von ihrer Komplexität und innewohnenden Unberechenbarkeit abschrecken zu lassen. Wichtig ist es nach Fullan, dass wir lernen mit den Kräften des Wandels zu leben, um konstruktiv und produktiv mit ihnen umzugehen (vgl. Fullan 1999, S. 9ff.). Fullan spricht von einem Paradigmenwechsel, der uns in eine Welt führt:

- wo der Wandel eine Reise mit unbekanntem Ziel ist, deren Weg nicht linear verläuft sondern endlos ist,
- wo Probleme unsere Freunde sind,
- wo es ein Zeichen der Stärke ist, wenn man um Hilfe bittet,
- wo Top-down- und Bottom-up-Initiativen miteinander verschmelzen,
- wo Kollegialität und Individualität in einem produktiven und dynamischen Spannungsverhältnis stehen und entscheidend für das institutionelle Lernen angesehen werden,
- wo forschende und lernende Individuen auf permanentes Lernen eingestellt sind und nach Meisterschaft streben,
- wo die Führungskraft Wertvorstellungen ausdrückt und auch andere Menschen in die Lage versetzt, das Gleiche zu tun,
- wo die lernende Organisation dynamisch mit ihrer Außenwelt verbunden ist.

*„Äußerer Druck durch gesellschaftlichen Wandel und innerer Zug durch den Willen der pädagogisch motivierten Lehrerschaft, eine gute Schule mit möglichst hoher Qualität zu gestalten, werden wohl die wichtigsten Triebfedern von Schulentwicklung sein“ (Holtappels 2003, S. 19).*

Der Begriff Schulentwicklung hat sich von seiner Bedeutung her im Laufe der Jahre immer weiter geschärft, wird aber auch heute noch unter besonderer Aspektsetzung verschieden definiert.

Rolff, Buhren, Lindau-Bank und Müller gehen zwar davon aus, dass sich alle Schulen entwickeln, weil sich das Umfeld, die Schüler und die Lernanforderungen ändern. Wenn sie aber von Schulentwicklung sprechen, meinen sie etwas mehr, nämlich die Weiterentwicklung von Schule und zwar die systematische. Schulentwicklung ist dabei Entwicklung der Einzelschule (vgl. Rolff/Buhren/Lindau-Bank/Müller 1998, S. 13).

Schulentwicklungsprozesse müssen somit mehr als eine stetige Anpassung an sich verändernde innere und äußere Bedingungen und Gegebenheiten sein. Vielmehr muss es sich um einen aktiven Prozess handeln, der bedeutenden Einfluss auf die Verbesserung des Schulerfolgs der Schüler hat. Schulentwicklung darf nicht der Willkür unterliegen, sondern muss von Beginn an mit Perspektiven und Zielsetzungen verbunden sein (vgl. ebd., S. 109). Somit ist Schulentwicklung keinesfalls gleichzusetzen mit aktionsartiger Veränderung einzelner Elemente des Systems Einzelschule, sondern die Veränderungen müssen die gesamte Schule als Unterrichts- und Organisationseinheit und die Schulkultur erfassen.

*Schratz versteht unter Schulentwicklung „[...] das gemeinsame Bemühen der Menschen in und außerhalb der Schule, ihre unterschiedlichen Wertvorstellungen und Fähigkeiten so zu nutzen, dass die SchülerInnen in die Lage versetzt werden, sich den gegenwärtigen und künftigen Herausforderungen produktiv zu stellen“ (Schratz 2003, S. 17).*

Bei Fullan steht der Begriff Schulentwicklung für das Potenzial der Schule, Reformen auf einer kontinuierlichen Basis durchzuführen (vgl. Fullan 2000, S. 9).

Schulentwicklung bedeutet also Veränderung. Veränderungsprozesse unterliegen nach neueren Erkenntnissen einem bestimmten Zyklus (vgl. Schratz 2003, S. 14f.). Ausgehend vom Zustand der Zufriedenheit werden sich verändernde Rahmenbedingungen und daraus resultierende Störungen zunächst von den Betroffenen ausgeblendet. Es tritt der Zustand der Leugnung ein. Verstärkt sich jedoch der Problemdruck, folgt der Zustand der Konfusion, da zunächst neue Muster fehlen, um mit dieser Herausforderung konstruktiv umzugehen. Gelingt es, diese alten Lösungsmuster zu durchbrechen, setzt Entwicklung im Sinne des Zustandes der Erneuerung ein.

Erneuerung bedeutet Innovation, also bewusste Veränderung. Allgemein umfasst Innovation die mit technischem, sozialem oder wirtschaftlichem Wandel einhergehenden Erneuerung oder Neuerung durch Anwendung neuer Verfahren und Techniken. Da diese in den verschiedenen Wissenschaften unter unterschiedlichen Aspekten betrachtet werden, ist der Begriff Innovation nicht allgemein gültig definiert. Als einheitliches Merkmal gilt, dass es sich zumindest innerhalb des Bezugssystems um eine Neuerung handeln muss, die zur neuen,

fortschrittlichen Lösung eines bestimmten Problems angewendet wird (vgl. Microsoft Encarta). Bezogen auf das System Schule verstehen Altrichter und Posch unter Innovation eine soziale Aktivität, die Veränderungen auf vier Dimensionen anstrebt. Danach sollen 1) Praktiken verändert werden, 2) das Wissen und die Einstellungen, die diesen Praktiken unterlegt sind, 3) deren materielle Aspekte sowie 4) die sozialen und organisationalen Strukturen, in die diese Praktiken eingebettet sind und die ihrerseits wieder mit einem System von Ressourcen, Macht und Sanktionen/Gratifikationen assoziiert sind (vgl. Altrichter/Posch 1996, S. 179).

Innovationen sind also als schulspezifisch relevante, neue Ideen und Konzepte zu verstehen, die bewusst darauf abzielen, den Lehr- und Lernprozess und die Schulkultur in ihren verschiedenen Dimensionen zu verbessern (vgl. Czerwanski 2000, S. 61).

Schulentwicklung als Innovationsprozess grenzt sich somit von ohnehin ständig stattfindenden, unbewussten Veränderungen ab. Um tragfähige Gelingensbedingungen für Qualitätsarbeit im schulischen Entwicklungsprozess zu schaffen, kann auf Ergebnisse der Innovationsforschung zurückgegriffen werden. Sie bieten empirisches Wissen über den Weg zu nachhaltigen Veränderungen von Schul- und Lernqualität (vgl. Hameyer/Rolff 2005, S. 5).

Der Innovationsprozess stellt kein zeitlich eng begrenztes Ereignis dar. Dabei ist die Frage, wie Innovation in Schulen initiiert werden kann und unter welchen Gelingensbedingungen die Implementation und Institutionalisierung eines tragfähigen Innovationsprozesses zu gewährleisten ist, auch heute noch im Brennpunkt der Diskussion.

Huber spricht von drei verschiedenen, sich überlappenden Phasen eines Innovationsprozesses: Initiierung, Implementation und Institutionalisierung (vgl. Huber 1999, S. 12).

Hameyer bezeichnet diese drei Phasen als Anbahnung, Umsetzung und Verankerung, die von zwei parallelen, aufeinander angewiesenen Prozessen zu begleiten sind: der Kommunikation der Beteiligten über das Neue und die Transformation der Praxis in Richtung auf Elemente des Neuen (vgl. Hameyer 2005, S. 14ff.).

In der Phase der Initiierung sollen die neuen Ideen und Methoden vorgestellt sowie die Akzeptanz und Engagement dafür gewonnen werden. Hier fällt die Entscheidung, ob ein Innovationsvorhaben Eingang in die Schule findet. Schley bezeichnet diesen Einstieg in den Veränderungsprozess als Forming (vgl. Schley 1998, S. 30). Auch er sieht es als bedeutsam an, Identifikationsmöglichkeiten für alle Beteiligten zu erschließen und Faktoren aufzudecken, die den Einzelnen motivieren. Initiator dieses Entwicklungsprozesses muss die Schule selbst sein. Auf Grund einer realistischen Selbst- (und/oder Fremd-)einschätzung zum aktuellen Ist-Stand muss sich ein Bedarf zur Weiterentwicklung ableiten. Eine gewisse Unzufriedenheit mit der momentanen Situation oder das Erkennen neuer schulischer Entwicklungsrichtungen

können Auslöser des Veränderungsprozesses sein. Altrichter und Posch sehen die drei Einstiegspunkte für Schulentwicklungsprozesse in der Zielperspektive, also der Entwicklung einer Vision oder der Evaluation, also der Bestandsaufnahme der bisherigen Praxis oder dem Setzen von Entwicklungsschritten, also dem Ausprobieren neuer Handlungen (vgl. Altrichter/Posch 1998, S. 287).

Von entscheidender Bedeutung ist, den in Gang gesetzten Innovationsprozess zu implementieren. Implementation heißt, dass eine Neuerung aufgenommen und zunehmend als Standardpraktik verankert wird (vgl. Altrichter/Wiesinger 2005, S. 32). Oftmals wird dabei der ursprüngliche Innovationsvorschlag im Verlauf seiner Implementierung entsprechend der realen Bedingungen modifiziert. In der Implementierungsphase werden die initiierten Veränderungsimpulse umgesetzt, auftretende Probleme überwunden und die engagierte Beteiligung der Betroffenen dauerhaft sichergestellt (vgl. Huber 1999, S. 12). Es werden folglich die Entwicklungs- und Aneignungsprozesse sowie die Vermittlung des Neuen verfolgt. Dabei werden Innovationselemente getestet und bewertet, verfeinert und verändert, nachgebessert und auf praktische Erfordernisse ausgerichtet, verbunden mit notwendigen Kommunikations- und Klärungsprozessen (vgl. Hameyer 2005, S. 15). Schley bezeichnet diese Phase als Norming, der allerdings die für Schulentwicklung entscheidende Phase des Storming vorgeschaltet ist (vgl. Schley 1998, S. 31ff.). Dieser Zustand tritt ein, wenn Ziele, Aufgaben und Rollen klar verteilt und akzeptiert sind, anschließend aber die bekannten alten Wege in Richtung Neuland verlassen werden müssen. Unvorhersehbare Aufgaben, Missverständnisse und Unsicherheiten können für Turbulenzen sorgen. Storming hat etwas mit Loslassen oder Hinter-sich-Lassen zu tun, was durchaus heikel und umstritten ist, da nicht jeder das Gleiche loslassen will. Sorgen können sich breit machen, ob die eigene Kompetenz für die neuen Aufgaben ausreicht oder ob jeder der zunehmenden Verantwortung gerecht werden kann. Es muss viel diskutiert werden. Dazu sind die Weichen für die Entwicklung einer Streitkultur und kultivierten Auseinandersetzung zu stellen. Entscheidend ist, dass der Veränderungsprozess trotzdem in Gang bleibt. In der anschließenden Normingphase sollen aus diesen Erfahrungen Spielregeln, Richtlinien und Normen für die konkrete Arbeit und auch für die Zusammenarbeit entwickelt werden. Ferner ist es das Ziel, eine Kultur des produktiven Umgangs mit Paradoxien, Ambivalenzen und Widersprüchen zu verankern.

Die dritte Phase eines schulischen Innovationsprozesses ist die Institutionalisierung. Ihr wurde bisher in der Schulentwicklung und der Schulentwicklungsforschung zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl sich gerade hier entscheidet, ob eine Neuerung Bestand hat oder nicht. Institutionalisierung heißt, dass die Neuerungen integrierte Bestandteile der Normen, Strukturen und Arbeitsroutinen der Schule werden. Sie sind in der täglichen Praxis wahrnehmbar und als nicht mehr wegzudenkende Bestandteile des Schulalltags manifestiert (vgl. Huber 1999, S. 12f.). Die Phase der Institutionalisierung ist dann erreicht, wenn die imple-

mentierten Veränderungen nicht mehr als etwas Neues empfunden werden. Sie sind nicht mehr vom Anfangsenthusiasmus und finanziellen Starthilfen abhängig, sondern sie sind integrierter Bestandteil des schulischen Alltags geworden, unabhängig von der Präsenz der eigentlichen Initiatoren (vgl. ebd.). Das Neue wird als etabliertes Element der veränderten Gesamtpraxis anerkannt und wertgeschätzt (vgl. Hameyer 2005, S. 16). In dieser von Schley als Performing bezeichneten Phase haben sich die neuen Rollen- und Aufgabenverteilungen, Spielregeln und Normen verfestigt (vgl. Schley 1998, S. 32).

Die Institutionalisierung noch so überzeugend klingender Innovationsvorhaben geschieht nicht automatisch. Das ist umso bedeutungsvoller, da gerade diese Phase des Innovationsprozesses letztendlich entscheidet, ob ein Veränderungsprozess dauerhafte Wirkung zeigt und von Nachhaltigkeit getragen ist.

## **3.2 Schule als lernendes System**

*„Der für eine moderne Perspektive von Schulentwicklung bedeutendste Typus von Innovationen sind Selbsterneuerungsprozesse, die nicht durch gezielte Initiative oder Programme von außen, sondern – durch verschiedene Faktoren bedingt – in Schulen aus eigenem Antrieb vonstatten gehen. Dies können Druck-Faktoren aufgrund schulstruktureller Bedingungen [...] oder der veränderten Sozialisationsbedingungen in der Lebenswelt der Schüler/innen sein; oder aber Zug-Faktoren wie Wunsch nach einem gemeinsam geteilten Schulkonzept oder pädagogischer Qualitätsansprüche an Unterricht und Schulleben durch die einzelnen Lehrer/innen“ (Holtappels 2003, S. 128).*

Umso wichtiger ist es, dass Pädagogen die Fähigkeit besitzen müssen, Veränderungen zu erkennen, anzunehmen, zu bewältigen und daraus für sich selbst zu lernen sowie genau diese Fähigkeiten ihren Schülern zu vermitteln. Sie müssen Mittler des Wandels („Change Agents“, vgl. Fullan 1999, S. 21) sein und dürfen nicht Opfer des Wandels werden. Die Aufgabe der Lehrer, sich kontinuierlich mit Innovation und Wandel auseinanderzusetzen, in der Lage zu sein, mit den Kräften des Wandels zu leben und sich diese zu Nutze zu machen, resultiert besonders aus dem allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Dieser formuliert die ethisch begründete Zielsetzung,

*„[...] dass Schule das Leben von Schülern jeglicher Herkunft positiv beeinflussen und dazu beitragen will, aufgeklärte Bürger zu erziehen, die in einer zunehmend dynamisch-komplexen Gesellschaft erfolgreich leben und produktiv arbeiten können“ (ebd., S. 20).*

Der hohe Anspruch, Mittler der gesellschaftlichen Veränderungen zu sein, erfordert von den Lehrern die Zusammenarbeit und die Gemeinschaft mit anderen, weil nur dadurch die notwendigen Kenntnisse erworben und ständig erweitert und aktualisiert werden können (vgl. Fullan 1999, S. 41). In den Theorien zur Schulentwicklung ist somit seit einigen Jahren die Entwicklung von professionellen Lerngemeinschaften als wesentlicher Erfolgsfaktor für andauernde Verbesserungsprozesse an der Schule in den zentralen Blickpunkt gerückt. Strittmatter bindet die Professionalität einer schulischen Lerngemeinschaft an folgende Qualitäts-

kriterien: auftragsbezogen lernen, Suchbewegungen Richtung „state of the art“, Entwicklung und Verwendung einer Fachsprache, reflektiertes Erfahrungswissen schaffen, Eigenerfahrung und externes Expertenwissen gleichermaßen würdigen, Kultur des neugierigen Lernens voneinander und füreinander, Ressourcen einfordern und gut verwalten (vgl. Strittmatter 2006, S. 13ff). In diesen professionellen Lerngemeinschaften tauschen sich demnach die Lehrer über neue Ideen aus, diskutieren die möglichen Konsequenzen, stellen sich also auf die unweigerlich mit Veränderungen verbundenen Unsicherheiten bewusst ein und überdenken auf Grund dessen ihr weiteres Handeln. Neben der Fähigkeit, eigene Ideen hervorzu- bringen und zu präsentieren als Beleg von intellektueller Entwicklung und der Fähigkeit, mit anderen zusammenarbeiten zu können im Sinne von sozialer Entwicklung rückt angesichts des konstanten Wandels und der wachsenden gesellschaftlichen Komplexität eine dritte Fähigkeit in den Mittelpunkt. Es handelt sich um die Grundfähigkeit, mit Veränderungen umzu- gehen und aus jeder neuen Erfahrung so viel wie möglich zu lernen. Das setzt die Bereit- schaft voraus, ständig dazulernen zu wollen und somit fortgesetztes, lebenslanges Lernen als Grundeinstellung in sich zu bewahren bzw. wieder aufzubauen. Darin sieht Senge eine wichtige Voraussetzung für eine lernende Organisation, denn

*„[...] Organisationen lernen nur, wenn die einzelnen Menschen etwas lernen. Das indi- viduelle Lernen ist keine Garantie dafür, dass Organisationen etwas lernen, aber ohne individuelles Lernen gibt es keine lernende Organisation“ (Senge 2003, S. 171).*

Somit ist auch davon auszugehen, dass wir keine lernende Schule ohne lernende Schüler bekommen und keine lernenden Schüler ohne lernende Lehrer. Senge verweist sehr konse- quent auf die Notwendigkeit einer lernfähigen und lernenden Organisation und versteht dar- unter Organisationen,

*„[...] in denen die Menschen kontinuierlich die Fähigkeit entfalten, ihre wahren Ziele zu verwirklichen, in denen neue Denkformen gefördert und gemeinsame Hoffnungen frei gesetzt werden und in denen Menschen lernen, miteinander zu lernen“ (ebd., S. 11).*

Er kommt zu der Erkenntnis, dass sich das Lernen der Organisation und ihrer Mitarbeiter wechselseitig unterstützen muss.

Man spricht im schulischen Bereich deshalb von der „Lernenden Schule“, weil sie aus Men- schen besteht und diese Menschen lernen. Dadurch, dass sich jeder einzelne Mensch ent- wickelt und lernt, führt dies gesetzmäßig zu Veränderungs- und somit Lernprozessen der gesamten Organisation Schule. Dieser Lernprozess muss aber immer wieder angeregt, ver- mittelt und systematisch organisiert werden. Das macht die Qualität einer funktionierenden Organisationsentwicklung aus. Zudem lernt nicht jedes Grundelement, also der einzelne Lehrer, nur für sich allein, sondern an einer „Lernenden Schule“ gibt es eine systematische Lehrerkommunikation und -kooperation. Nur so ist es möglich, dass alle Beteiligten in den Findungs- und Aushandlungsprozess schulischer Ziele eingebunden werden, gemeinsam dauerhaft den Weg zum Ziel beschreiten und dabei die Stärken des Einzelnen und der Or-

ganisation bewusst nutzen. Nicht ausbleibende Probleme und Schwachstellen werden diskutiert und situationsbezogen und tiefgründig bearbeitet. An einer „Lernenden Schule“ verändern sich in der Regel im Laufe der Zeit die Organisationsstrukturen und auch die professionelle Organisationskultur. Genau darauf zielt Organisationsentwicklung im System Schule ab. Als Konzept für eine systematische Entwicklung und Gestaltung der Einzelschule kamen in Deutschland die Grundgedanken der Organisationsentwicklung, die vereinzelt bereits Ende der 80er Jahre auf Schule angewandt wurden, erst Ende der 90er Jahre zum Tragen (vgl. Holtappels 2003, S. 135).

*„Kein Ansatz hat die Wendung zur Entwicklung der Einzelschule so früh und so grundlegend beeinflusst wie der der Organisationsentwicklung (OE) und kein Ansatz hat so große Affinität dazu wie dieser“ (Rolff 2006, S. 302).*

Organisationsentwicklung ist als ein langfristig angelegter Lernprozess aller Mitglieder des Systems zu verstehen, in den sich die Betroffenen aktiv mit ihren Meinungen und Erfahrungen einbringen sollen.

*„OE<sup>2</sup> geht von der Annahme aus, dass alle in der Schule formulierten Interessen und Ziele anzuerkennen und verhandelbar sind. OE unterstützt daher die kooperative Entscheidungsfindung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Normen und Werte, die durch die beteiligten Schulmitglieder repräsentiert werden. Inwieweit zentrale schulische Themen, wie zum Beispiel die Unterrichtsgestaltung, erweiterte Lehr- und Lernformen oder pädagogische Leitbilder in den Mittelpunkt einer OE-Maßnahme gestellt werden, hängt von den beteiligten Schulmitgliedern selbst ab“ (Rolff/Bühren/Lindau-Bank/Müller 1998, S. 27).*

Durch Organisationsentwicklung soll sich die Leistungsfähigkeit der Organisation als Ganzes sowie die Qualität des Arbeitslebens der in ihr tätigen Menschen verbessern.

Ziel von Organisationsentwicklung ist die Selbstentwicklung der Mitglieder und die Selbsterneuerung der Organisation für eine verbesserte Aufgabenerfüllung. Dabei wird das Schulpersonal zur wichtigsten Ressource, denn die Organisation soll sich von innen heraus entwickeln, was bedeutet, dass ihre Mitglieder diesen Veränderungsprozess im Wesentlichen selbst bewerkstelligen. Eine zentrale Rolle spielt dabei allerdings die Leitung (vgl. Holtappels 2003, S. 136).

Organisationsentwicklung ist durch bestimmte Phasen gekennzeichnet. Ein in Deutschland etabliertes Verfahren ist der von Dalin, Rolff und Buchen Anfang der 90er Jahre entwickelte „Institutionelle Schulentwicklungsprozess“, bekannt unter der Abkürzung ISP. Er beinhaltet die Phasen der Initiation und des Einstiegs, der Selbstuntersuchung und Bestandsaufnahme, der Diagnose und Zielklärung, der Konzeptentwicklung, Planung, Implementation und Evaluation von Maßnahmen (vgl. Dalin/ Rolff/Buchen 1995, S. 45).

---

<sup>2</sup> In der Literatur ist OE oftmals als Abkürzung für Organisationsentwicklung anzutreffen, UE steht für Unterrichtsentwicklung und PE für Personalentwicklung.

Veränderungen in der „Einzelschule“ können in verschiedenen Bereichen des Gesamtsystems dieser Schule ansetzen. Hierzu zählen auf der institutionellen Ebene die Organisationsentwicklung und die Personalentwicklung und auf der pädagogischen Ebene die Unterrichtsentwicklung.

Rolff, Buhren, Lindau-Bank und Müller sind konsequenter Vertreter des Ansatzes, dass der Entwicklungsprozess grundsätzlich in alle drei Bereiche Unterricht, Schulorganisation und Kollegium eingreifen muss (vgl. Rolff/Buhren/Lindau-Bank/Müller 1998, S. 15ff.). Rolff betont, dass ein innerschulischer Systemzusammenhang besteht, den er bündig formuliert:

*„Keine UE<sup>2</sup> ohne OE und PE<sup>2</sup>, keine OE ohne PE und UE, keine PE ohne OE und UE. Das Neue und Besondere in diesem Systemzusammenhang stellt allerdings OE dar: Ohne OE würde UE ebenso wenig wie PE auf das Ganze der Schule zielen und es bliebe bei modernisierter Lehrerfortbildung und renovierter Schulpsychologie“ (Rolff 2006, S. 315).*

Veränderungen in einem Bereich ziehen Veränderungen in den anderen Bereichen nach sich, beziehungsweise erfordern diese als notwendige Voraussetzung. Ein entscheidendes Qualitätskriterium von Schulentwicklung stellt somit die Vernetzung und vor allem die Strukturierung der einzelnen, sich gegenseitig bedingenden Teilprozesse und der darin ablaufenden Maßnahmen und Aktivitäten dar. Der Überblick muss bewahrt bleiben, die Zusammenhänge müssen für alle Beteiligten deutlich erkennbar sein, Transparenz ist oberstes Gebot. Die Verantwortung hierfür trägt letztendlich die Schulleitung. Schulentwicklung basiert somit auf der Vorstellung, dass das System Einzelschule sich immer dann verändert, wenn sich auch etwas in den Subsystemen Organisation, Unterricht bzw. Lehrer- und Schülerschaft ändert. Somit sind verschiedene Perspektiven kausaler Zusammenhänge möglich und richtig. So können durch die Erfassung der Qualität des Unterrichts über entsprechende Qualitätskriterien Schlussfolgerungen für die Personalentwicklung und auch Organisationsentwicklung gezogen werden. Andererseits sollen z.B. Qualifizierungen der Lehrer oder Veränderungen in der schulischen Organisation nicht ohne erkennbare Wirkung zur Qualitätssteigerung des Unterrichts bleiben.

Aber jeder Veränderungsprozess, der nicht auch im Unterricht erkennbar wird, läuft ins Leere. (vgl. Rolff/Buhren/Lindau-Bank/Müller 1998, S. 15ff.). Schulentwicklung als Organisationsentwicklung hat anfangs unterschätzt, wie wichtig Unterrichtsentwicklung für Schulentwicklung ist. Andererseits ist ein passender institutioneller Rahmen offenbar die Voraussetzung für qualitätsvollen Unterricht (vg. Rolff 2006, S. 306f.). „Alle Bemühungen von Schulentwicklung bleiben hohl, wenn sie den Unterricht nicht erreichen“ (Bastian 1997, S. 6).

Obwohl die Befunde aus PISA 2003 zeigen, dass seit TIMSS und PISA 2000 Kompetenzverbesserungen an deutschen Schulen eingetreten sind, müssen die Bemühungen um eine Erhöhung der Professionalität und Qualität von Unterricht und Schule fortgesetzt werden. Es



besteht weiterhin Bedarf an Konzeptionen, Maßnahmen und zusätzlichen Anstrengungen, um die große Streuung der Leistungen zu reduzieren, alle Schülerinnen und Schüler individuell zu fördern, und jungen Menschen unabhängig von Geschlecht und sozialer Herkunft gerechte Entwicklungsmöglichkeiten zu geben (vgl. PISA-Konsortium Deutschland).

Da die traditionelle Unterrichtsgestaltung in Deutschland den Ansprüchen von Differenzierung und Individualisierung offenbar nicht gerecht wird, müssen neue Wege des Lehrens und Lernens gegangen werden. Zentrale Blickrichtung der neuen Lehr- und Lernkultur ist das höhere eigenverantwortliche Lernen und Handeln der Schüler. Schüler sollen nicht mehr nur Wissen erwerben, sondern auch lernen, ihr Weiterlernen selbst in die Hand zu nehmen. Um sie auf das lebensbegleitende Lernen vorzubereiten, müssen sie befähigt werden, ihr eigenes Lernen zu planen, mit anderen gemeinsam zu lernen und den eigenen Lernprozess stets selbst zu hinterfragen (vgl. Czerwanski/Solzbacher/Vollstädt 2002, S. 9).

Diese Art von Unterrichtsgestaltung schafft die Voraussetzungen dafür, dass die Schüler erstens vielseitig und zukunftsorientiert gefordert und gefördert werden, zweitens verstärkt aktiviert und zur Verantwortungsübernahme veranlasst werden und drittens herausgefordert sind, alleine oder in Teams aufgabenbezogene Informationen zu beschaffen, Arbeitsabläufe zu organisieren, Entscheidungen zu treffen, konstruktiv zu kooperieren, Probleme zu lösen und Ergebnisse zu präsentieren (vgl. Klippert 2000, S. 36).

An diesen Ausführungen wird deutlich, dass Unterrichtsentwicklung weder von einzelnen Lehrern noch von engen Lehrerteams allein initiiert und realisiert werden kann, sofern man nicht beim Einzelaktionismus stehen bleiben will, was einer echten Schulentwicklung widersprechen würde.

*„Dennoch ist die Unterrichtsentwicklung bis heute in der Regel individualistisch geprägt, sie basiert auf Einzelinitiativen von Lehrerinnen und Lehrern und erreicht oft nur eine kleine Gruppe innerhalb eines Kollegiums. Wenn sich Unterrichtsentwicklung zur Schulentwicklung ausweiten soll, muss einiges zum bisher Gebräuchlichen hinzukommen, nämlich die Verbreitung von Einzelinitiativen, die organisatorische Absicherung sowie die institutionelle, langfristige Integration. In dem Maße, wie dies geschieht, wird Unterrichtsentwicklung durch Organisationsentwicklung abgestützt, z.B. durch Teambildung, Projektgruppen, Steuergruppen, Evaluation, etc.“ (Rolff/Buhren/Lindau-Bank/Müller 1998, S. 20).*

Unterrichtsentwicklung hat keine Aussicht auf Erfolg, wenn sie nicht durch die Schule als Organisation getragen, gestützt und begleitet wird. Oftmals beschränkt sie sich auf eine isolierte Initiative besonders engagierter Minderheiten. Andererseits läuft die Beschränkung auf Organisationsentwicklung Gefahr, sich vom Kern schulischer Tätigkeit, vom Unterricht und dem Lernen der Schüler zu entfernen und die Beschäftigung mit organisatorischen Fragen zum Selbstzweck werden zu lassen (vgl. Altrichter/Posch 1998, S. 294).

Organisationsentwicklung muss grundsätzlich mit Personalentwicklung einhergehen. Die Lehrer stehen vor neuen, komplexen Aufgaben, auf die sie bisher nicht gezielt vorbereitet wurden. Die Veränderungen im Rahmen der Schulentwicklung, sei es durch Reformansätze im Unterricht oder durch Entwicklungsprozesse in der Organisation Schule, gehen an keinem Lehrer spurlos vorbei. Gerade das Einbeziehen aller Kollegen in den Prozess zeichnet die Qualität von Schulentwicklung aus.

*„Personalentwicklung bedeutet, alle Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen einer Organisation so zu qualifizieren und deren Verhaltenspotential zu vergrößern, dass sie den sich immer schneller verändernden beruflichen Anforderungen gewachsen sind. Personalentwicklung im engeren Sinne konzentriert sich auf die Entwicklung des einzelnen Mitarbeiters, auf die Erhöhung der Teamfähigkeit und auf den Willen der Lehrerinnen und Lehrer, die Änderungen als Herausforderung und Chance zu verstehen. Darüber hinaus sollen langfristig beschäftigte Mitarbeiter in der Planung und Gestaltung ihrer Berufslaufbahn unterstützt werden, was in der Schule nur beschränkt möglich ist. [...] Zur Personalentwicklung im weiteren Sinne gehört die systematische Zusammensetzung, Unterstützung und Fortbildung des Mitarbeiterstabes [...]“ (Rolff/Buhren/Lindau-Bank/Müller 1998, S. 36f.).*

Lernende Organisationen übertragen ihren Mitgliedern verantwortungsvolle Aufgaben. Zu den „Aktiven der Schulentwicklung“, die den Entwicklungsprozess lernender Schulen entscheidend vorantreiben, gehören neben der Schulleitung auch die Mitglieder der Steuergruppe (vgl. Rahm/Schröck 2005, S. 155).

*„Steuergruppen können als eine der größten Innovationen der jüngeren Schulgeschichte angesehen werden. Sie koordinieren und steuern für die ganze Schule umfassende, z.T. weitgehende und nachhaltige Schulentwicklungsprozesse“ (Rolff 2006, S. 339).*

Damit bekommt die Schule eine völlig neue organisatorische Struktur in Hinblick auf eine selbstreflexive Schul- und Qualitätsentwicklung. Rolff und Berkemeyer sehen in schulischen Steuergruppen die logische Konsequenz aus der Erkenntnis, dass die Einzelschule „Motor“ der Entwicklung ist (vgl. Berkemeyer/Rolff 2005, S. 21). Beispiele für Aufgaben der Steuergruppe sind:

- gemeinsame Diagnose/Bestandsanalyse,
- Entwicklung eines Schulprogramms,
- Aufstellung eines Umsetzungsplanes,
- Etablierung von Teamstrukturen,
- Verbesserung der Kollegiumskultur,
- Aufbau eines Qualitätsmanagements

(vgl. Rolff 2006, S. 348).

Holtappels verweist ebenfalls im Rahmen des Innovationsmanagements auf die hohe Bedeutung von aus dem Kollegium zu bildenden Steuergruppen. Als ihre Hauptaufgabe sieht er

die Initiierung von Entwicklungen, die Koordination und Information, die strukturierende Vorarbeit und die Moderation der Prozesse (vgl. Holtappels 2003, S. 126).

Zentrale Aufgabe von Steuergruppen ist folglich Prozesssteuerung, d.h. die Steuerung des Schulentwicklungsprozesses (vgl. Rolff/Buhren/Lindau-Bank/Müller 1998, S. 72). Rolff geht davon aus, dass die Steuerungstätigkeit in vielen Situationen mit Moderation gleichzusetzen ist, da sie als Grundlage jeglicher Steuerung anzusehen ist. Im Rahmen professioneller Steuerung zieht er aber ein bedeutend breiteres Spektrum an Moderationsaufgaben heran, als dies beispielsweise für Konferenzmoderationen üblich ist:

- festgefahrene Standpunkte lösen,
- Verhärtung in der Debatte auflösen,
- Kontrakte schließen und Rollen aushandeln,
- Ziele vereinbaren, Zwischenziele definieren,
- Prozesse „sichtbar“ machen (visualisieren, aufstellen, studieren),
- Abweichungen erkennen und gegensteuern,
- Konfliktspannungen frühzeitig erkennen

(vgl. Rolff 2006, S. 345).

Nach Berkemeyer und Rolff hat die Steuergruppe damit einerseits die Aufgabe, die Schulleitung zu entlasten und andererseits, zu einer basisorientierten Entwicklung der Schule beizutragen (vgl. Berkemeyer/Rolff 2005, S. 21).

Auch Lohmann und Minderop sehen die zentrale Funktion der Steuergruppe darin, den in der Schule gemeinsam beschlossenen Entwicklungsprozess zu koordinieren, Klärungsstrategien bei Meinungsverschiedenheiten aufzuspüren und Entscheidungsszenarien zu entwickeln, um Entwicklungsschritte und Beschlüsse zur schulischen Weiterentwicklung herbeizuführen (vgl. Lohmann/Minderop 2004, S. 161).

Philipp und Rolff berichten von Erfahrungen mit Schulentwicklungsprozessen in Norwegen, Holland, England, Österreich, der Schweiz und deutschen Bundesländern, die belegen, dass dort, wo Steuergruppen eingerichtet wurden, Schulentwicklungsprozesse bessere Chancen hatten, im Kollegium verankert zu sein, zu sichtbaren Ergebnissen zu führen und sich auf das Ganze der Schule zu beziehen. Dagegen verflüchtigten sich ohne Steuergruppe die neuen Vorhaben schon nach kurzer Zeit und erreichen selten das ganze Kollegium. Allerdings beziehen sich Philipp und Rolff auch auf Erfahrungen, die erkennen lassen, dass Steuergruppen kein Patentrezept und durchaus kein Garant für erfolgreiche Schulentwick-

lung sind. Sie sehen in ihnen jedoch eine wichtige Gelingensvoraussetzung (vgl. Philipp/Rolff 1998, S. 30).

### **3.3 Qualitätsentwicklung**

Seit der in den 90er Jahren begonnenen Qualitätsdebatte ist die Ebene der Einzelschule von besonderem Interesse. Es wird dafür plädiert, der einzelnen Schule mehr Gestaltungsfreiräume zur Verbesserung der Schulqualität zu geben. Mehr Gestaltungsfreiheit verlangt allerdings auch nach einer systematischen Überwachung der Zielerreichung. Das Recht der einzelnen Schule zur Selbstgestaltung schließt somit auch die Pflicht zur Selbstverantwortung vor dem Hintergrund gesetzter Ziele bzw. Standards ein. Das bedeutet, ein Qualitätsmanagement an der Schule aufzubauen (vgl. Reinmann 2004, S. 153).

Qualitätsmanagement ist als Oberbegriff für alle systematischen Maßnahmen im Zusammenhang mit Qualität, Qualitätssicherung bzw. Qualitätsentwicklung zu verstehen. Qualität soll erfasst, verbessert und gesichert werden. (vgl. Degendorfer/Reisch/Schwarz 2000, S. 93; vgl. auch Dubs 2005, S. 14).

Während durch Qualitätsentwicklung schulische Qualitätsbereiche weiter entwickelt und damit Innovationen angestoßen werden sollen, sind durch Qualitätssicherung Mindestanforderungen an die Schulqualität sicherzustellen (vgl. Reinmann 2004, S. 154).

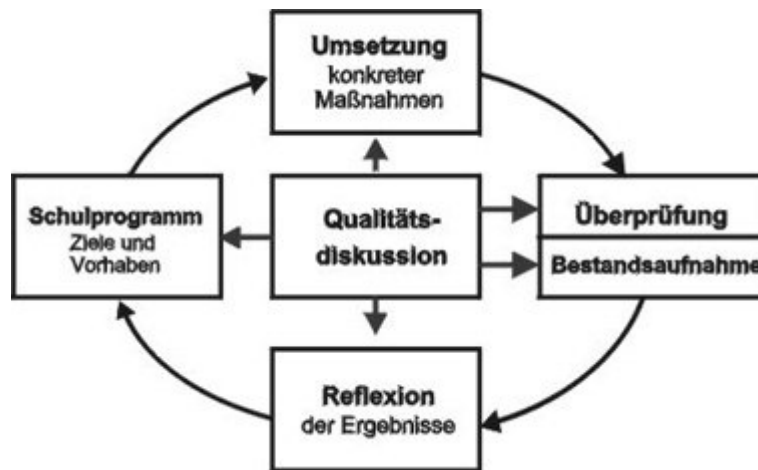
Holtappels legt den Zusammenhang von Selbstständigkeit der Einzelschule und Qualitätsentwicklung und -sicherung ähnlich dar:

*„Wenn staatliche Vorgaben zugunsten von mehr Selbstständigkeit der Einzelschule abgebaut werden, übernehmen Schulen gleichzeitig größere Verantwortung und Verpflichtungen für ihre Selbstentwicklung und die Qualität ihrer Arbeit und ihrer Ergebnisse. Um gewisse Bildungsstandards und zugleich die Gleichwertigkeit von Ausbildung garantieren zu können, folgt daraus dann auch die Pflicht der Schulen zu Qualitätssicherung und Rechenschaft“ (Holtappels 203, S. 106).*

Seitz und Capaul verstehen unter Qualitätssicherung die Aufgabe der Schule, regelmäßig zu prüfen, ob ein bestimmtes Qualitätsniveau in der Schule gegeben ist und gehalten bzw. im Sinne der Qualitätsentwicklung verbessert werden kann (vgl. Seitz/Capaul 2005, S. 535).

Qualitätsmanagement umfasst in der Praxis mehrere Schritte und Prozesse (vgl. Reinmann 2004, S. 148), die als Kreislauf dargestellt werden können, denn:

*„Systematisch betriebene Qualitätsentwicklung führt zu einer zyklischen Bewegung, die, so sie erfolgreich ist, in Form einer Spirale aufwärts führt. Reflexion und Diskussion, Planungsarbeit, Umsetzungsaktivitäten und Bewertungsphasen wechseln sich ständig ab, sind oft schwer gegeneinander abzugrenzen. Auch gibt es viele Einstiegsmöglichkeiten in diesen Zyklus der Qualitätsentwicklung – jede Schule wird den ihren finden müssen. Dennoch gibt es einige Stationen, die immer wieder aufs Neue durchlaufen werden“ (Schratz/lby/Radnitzky 2000, S. 10):*



Zyklus der Qualitätsentwicklung  
(aus Q.I.S. – Qualität in Schulen unter [www.qis.at](http://www.qis.at))

Qualitätsmanagement führt nur dann an Schulen zu Verbesserungen, wenn im Rahmen der Schulentwicklung auf der Basis von konkreten Zielsetzungen Maßnahmen geplant und durchgeführt werden. Ein wichtiges Instrument zur Schulentwicklung ist daher das Schulprogramm, weil es im Allgemeinen die Qualitätsziele einer Schule ausweist.

Mit Beginn der 90er Jahre begann die Diskussion und Einführung der Schulprogramme in verschiedenen Bundesländern. Während anfangs die inhaltliche Begriffsklärung auf Grund fortschreitender Erfahrungen im Umgang mit Schulprogrammen stets weiterentwickelt und verändert wurde, liegt inzwischen eine gewisse Klarheit zu Definition und Grundverständnis vor.

Im Schulprogramm sind demnach die pädagogisch intendierten und perspektivischen Entwicklungsziele einer Schule verankert (vgl. Holtappels 1998, S. 45). Es verkörpert ein grundsätzliches Einverständnis aller Beteiligten und Betroffenen über Ziele und strategische Maßnahmen der eigenen Schule. Das Schulprogramm beinhaltet also Werte, welche die programmatische Ausrichtung der schulischen Arbeit umschließen. Damit stellt es die Verschriftlichung der schulischen Selbstdefinition, Zielsetzung und Schwerpunktsetzung dar (vgl. Hameyer/Schratz 1998, S. 95). Nach Liket soll das Schulprogramm im Rahmen pauschaler gesetzlicher Vorschriften des Staates eine zusammenhängende Einsicht in die Art und Weise geben, wie in der Schule in gemeinsamer Verantwortung der Schulleitung, Lehrer, Eltern und Schüler Ziele erreicht werden auf den Gebieten: Festlegung der Unterrichtsphilosophie, interne Organisation, Inhalt, Personalpolitik, finanzielle Verwaltung und Evaluation (vgl. Liket 1998, S. 130). Entscheidend ist dabei, dass dem Kerngeschäft von Schule - dem Unterricht - genügend Beachtung im Schulprogramm gewidmet wird. Altrichter bestätigt, Bezug nehmend auf eine Analyse der Hamburger Schulprogramme vom Schuljahresende 1999/2000, dass etwa zwei Drittel der Schwerpunktthemen auf pädagogische Gestaltungsansätze in Unterricht und Schulleben gerichtet sind (vgl. Altrichter 2005, S. 160). Gleichzeitig stellt er

heraus, dass sowohl Entwicklungsmaßnahmen im Bereich Unterricht als auch der Aufbau einer Arbeitsstruktur für Entwicklungs- und Evaluationsarbeit als so genannte Pflicht-Themen festgelegt werden sollten. Ihrer Funktion als Instrument für Schulentwicklung werden Schulprogramme nur dann gerecht, wenn sie über den Stand der Formulierung der Ist-Situation hinausgehen. Schirp spricht in diesem Falle vom Typus eines progressiven Schulprogramms, in dem nicht nur die Dinge dokumentiert und konkretisiert sind, die schon gemacht werden, sondern Überlegungen und Schritte zur Weiterentwicklung formuliert werden (vgl. Schirp 1998, S. 7). Solche Schulprogramme weisen eine spezifische Entwicklungsqualität auf, da sie den Prozess der gemeinsamen Zielfindung, der gemeinsamen Planung und der pädagogischen Kooperation fördern. Die Programme der Schulen werden so zu einem wichtigen und unverzichtbaren Instrument für die qualitative Weiterentwicklung der Schulen. Die Erarbeitung eines Schulprogramms kristallisiert sich als Selbstfindungsprozess für die Schule heraus, der ein Wir-Gefühl erzeugt.

Inzwischen ist man sich darüber einig, dass ein Schulprogramm nicht aus dem luftleeren Raum entsteht. Es baut in der Regel auf dem vorhandenen Schulprofil auf. Hier besteht die Notwendigkeit einer begrifflichen Abgrenzung zwischen Schulprofil und Schulprogramm. Über ein Schulprofil verfügt jede Schule, unabhängig von expliziter Zielsetzung oder planvoll entfalteter Konzepte. Es bildet sich heraus, auch wenn die Schule sich dessen gar nicht bewusst sein sollte. Es ist beispielsweise Ausdruck der internen und externen schulischen Bedingungen, der pädagogischen Kompetenzen und Einstellungen der Lehrer, der Zusammensetzung der Schüler- und Elternschaft, der räumlich-materiellen Ressourcen (vgl. Holtappels 1998, S.44). Hameyer und Schratz sprechen in diesem Zusammenhang vom „heimlichen Lehrplan“ oder vom „heimlichen Schulprogramm“ (vgl. Hameyer/Schratz 1998, S. 86). Darin kommen die Gemeinsamkeiten in der schulischen Arbeit zum Ausdruck, ohne diese in Schriftstücken als Planungsrahmen nachlesen zu können.

Eine Vision weist dagegen die Richtung aus, in welche die künftige Entwicklung einer Schule gehen soll, ähnlich einem Leitstern, der den Weg zeigt, an dem sich das Denken und Handeln ausrichtet. Innere Bilder werden ausgelöst und im Sinne eines geistigen Programms aktiviert, das den Motor und die treibende Kraft für jede erfolgsorientierte Entwicklungsarbeit darstellt (vgl. ebd.). Visionen halten einer Schule die Zukunftsperspektive vor Augen und liefern dem Kollegium einen Kristallisationspunkt für pädagogische Ideale, Träume und Phantasien (vgl. Philipp/Rolff 1998, S. 63).

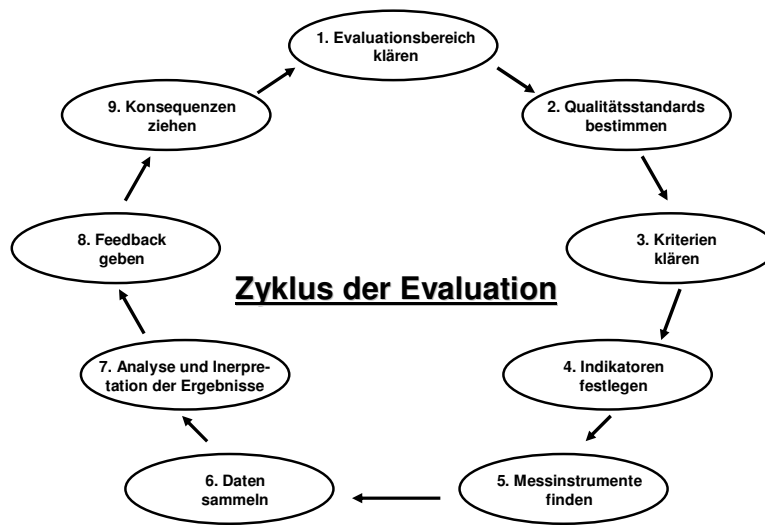
Das Leitbild ist die schriftliche Formulierung der „realistischen“ Vision. In Form von Leitsätzen wird das Wunschbild aus der Vision durch einprägsame Zielformulierungen in prägnante Worte gefasst. Im Leitbild sind die Grundsätze einer Schule formuliert, die so genannte Philosophie der Schule. Das Leitbild steht über dem Schulprogramm und bestimmt dessen

Richtung. Im Leitbild werden die Ideen des Schullebens und die Prämissen für das gemeinsame Leben und Arbeiten in dieser Schulgemeinschaft formuliert. Damit setzt das Leitbild den Rahmen für das Schulprogramm. Das Schulprogramm erfährt erst vor dem Hintergrund des Schulleitbildes seine endgültige Gestaltung und Ausformulierung. Das Schulprogramm hat im Vergleich zum Leitbild einen höheren Konkretheitsgrad durch die Nennung von inhaltlichen Dimensionen des Lernens und von Lernarrangements (vgl. Risse 1998, S. 159f./Schratz 1998, S. 184).

Ein weiterer zentraler Teil des Qualitätsmanagements ist die Evaluation, denn durch sie vollziehen sich die Bewertungsprozesse, die immer vom Qualitätsverständnis sowie von den Zielen und Standards in der jeweiligen Situation abhängen (vgl. Reinmann 2004, S. 158). Dabei wird Evaluation im schulischen Kontext als ein systematisch geplantes Vorgehen verstanden, durch das die Zielerreichung, der Wert oder die Qualität eines Vorhabens, eines Prozesses oder einer Schulgestaltung mit Hilfe von Analyse und Diagnose überprüft werden, und zwar auf der Grundlage von Standards, Kriterien und systematischer Datensammlung mit objektiven und gültigen Messverfahren. Evaluation liefert Planungs- und Entscheidungshilfen zur Verbesserung oder Optimierung des untersuchten Bereichs (vgl. Holtappels 2004, S. 255). Damit bedeutet Evaluation Verantwortungsübernahme für die Wirkung des eigenen Tuns und Abschied von der Rechtfertigungsmentalität. Evaluation erlaubt die Abstandnahme, um anschließend in die Lösungszentrierung und die engagierte Entwicklungsarbeit hinüber zu wechseln (vgl. Schley 2004, S. 25).

Für Schönig und Häußler erhält Schulevaluation angesichts der Suche nach neuen Steuerungsmodellen für Entwicklung und Sicherung der Schulqualität eine immense Bedeutung. Sie vermag der einzelnen Schule Hinweise für die Verbesserung der Schulwirklichkeit in all ihren Dimensionen zu geben, dient aber auch der Bildungsplanung auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene (vgl. Schönig/Häußler 2005, S. 168). Schönig und Häußler gehen weiter davon aus, dass die Evaluation auf der Ebene der einzelnen Schule darauf ausgerichtet ist, durch die exakte Analyse der konkreten Arbeitssituation eine stabile Grundlage für die Gestaltung der Praxis anzubieten. Da vorgefertigte Instrumente in der Regel nur schwer zur Situation in der Schule passen, muss für die Schule ein Evaluationsprogramm konzipiert werden, das maßstabsgerecht zu ihren Bedürfnissen, Charakteristika und Schwierigkeiten passt. Daraus folgt, dass es kein einheitliches Evaluationskonzept für alle Schulen geben kann. Entsprechend vielfältig sind die Evaluationsinstrumente und Arbeitsweisen (vgl. Schönig/Häußler 2005, S. 184).

Trotz schulischer Besonderheiten ist jeder Evaluationsprozess durch eine bestimmte Abfolge gekennzeichnet. Rolff hat dafür folgenden allgemeinen Kreislauf entwickelt:



Büeler geht davon aus, dass Schulentwicklung immer mit Qualitätsevaluation verbunden werden muss und Lernen unter Anerkennung des Modells der lernenden Schule in dreifacher Hinsicht zu bedenken ist, nämlich als personales, soziales und organisationales Lernen. Damit darf sich Qualitätsevaluation nicht mehr nur auf die Lernprozesse der Schüler beschränken, sondern muss in einer integralen Sicht die Lern- und Entwicklungsvorgänge aller Beteiligten einbeziehen. (vgl. Büeler, 2000, S. 28 f.).

*Damit beinhaltet Evaluation aber auch eine persönliche, sensible Dimension, denn: „Evaluation greift in das Identitätserleben ein, Selbstbild und Fremdbild stehen einander gegenüber, Absichten werden mit Wirkungen konfrontiert. Jede Spiegelung enthält das Element der Kränkung, des Erschreckens über bislang nicht wahrgenommene Wirkungen. Umso wichtiger ist es zu wissen, dass Kritik und Konfrontation besser angenommen werden können, wenn sie sich auf Beziehungen, Vertrauen, klare Rollen und Spielregeln stützen. Reflexion wird geschätzt, wenn sie Anteilnahme und Interesse an der Entwicklung zum Ausdruck bringt. Die Einschätzungen und Schlussfolgerungen werden akzeptiert, wenn die angelegten Kriterien und Standards gerechtfertigt und adäquat angemessen angesehen werden. Feedback und offene Selbstevaluation können zur Erweiterung des gemeinsamen Verständnisses innerhalb eines Teams und damit zur Professionalität sozialer Systeme beitragen“ (Schley 2004, S. 19ff.).*

Daran wird deutlich, dass qualitätsevaluierende Maßnahmen unter Schulentwicklungsperspektive in der Regel nicht mit dem Blick nach außen, also zur Legitimation durchgeführt werden, sondern mit dem Ziel der Optimierung interner Prozesse. Es handelt sich um Selbstevaluation, die in erster Linie ein Mittel zum Zweck der Schulentwicklung darstellt (vgl. Büeler 2000, S. 28f.).

Neben einer solchen Selbstevaluation gibt es auch die Fremdevaluation: Führen die Schulangehörigen die Evaluation in ihrer Schule selbst durch, liegt Selbstevaluation vor, wird sie Dritten übertragen, handelt es sich um Fremdevaluation (vgl. Dubs 2004, S. 16). In Schulentwicklungsprozessen nimmt die Selbstevaluation einen hohen Stellenwert ein. Beispiels-



weise bilanzieren Steuergruppen oder einzelne Projektgruppen ihre Arbeit innerhalb des Entwicklungsprozesses (vgl. Rolff/Buhren/Lindau-Bank/Müller 1998, S. 221).

Unabhängig von der Diskussion über verpflichtende Fremdevaluation ist inzwischen die Rede davon, dass eigenverantwortlich arbeitende Schulen Selbstevaluation betreiben müssen. So führt Strittmatter an, dass nach Vorgaben des Ministeriums Schulen sogar zu ständiger Selbstevaluation verpflichtet sind und mit den entsprechenden Mitteln ausgestattet werden. Die Schulleitung hat für die verbindliche und fachlich hochwertige Durchführung der Qualitätsevaluation an ihrer Schule zu sorgen. Die Selbstevaluation hat qualitativen Verfahrensstandards zu entsprechen (vgl. Strittmatter 2004, S. 50).

Bezogen auf das Verhältnis von Selbst- und Fremdevaluation weist Strittmatter darauf hin,

*„[...] dass das Sichern einer guten Balance zwischen Selbstevaluation und angeordneter Fremdevaluation recht schwierig ist. Die Regel heißt: Je aufwendiger (zeitlich und emotional) und je gewichtiger (bezüglich Sanktionsfolgen) die Fremdevaluation empfunden wird, desto weniger Energie steht für eine seriöse, professionelle Selbstevaluation zur Verfügung. Aufwendige, als Bedrohung empfundene Fremdevaluationen führen durchwegs dazu, dass die Selbstevaluation entweder ganz unterbleibt oder aber als Alibi-Anlage im Vorfeld von Fremdevaluation „absolviert“ wird. Wer mit angeordneter Fremdevaluation arbeitet, hat durch geeignete Maßnahmen den Raum für professionelle Selbstevaluation zu schaffen und zu schützen (durch entsprechende Ausbildung und handwerkliche Ausrüstung der Schulen sowie durch Dialogstrukturen, welche sich mit der Qualität der Selbstevaluation aufbauend befassen) und hat ständig die Balance zwischen den beiden Ansprüchen zu überprüfen und nötigenfalls zu korrigieren“ (ebd., S. 48).*

Immer häufiger werden so genannte multiple Qualitätsmanagementkonzepte entwickelt (vgl. Dubs 2004, S. 16), denn Kombinationen von fremd- und selbstevaluativen Vorgehensweisen haben sich als sinnvoll erwiesen. Dieser Grundgedanke wird inzwischen auch zunehmend von verschiedenen Kultusministerien verfolgt, obgleich hier (rollengemäß) die Fremdevaluation im Sinne von externer Qualitätsüberprüfung und –sicherung eine zentrale Rolle spielt.

Außerdem sind seit Beginn der 90er Jahre Qualitätsmanagementkonzepte aus dem Bereich der Wirtschaft für schulische Zwecke adaptiert worden, so z.B. das EFQM-Modell.

*„Das EFQM-Modell für Excellence ist ein praktisches Werkzeug, das den Organisationen eine Hilfestellung gibt und zugleich aufzeigt, wo sie sich auf der Reise zur Excellence befinden. Es hilft, Lücken zu erkennen und regt zu Lösungen an“ (Deutsches EFQM Center 2000, S. 5).*

EFQM ist ein in der Wirtschaft entwickeltes und auf schulische Verhältnisse adaptiertes Verfahren zur Selbstevaluation mit dem Ziel der Qualitätssteigerung der gesamten Organisation. Zunächst erfolgt eine die Schule in allen Bereichen erfassende Ist-Stands-Erhebung. Die dieser Erhebung zu Grunde liegenden Kriterien sind in einem umfangreichen zentralen Katalog vorgegeben. Zu allen Kriterien, die sich in der Ist-Stands-Einschätzung als Verbesserungsbereich herausstellen, also als Bereiche, deren Qualität noch nicht den Ansprüchen genügt, werden Maßnahmen zur Verbesserung erarbeitet. Dies erfolgt durch schriftliche Ein-

tragungen auf so genannten Kursbuchblättern. Über diese vorgeschlagenen Maßnahmen muss im Kollegium in einem „Konsensmeeting“ abgestimmt werden. Außerdem muss innerhalb der Maßnahmen eine Prioritätenliste ausgehandelt werden. Entsprechend der Rangfolge sind diese Aktivitäten in der Schule umzusetzen<sup>3</sup>.

Dubs beschreibt das EFQM-Verfahren als ein von der Wirtschaft abgeleitetes und für Schulen adaptiertes umfassendes Qualitätsmanagement im Sinne eines Total-Quality-Managements (TQM), das insbesondere an beruflichen Schulen zum Einsatz gekommen ist. Er berichtet in diesem Zusammenhang von Ermüdungserscheinungen im Einsatz von TQM-Systemen an Schulen, insbesondere nachdem die hohen Erwartungen an Qualitätsverbesserungen vor allem im unterrichtlichen Bereich nicht spürbar wurden: „Der wissenschaftliche Beweis, ob ein Qualitätsmanagement nach ISO oder EFQM zu einer besseren Produktqualität an Schulen führt, ist (noch) nicht erbracht“ (Dubs 2004, S. 73). Bedenken gegenüber dem Einsatz von TQM-Verfahren begründet Dubs u.a. damit, dass die Leitfäden und Handbücher standardisiert sind, was häufig zu einer Simplifizierung der eigentlich komplexen Schulverhältnisse führt. Daraufhin werden die Ergebnisse oberflächlich, besonders dann, wenn gleichzeitig zu viele Variable erfasst werden. Die erbrachten Ergebnisse nützen für die qualitätsverbessernden Maßnahmen nicht viel, da sie die Schulen bezüglich Schulentwicklung und Fortbildung überfordern. Besser ist es, mit Fokusevaluationen einzelne Schulbereiche vertieft zu analysieren und anschließend auf guter Datengrundlage zielgerichtet Qualitätsverbesserung in Angriff zu nehmen. Dann besteht auch die Chance, dass die Lehrkräfte die Ergebnisse ihrer Arbeit im Qualitätsmanagement spüren und erfahren, was eine unabdingbare Voraussetzung ist, um das Qualitätsmanagement dauerhaft an der Schule zu etablieren (vgl. ebd., S. 74).

Ein weiteres Instrument der Selbstevaluation, mit dem von außen vorgegebene Qualitätskriterien an der Schule geprüft werden, ist das so genannte „ThüNIS“-Instrument (vgl. zu Folgendem: Thüringer Kultusministerium).

Der Ursprung von ThüNIS (Thüringer Netzwerk innovativer Schulen) liegt in dem von der Bertelsmannstiftung initiierten internationalen Projekt „Qualitätsentwicklung von Schulen auf Basis internationaler Qualitätsvergleiche“, an dem vierzig Schulen in acht Ländern beteiligt waren. In diesem „Internationalen Netzwerk innovativer Schulsysteme“ (INIS) arbeiteten auch drei Thüringer Schulen mit. Dabei wurde das so genannte INIS-Instrument zur schulischen Selbstevaluation entwickelt. Das Instrument umfasst einen Kriterien- und Fragenkatalog, Instrumente zur Datenerhebung und ein vergleichendes Berichtswesen. Mit diesem Instrumentarium werden die Sichtweisen verschiedener schulischer Akteure - Schüler, Eltern,

---

<sup>3</sup> Diese Verfahrensbeschreibung stellt eine stark vereinfachte Darstellung dar. Ausführliche Informationen sind dazu über die Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V., Deutsches EFQM Center in Frankfurt a.M. erhältlich.

Lehrer, Mitarbeiter - auf zentrale schulische Prozess- und Ergebnisaspekte erfasst. Im Mittelpunkt stehen Unterricht und Erziehung, die Unterrichtsmethodik und die Leistungsbewertung, das Schulklima, die Qualifikation der Mitarbeiter, die Kommunikation und Information sowie Führung und Management. Das in Zusammenarbeit von Schulen, wissenschaftlichen Begleitern und Schulentwicklungsberatern entstandene und über mehrere Jahre erprobte Instrument soll Schulen helfen, ihren Ist-Stand in Bezug auf die eben genannten Bereiche von Schule zu erkennen und auf dieser Basis Schulentwicklung zielgerichteter und nachhaltiger zu gestalten. Schulentwicklung kann somit systematisch geplant und evaluiert werden. Im Zuge der Weiterentwicklung dieses Instruments durch die Thüringer Landesregierung sowie der konsequenten Anpassung an den Thüringer Qualitätsrahmen erfolgte im Oktober 2005 eine Namensänderung von „INIS“ in „ThüNIS“.

Betrachtet man nun Schulprogramm und Evaluation im Zusammenhang, so wird deutlich, dass das eigentliche Potenzial dieser beiden Instrumente in deren Zusammenspiel im Sinne eines organisationalen Lernprozesses liegt: Die im Schulprogramm verbindlich gesetzten Ziele und Wege der Entwicklung werden durch die Evaluation reflektiert und erforderlichenfalls korrigiert und verbessert (vgl. Czerwanski 2000, S. 67).

Auch für Holtappels stellen unter der zentralen Aufgabe der Entwicklung einer lernenden Organisation das Schulprogramm und die Evaluation zwei Instrumente dar, die eine auf Qualitätsverbesserung schulischer Arbeit ausgerichtete Prozessarbeit ermöglichen (vgl. Holtappels 2003, S. 134f.). Er vertritt die Meinung, dass mit dem Aufstellen eines Schulprogramms die prinzipielle Bereitschaft zu Innovation, Evaluation und Qualitätssicherung verbunden ist. Schulentwicklung versteht sich für ihn als dauerhafte Aufgabe der Verwirklichung eines selbst auferlegten und nach innen verbindlichen Entwicklungsprogramms. Dessen nachhaltige Wirkung hängt seiner Ansicht nach von der pädagogischen Selbsterneuerungsfähigkeit der Schule ab, also einer ständigen Überprüfung ihres Entwicklungsstandes und ihrer Wirksamkeit. Verbunden ist damit die Bereitschaft zu notwendigen Korrekturen, Erweiterungen oder Neuanfängen, um auf veränderte Bedingungen innerhalb und außerhalb der Schule reagieren zu können. Das setzt eine hohe Innovationsbereitschaft und tragende Kräfte im Kollegium voraus, sowie schulinterne Steuerung und externe Unterstützung der Erneuerungsprozesse (vgl. Holtappels 1998, S. 45f.).

Das Schulprogramm stellt einen Leitfaden und auch eine Art Messlatte schulischen Handelns besonders für die Lehrer dar, an der intern das Erreichen von gesteckten Zielen überprüft werden kann. Dazu bedarf es bestimmter Verfahren der internen und externen Evaluation. Das Aufstellen und Implementieren eines Schulprogramms bedingen notwendigerweise Überlegungen zur Evaluation.

Auch Risse vertritt die Meinung, dass Implementierung von Innovationen ohne Evaluationsplanung nur Stückwerk ist. Sie betont, dass sich die Reflexions- und Rückkopplungsprozesse dabei durch Systematik und Kontinuität auszeichnen müssen. Systematische Evaluation ist eindeutig mehr als punktuelle Gespräche oder situationsbedingte Reflexionen, da sie konsequent der Frage nachgeht, ob die im Schulprogramm formulierten Ansprüche realisiert wurden und die Arbeit somit fortgesetzt werden kann oder ob man sich um neue Verfahren und Strategien der Arbeit Gedanken machen muss. Ziel ist weniger das Datensammeln im technischen Sinne, sondern es soll im Wesentlichen ein sozialer Prozess der gemeinsamen Auseinandersetzung aller Beteiligten mit den Evaluationsergebnissen und die nachfolgende Aushandlung des weiteren Vorgehens und Entwicklungsweges erreicht werden (vgl. Risse 1998, S. 153ff.).

Altrichter und Posch betonen ebenfalls, dass vom Schulkonzept ausgehend die Aufgabe darin besteht, Schritte der Umsetzung bis hin zur konkreten Handlungsebene zu planen. Nachhaltigkeit und Systematik eines Schulentwicklungsprozesses verlangen aber auch, die Phasen der praktischen Umsetzung konsequent zu reflektieren und den Gesamtprozess zu evaluieren (vgl. Altrichter/Posch 1998, S. 16ff.).

#### **3.4 Führung durch die Schulleitung: „Leadership“**

Die Schulleitung spielt sowohl für eine Schule insgesamt als auch besonders für deren Entwicklungsprozess eine entscheidende Rolle.

*„Seitdem Schul- und Qualitätsentwicklung als systematische Prozesse zur Steigerung der Qualität und Effizienz von Schulen betrachtet werden, ist das Interesse an der Funktion der Schulleitung auch im deutschsprachigen Raum deutlich gestiegen“ (Bonsen 2006, S. 194).*

Somit hat auch die Publikationsdichte rund um das Thema Schulleitung in den letzten Jahren stark zugenommen, und zahlreiche Veröffentlichungen beschäftigen sich mit Anregungen und Konzepten für ein effektives Management und geeignete Führungsstrategien im Schulbereich (vgl. ebd., S. 194).

Ich werde mich nachfolgend auf Aspekte der Führung von Schule konzentrieren, da diese in enger Beziehung zu meiner im Kapitel 1.2 vorgestellten Forschungsfrage zum Schulleitungshandeln im Rahmen von Schulentwicklung stehen. In diesem Zusammenhang werden auch die Begriffe „Steuern“ und „Begleiten“ betrachtet, da sie zwei wichtige Aspekte meines Schulleitungshandelns darstellen.

Lohmann und Minderop betonen, dass in Deutschland kein klares Führungsverständnis im schulischen Kontext entwickelt ist.

*„Auch wenn sich Gepflogenheiten, Willensbildungsprozesse und der Umgang mit den Menschen in der Schule grundlegend geändert haben, gilt es doch heute immer noch*

*als pikant, Führung in Schule zu betonen. Zu leicht verbinden sich mit diesem Begriff Führerkult und menschenunwürdiger Machtmissbrauch. [...] Die Worte Führung und Macht, jedenfalls in einem Zusammenhang genannt, sind im deutschen Sprachgebrauch offensichtlich historisch belastet (Lohmann/Minderop 2004, S. 22).*

Dennoch ist es wichtig, den Führungsansatz im schulischen Bereich zu klären. Dies soll im Folgenden geschehen.

*„Führung wird verstanden als ziel- und ergebnisorientierte, aktivierende und wechselseitige soziale Beeinflussung zur Erfüllung gemeinsamer Aufgaben in und mit einer strukturierten Arbeitssituation“ (Dubs 2006a, S. 103).*

Dabei unterscheidet Dubs zwischen indirekter (strukturell-systematischer) Führung und direkter (personal-interaktiver) Führung. Bei der indirekten Führung erfolgt die Einflussnahme über die bewusste Gestaltung der Ordnungsmerkmale eines sozialen Systems: Kultur, Strategie und Struktur. Die direkte Führung beeinflusst das Geschehen in einem sozialen System und das Verhalten der Mitarbeitenden über direkte, situative und häufig auch individualisierte Kommunikation, was häufig auch als Personal- oder Mitarbeiterführung bezeichnet wird (vgl. ebd., S. 103f.). Dubs betont, dass die indirekten Aspekte der Führung und die direkte Führung als ein Ganzes zu sehen sind und die oft übliche Konzentration auf Mitarbeiterführung durch die indirekten Gesichtspunkte der Führung zu erweitern ist.

Unter diesem Verständnis von Führung spricht Dubs von Leadership, die er wie folgt definiert:

*„Leadership der Schulleiterin oder des Schulleiters umfasst die Aufgaben des Managements und der Schulentwicklung mit dem Ziel, die Schule so zu führen, dass sie ihre von den Behörden vorgegebenen und selbst entwickelten Ziele sowohl aus pädagogischer als auch aus wirtschaftlicher Sicht effizient und effektiv erreicht“ (ebd., S. 125).*

Wesentlich ist, dass sich Leadership nicht nur auf direkte Führung, also auf die Aspekte des Führungsverhaltens und des Führungsstils bezieht, sondern durch das Einbeziehen der Rahmenbedingungen (indirekte Führung) auf die Ganzheitlichkeit der Führung ausgerichtet ist.

Im Leadership-Konzept wird zwischen transaktionaler Leadership, also dem Schulmanagement und der transformationalen Leadership, also der Schulentwicklung unterschieden, wobei die Führung einer Schule beide Aufgabenbereiche gleichermaßen bedienen muss (vgl. ebd., S. 126f). Dabei bedeutet

- a) Schulmanagement: Sicherstellen der Funktionstüchtigkeit einer Schule und
  - b) Schulentwicklung: Sicherstellung der Innovation und Qualitätsverbesserung der Schule
- (vgl. ebd., S. 114).

Allerdings dürfen die jeweiligen politischen Vorstellungen über die Gestaltung von Schulen (Grad der Zentralisierung) sowie die normativen Vorstellungen von Leadership (Moderations-

funktion des Schulleiters als „Primus inter Pares“ oder Leitungsfunktion mit Entscheidungs- und Verantwortungskompetenz) nicht außer Acht gelassen werden. Daraus resultieren für Dubs folgende Gestaltungsformen der institutionellen Struktur (Organisation) der Leitungsfunktion:

- verwaltete Schule (staatlich),
- teilautonome geleitete Schule (staatlich),
- teilautonome teamgeleitete Schule (staatlich),
- teilautonome basisdemokratisch geführte Schule (staatlich),
- geleitete Schule (privat),
- basisdemokratisch geführte Schule (privat)

(vgl. ebd., S. 107).

Dubs plädiert dafür, das staatliche Schulsystem zu dezentralisieren und den einzelnen Schulen eine genau definierte Teilautonomie zu geben (vgl. ebd., S. 108). Des Weiteren vertritt er die Ansicht, dass eine Schule, wenn sie sowohl pädagogisch als auch wirtschaftlich effizient und effektiv sein soll, eine geleitete (geführte) Schule sein muss und nicht basisdemokratisch gestaltet sein darf. „Dass geleitete Schulen bessere Schulen sind, belegen viele Untersuchungen“ (Dubs 2006a, S. 109).

In einer geleiteten Schule trägt der Schulleiter die volle Verantwortung für die Führung und Entwicklung einer Schule unter klar zugewiesenen Kompetenzen und Entscheidungsrechten. Auch wenn der Schulleiter auf Grund von steigender Komplexität der Führungsaufgaben nicht mehr ohne Arbeitsteilung und Delegation von Aufgaben auskommt und Teamwork ein wesentliches Merkmal moderner Schulführung ist, trägt letztendlich er die Verantwortung dafür. Es gibt keine kollektive Verantwortung eines Teams, weil niemand für Handlungen und Entscheidungen anderer verantwortlich gemacht werden kann (vgl. ebd., S. 110f.).

Eine geleitete Schule bedarf Autonomiebereiche und eine teilautonome Schule setzt umgekehrt eine geleitete Schule voraus.

Die beiden beschriebenen Schulleitungsbereiche (Schulmanagement und Schulentwicklung) müssen in einem Führungskonzept zusammengefasst werden. Einer teilautonomen geleiteten Schule entspricht von den drei idealtypischen Konzepten am besten das „kooperativ-delegative Konzept“, entgegen dem „autoritär-zentralistischen Konzept“ oder dem „kooperativen Teamkonzept“ (vgl. ebd., S. 115).

Die Führungsphilosophie des kooperativ-delegativen Konzepts besteht darin, den Vorgesetzten als Verantwortlichen zu sehen und die Mitarbeitenden als Mitentwickler und Umsetzer

innovativer Leistungen. Der Vorgesetzte befindet sich in der Rolle des Leaders und die Mitarbeitenden sind die Mitwirkenden. Die Führungsfunktionen bestehen darin, Leistungen zu fordern und zu fördern sowie Feedback zu geben (vgl. ebd., S. 115).

Macht spielt im Bereich Führung eine unbestrittene Rolle, wobei die Macht in den Dienst des jeweiligen sozialen Systems und seiner Ziele zu stellen ist und Machtmissbräuche aufzudecken sind (vgl. ebd., S. 103). Entscheidend ist, welche Machtbasis eine Führungskraft schafft. Das kann ihr Expertentum (Sachkompetenz) sein, ihre Identifikation mit der Aufgabe (Identifikation- und Vorbildcharakter), ihre Amtsautorität (Befugnisse), ihr Belohnungs- und Bestrafungswesen (Sanktionsgewalt) oder ihr Informationsansatz (Kontrolle der Informationskanäle und –medien).

Um als Schulleiter komplexe Schulentwicklungsprozesse führen zu können, spielen die Aspekte „Steuern“ und „Begleiten“ eine wichtige Rolle in seinem Schulleitungshandeln.

*„Steuern heißt in einem sozialwissenschaftlichen Kontext Handlungen zu setzen und Entscheidungen zu treffen, die weitere Handlungen und Entscheidungen relevanter AkteurlInnen in bestimmter Richtung beeinflussen. Über ‚Steuerung‘ zu sprechen impliziert nicht die Annahme, dass Steuerungsintentionen zu 100% in entsprechende Folgehandlungen umgesetzt würden; nicht dass Steuerungshandlungen ohne Nebenwirkungen ablaufen; nicht dass sie gleichsam ‚automatisch‘ ohne individuelle und soziale Vermittlungsschritte ablaufen. Es heißt aber doch, dass – begründet durch eine gewisse (Steuerungs-)Logik oder ein (Steuerungs-)Konzept – versucht wird, die Zufälligkeit oder Beliebigkeit von Folgehandlungen einzuschränken“ (Altrichter 2006, S. 60).*

Mögliche Kompetenzaspekte zum „Begleiten“ sind das Motivieren und Ermutigen zu neuen Denkweisen und Handlungsansätzen, das Überzeugen Betroffener von den Innovationszielen, das Klären gegensätzlicher Rollen (Evaluator vs. Unterstützer), das Fördern der Bereitschaft zu einer offenen Kommunikation, das Interpretieren von Absichten und Ansichten, das Konfrontieren mit Alternativen, Widersprüchen, anderen Perspektiven und ihre Anerkennung als wichtige Beiträge im Veränderungsprozess, das Ausbalancieren von Unterstützung und Kritik, das Abgleichen und Verhandeln der Interessen der Betroffenen (vgl. Seitz/Capaul 2005, S. 588).

## **4 Aktionsforschung I: Die Perspektive der Schulleiterin**

Im Kapitel 4 reflektiere und analysiere ich aus meiner Perspektive als Schulleiterin

- die Anfangsetappen der Schulentwicklung (Kap. 4.1),
- die Elemente des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* (Kap. 4.2) und
- den *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* in seiner Gesamtheit als Instrument der Schulentwicklung (Kap. 4.3).

Dabei gehe ich nach den Schritten des in Kapitel 2.2.2 vorgestellten Analyserasters vor:

- Beschreibung,
- Erste Bewertung,
- Professionelle Selbstreflexion / schulentwicklungstheoretische Reflexion,
- Schlussfolgerungen.

### **4.1 Anfangsetappen der Schulentwicklung**

Im Kapitel 4.1 reflektiere ich die Anstöße, die den Schulentwicklungsprozess an der ImPULS-Schule auslösten sowie die Orientierungsphase und den Weg zum Schulprogramm.

#### **4.1.1 Anstöße zur Schulentwicklung**

##### **Beschreibung**

Der erste Anstoß zur Schulentwicklung lag zeitgleich mit der Gründung der Regelschule 1991. Von Beginn an war den Lehrern bewusst, dass in der Schule auf die für alle zu diesem Zeitpunkt ungewohnte und neue Medieninformationsflut reagiert werden muss. Somit waren sich alle Kollegen einig, sich der Aufgabe der Entwicklung von Medienkompetenz sowohl der Schüler als auch der Lehrer zu stellen. Dies erforderte im Sinne eines sachgerechten, selbst bestimmten, kreativen und sozialverantwortlichen Handelns sowohl Kenntnisse als auch Analyse- und Urteilsfähigkeit in drei inhaltlichen Bereichen:

- im Bereich der Gestaltungsmöglichkeiten, die in Medien Verwendung finden,
- im Bereich der Nutzungsvoraussetzungen und -wirkungen von Medien,
- im Bereich der Bedingungen von Medienproduktion und –verarbeitung.

1994 wurde an der Schule zur Koordinierung und Planung dieser medienerzieherischen Schwerpunkte und Aktivitäten eine Arbeitsgruppe „Medien“ mit Unterstützung des Thüringer



Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM<sup>4</sup>) gegründet. Die Mitglieder dieser Arbeitsgruppe erarbeiteten ein schulinternes Konzept „Medienerziehung – Schulkommunikation“, welches Grundlage für den Antrag auf Profilierung beim Thüringer Landesverwaltungsamt (Genehmigung: 08/1994) und in weiter entwickelter Form Basis für einen Projektantrag beim Thüringer Kultusministerium (Genehmigung 09/1995) bildete.

Ein zweiter Anstoß resultierte aus den 1993 separat eingerichteten Hauptschulklassen und Realschulklassen an unserer Regelschule. Die Schulordnung ermöglichte sowohl die Einrichtung von abschlussbezogenen Klassen (additives System) als auch das Bilden von Kursen auf Hauptschul- und Realschulniveau in festgelegten Fächern (integratives System). Da an der Regelschule in Schmiedefeld auf keine Erfahrungen im Vergleich der beiden Regelschulformen zurückgriffen werden konnte, wurde zwei Jahre nach Gründung der Regelschule von der integrativen Form zur additiven Form gewechselt. Die Teilung in Hauptschulklassen und Realschulklassen wurde drei Schuljahre praktiziert.

Der dritte Anstoß begründete sich aus der demografischen Entwicklung. Seit 1995 war bekannt, wie klein die Schule aufgrund des drastischen Schülerrückgangs zukünftig werden wird.

#### ***Erste Bewertung***

Der erste Anstoß resultierte aus einer praktischen und gesamtgesellschaftlichen Situation, die nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Lehrer eine Veränderung und Herausforderung darstellte. Auch die Lehrer standen vor der Aufgabe, sich Kompetenzen und Kenntnisse im verantwortungsvollen Umgang mit Medientechnik und Medieninformationen anzueignen. Damit lag in der Regel eine persönliche Betroffenheit der Lehrer vor.

Hinter dem zweiten Anstoß verbarg sich eine deutliche Unzufriedenheit der Lehrer mit der Teilung unserer Regelschule in Hauptschulklassen und Realschulklassen. Unsere negativen Beobachtungen verstärkten sich zunehmend. Diese zeigten sich besonders in den Hauptschulklassen in einem stark abfallenden Leistungsniveau und Leistungswillen der Schüler. Entgegen unserer Erwartung konnte der gewünschte Motivationsschub bei den Hauptschülern, da sie nun nicht mehr die Leistungsschwächsten in einer heterogenen Klasse waren, nicht beobachtet werden. Stattdessen zog sich das Gesamtniveau in Leistung und Verhalten nach unten, was sich in schwachen Testergebnissen, Unruhe und Unaufmerksamkeit im Unterricht äußerte. In Gesprächen mit den Schülern wurde deutlich, dass sich die Hauptschüler abgestempelt und ausgegrenzt fühlten.

---

<sup>4</sup> Das Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien ist unter der Abkürzung ThILLM bekannt.

Der dritte Anstoß zur Schulentwicklung resultierte aus einem starken Leidensdruck im Kollegium. Die absehbare Problematik bestand darin, dass die Regelschule in Schmiedefeld bei unveränderter Struktur, Inhalt und Organisation unter der zu erwartenden geringen Schülerzahl nicht mehr in der traditionellen Form funktionieren konnte. Die auf die Schulabschlüsse ausgerichteten Bildungsgänge und schulischen Angebote hätten nicht mehr angeboten werden können. Die Kollegen waren sich der Tatsache bewusst: Wenn wir auf der Stelle treten, wird das Schließen der Schule nicht zu verhindern sein! Aus diesem Druck heraus waren alle Kollegen bereit, die Schule zu verändern. Auch wenn zu diesem Zeitpunkt noch keine konkreten Vorstellungen zu Inhalten und Konzepten bestanden, war der Wille, Impulse zu suchen, stark ausgeprägt.

### **Professionelle Selbstreflexion**

#### ***Erster Anstoß***

Nachdem wir 1991 zunächst mit einzelnen Projekten in bestimmten Teilgebieten starteten, wurde mir im Verlauf unserer medienerzieherischen Arbeit immer mehr bewusst, dass Medienkompetenz bei Schülern und Lehrern nicht durch Aktionismus (Einzelaktionen) oder durch Installation eines neuen Unterrichtsfaches erreichbar ist. In meiner Reflexion auf vier Schuljahre Medienprofilierung kam ich zu der Erkenntnis, dass wirksame Medienpädagogik nur im Zusammenhang mit der Entwicklung und Veränderung von Unterricht und Schule insgesamt realisierbar ist. Diese Erkenntnis stellte 1995 einen der Anstöße dar, Schulentwicklung grundlegender, umfassender und systematisch in Angriff zu nehmen.

#### ***Zweiter Anstoß***

Auf Grund der unbefriedigenden und für Lehrer und Schüler belastenden Situation in den Hauptschulklassen leitete ich den Beschluss ein, wieder zum integrativen System zurückzukehren. Gleichzeitig wurde mir bewusst, dass wir neue Wege des Lehrens und Lernens im Rahmen komplexer Schulentwicklung aufspüren und umsetzen müssen.

#### ***Dritter Anstoß***

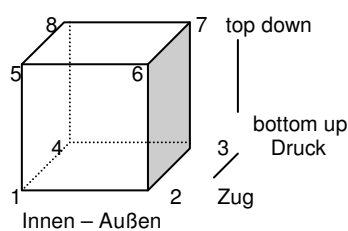
Auch wenn der Zeitpunkt des Wirksamwerdens des Schülerzahliefpunktes erst in ca. fünf Jahren zu erwarten war, kam in mir die Überzeugung auf, dass uns niemand von oben oder außen eine Lösung dieses Problems liefern wird. Mir wurde klar, dass wir selbst nach neuen Ideen und Konzepten suchen müssen, die unter den zu erwartenden Rahmenbedingungen realisierbar sind.

### **Schulentwicklungstheoretische Reflexion**

Ein altes chinesisches Sprichwort sagt: „Wer mit beiden Beinen fest auf dem Boden steht, bewegt sich nicht.“

Auch Rolff und Schley meinen: Den ersten Schritt zu wagen, sich von gewohnter Stelle fortzubewegen – das kostet Kraft und Überwindung (vgl. Rolff/Schley 1997, S. 8ff.). Aller Anfang ist schwer, das gilt somit auch für Schulentwicklungsprozesse. Es gibt keine Patentrezepte für gelungene Anfänge bei Schulentwicklungsprozessen und es gibt keine Garantie, dass aus Anlässen für Anfänge wirkliche Entwicklungsprozesse erwachsen. Rolff und Schley unterscheiden zwischen zwei Anlassformen: den ungeplanten Anfängen und den systematischen Einstiegen. Ein Beispiel für eher unplanmäßige Anfänge kann das Einbringen einer Projektidee durch einen oder wenige Lehrer sein, um vielleicht den fächerübergreifenden Unterricht zu initiieren. Diese Lehrer können dann den Kern einer Initiativgruppe bilden. Oder Projektangebote des Ministeriums bieten Anlass zum Einstieg in Schulentwicklung. Auch ein Schuljubiläum könnte veranlassen, nicht nur Rückschau zu halten, sondern neue Ziele für die Zukunft zu vereinbaren. Auch die in einigen Bundesländern zentral angewiesene Erarbeitung von Schulprogrammen ist dieser Kategorie von Anlässen zuzuordnen. Dagegen können systematisch geplante Einstiege in Schulentwicklung beispielsweise über eine Zukunftswerkstatt erfolgen oder durch externe Schulentwicklungsberater von Anfang an begleitet werden (vgl. ebd.).

Der von Schratz und Steiner-Löffler entwickelte Innovationswürfel unterscheidet bezüglich des Einstiegs in Schulentwicklung die folgenden drei gegensätzlichen Faktorenpaare: Innen – Außen, Zug – Druck, bottom up – top down. Dabei tritt keiner der drei Faktorenbereiche separat auf, sondern immer in einem Gesamtgefüge. Auf Grund der jeweils gegensätzlichen Ausprägungen können jedoch acht verschiedene Faktorenkonstellationen unterschieden werden.



(vgl. Schratz/Steiner-Löffler 1997, S. 22ff.)

Mit Innen – Außen ist die Unterscheidung gemeint, ob der Anstoß für Schulentwicklung aus den eigenen Reihen der Schule kommt oder von außen hineingetragen oder gefordert wird. Bottom up meint, dass die Entwicklungsmaßnahme von allen an der Basis Beteiligten getragen wird, was auch die größten Erfolgchancen verspricht. Top down bedeutet stattdessen, dass ein Entwicklungsprozess von hierarchisch höherer Ebene initiiert wird. Druck und Zug unterscheiden sich dadurch, ob der Anlass zur Veränderung auf Grund eines (Leidens-) Drucks erfolgt oder aber durch die Anziehungskraft einer erstrebenswerten Sache. Die unterschiedlichen Verflechtungen der Ausgangsbedingungen, dargestellt in den acht Würfel-

ecken, machen die Komplexität der Wirkungszusammenhänge für Schulentwicklung deutlich. Der Innovationswürfel ist somit ein Analyseinstrument, das den Blick auf das Zusammenspiel der Faktoren erleichtert. Diese wiederum können entscheidend für das Gelingen oder Scheitern eines eingeleiteten Schulentwicklungsprozesses sein. Sind die Polaritäten in diesem Bedingungsgefüge unausgewogen, so sind die Erfolgchancen auf einen dauerhaften Entwicklungsprozess sehr gering. Kommt z.B. der Anstoß zur Veränderung alleinig von oben, z.B. von der Schulaufsicht und trifft auf keine Resonanz im Kollegium, wird die Initiative als Dienst nach Vorschrift abgearbeitet und kommt früher oder später zum Erliegen (vgl. Schratz 2003, S. 43).

Entscheidend ist, dass Anfänge in dauerhafte Prozesse übergeleitet werden. Dies gelingt nur, wenn das ganze Kollegium sensibilisiert wird sowie eine gewisse Identifikation und Selbstverpflichtung eintritt (vgl. Rolff/Schley 1997, S. 10ff.).

Laut dieser schulentwicklungstheoretischen Ansätze können unsere aus der damaligen Situation resultierenden Anstöße zur Schulentwicklung wie folgt analysiert und eingeordnet werden.

Bezogen auf den hier dargestellten Innovationswürfel von Schratz und Steiner-Löffler stellt unser erster Anstoß zur Schulentwicklung einen unplanmäßigen Einstieg in Schulentwicklung dar, der dem Würfel-Eckpunkt Nr. 4 zuzuordnen ist. Der Anlass zur Veränderung kam direkt von innen und da wiederum von der Basis, vom Kollegium, und resultierte aus einer Unzufriedenheit mit der aktuellen Qualität der Medienarbeit.

Auch auf unseren zweiten Anstoß trifft der Eckpunkt Nr. 4 des Innovationswürfels zu, denn der Anlass resultierte eindeutig aus der inneren Situation, die einen Leidensdruck im Sinne von „weg von“ (dem additiven Regelschulsystem) für das gesamte Kollegium darstellte.

Der dritte Anstoß ist dagegen der Würfecke Nr. 3 zuzuordnen. Dieser Anlass kam durch die von außen auf die Schule Einfluss nehmende demografische Entwicklung und dem damit verbundenen Leidensdruck.

Rückblickend betrachtet kann ich aus dieser konkreten schulischen Situation bestätigen, dass es förderlich ist, wenn die Polarität innerhalb der Einstiegspunkte laut Innovationswürfel nicht sehr weit auseinander driftet. In unserem Fall verkörpern die Eckpunkte 3 und 4 jeweils Einstiege, die von unten (bottom up), also von den Lehrern der Schule selbst kommen. Ich teile die von Schratz und Steiner-Löffler angemerkten Bedenken für den Fall, dass Schulentwicklungsprozesse zentral „von oben“ angeordnet werden. Unsere drei Anstöße resultierten alle aus einem (Leidens-)Druck. Es ist auf keinen Fall gut, wenn der Druck als einziger Pol des Faktorenpaars „Druck – Zug“ zum Tragen kommt. In ihm schwingt in gewisser Weise Pessimismus mit. Es bedarf auch in einem notwendigen Maß Optimismus und Zuversicht,

was durch den „Zug“ von neuen Ideen und Konzepten bewirkt werden kann. Auch wenn an unserer Schule dieser Faktor nicht ganz am Anfang als so genannter Anstoß wirkte, trat die förderliche Wirkung neuer Entwicklungsperspektiven, wie zum Beispiel der reformpädagogische Ansatz des „Jenaplans“, schon in der Orientierungsphase ein.

Insgesamt betrachtet und an die obige Einteilung von Rolff und Schley angelehnt, erfolgte der Einstieg in unseren Schulentwicklungsprozess 1995 unplanmäßig und somit nicht systematisch.

### **Schlussfolgerungen**

Als Schlussfolgerung der Erkenntnisse aus allen drei Anstoßsituationen nahm ich 1995 Kontakt zum Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) auf, ließ mich dort vermitteln und beraten, um in Qualifizierungsprojekte zur Schulentwicklung aufgenommen zu werden. Damit setzte die nachfolgend aufgezeigte Orientierungsphase ein.

Zum heutigen Zeitpunkt finde ich es auf Grund dieser Analyse wichtig, dass im Verlauf des Schulentwicklungsprozesses von Zeit zu Zeit immer wieder Belebung und „frischer“ Anstoß durch jeweils neue Impulse gegeben wird. Ob ein Anstoß von innen oder von außen kommt, hängt von der jeweiligen Situation ab. Hier messe ich weder dem einen noch dem anderen Pol eine besonders hervorgehobene Bedeutung bei. Allerdings bin ich jetzt der Meinung, dass bei begonnenem Schulentwicklungsprozess die „frischen“ Anstöße systematisch erfolgen sollten und nicht mehr unplanmäßig, da sie sich in einen systematisch geführten Prozess einfügen bzw. sich integrieren müssen. Darauf werde ich als Schulleiterin künftig verstärkt achten, wenn ich selbst oder Kollegen der Schule neue Ideen zur Schulentwicklung einbringen.

### **4.1.2 Orientierungsphase**

#### **Beschreibung**

1995 erfolgte die Kontaktaufnahme zur Pädagogischen Werkstatt in Jena, einer damaligen Außenstelle des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM). Dort liefen die Fäden aller Fortbildungsveranstaltungen und Pilotprojekte für Schulentwicklung in Thüringen zusammen. Die dargelegten Probleme der Regelschule Schmiedefeld wurden von den Verantwortlichen aufgegriffen und es erfolgte eine Aufnahme der Schulleiterin und weiterer Kollegen als Quereinsteiger in laufende Ausbildungsreihen, wie zum Beispiel in das Projekt „Moderation zur Schulentwicklung“. In diesen Veranstaltungen standen Informationen zur Theorie der Schulentwicklung im Mittelpunkt. Während dieser Fortbildungen erfolgte die Kontaktaufnahme zu reformpädagogisch orientierten Menschen.

Besonderes Interesse weckten die Vertreter der Jenaplan-Pädagogik. Zu diesem Zeitpunkt hörten wir erstmals von den Merkmalen des Jenaplans:

- jeweils zwei parallele, in den vier Petersen-Stufen aufgebaute altersheterogene Stammgruppen,
- Arbeit, Spiel, Gespräch und Feier als Bildungsgrundformen,
- Klassenräume als Schulwohnstuben,
- Rhythmisierung des Tages, der Woche und des Jahres,
- Berichte statt Notenzeugnisse

(vgl. Lütgert 2001, S. 148).

Alle angebotenen Seminare einschließlich der „Netz-Werk-Statt Jenaplan 21“ wurden wahrgenommen. Zusätzlich zu den ThILLM-Veranstaltungen verschafften Hospitationen und Gespräche an den Jenaplanschulen in Jena und Suhl ein vielseitiges Bild von Möglichkeiten der praktischen Umsetzung der Jenaplan-Theorie in der heutigen Zeit. Es erfolgte ein erstes Kennenlernen altersgemischten, fächerübergreifenden und binnendifferenzierten Unterrichts sowie neuer Unterrichtsmethoden, die der Umsetzung dieser Ansätze zu Grunde liegen. Daraufhin wurde eine Arbeitsgruppe an der Schule gebildet, die sich mit dem Thema „Projekte als Unterrichtsmethode“ unter Nutzung ausgewählter pädagogischer Literatur beschäftigte.

Die Schulleiterin hat selbst die Initiative zur Kontaktaufnahme und Unterstützung durch das ThILLM ergriffen. Zur ersten Jenaplan-Tagung fuhr sie zunächst allein. Als Reaktion auf die in den ersten Fortbildungsveranstaltungen vermittelten Informationen und theoretischen Ansätze zur Schulentwicklung gründete sie kurz darauf eine Steuergruppe an der Schule. Sie selbst, ihr damaliger Stellvertreter sowie vier weitere Kollegen wurden Mitglieder. Zu den ThILLM-Veranstaltungen versuchte sie immer mehr Lehrer mit einzubinden. Dabei achtete sie darauf, dass besonders auch Mitglieder der Steuergruppe vertreten waren. Sie nahm an fast allen Veranstaltungen selbst mit teil.

#### **Erste Bewertung**

Die Kontaktaufnahme zu den Mitarbeitern der Pädagogischen Werkstatt in Jena, die Teilnahme an den dortigen Ausbildungsreihen und die Aufnahme in das Netzwerk der Jenaplan-Schulen als zunächst Jenaplan-pädagogisch inspirierte Regelschule stellte in der Startphase des Schuljahres 1995/96, also der Phase der Initiierung unseres Schulentwicklungsprozesses, einen wichtigen und bedeutungsvollen Schritt dar. Dadurch wurde nicht nur der Schulentwicklungsprozess überhaupt initiiert, sondern es wurden Grundsteine für dessen Richtung und Inhalte gelegt. Aus den vielen intensiven Gesprächen mit Jenaplan-Lehrern erwuchs in

uns die Hoffnung, dass uns die Jenaplan-Pädagogik Lösungsansätze für unsere Probleme bietet, sowohl im Hinblick auf neue Strukturen und Formen des Lehrens und Lernens als auch bezogen auf die Kleinheit unserer Schule. Gerade durch die in die Tiefe gehenden Diskussionen im Anschluss an unsere Unterrichtsbesuche an den beiden Jenaplanschulen in Jena und Suhl und die vielfältigen Informationen zur Leitung und Organisation dieser Schulen wurden uns die Vorzüge, Chancen und auch die Problembereiche dieser alternativen Schulform bewusst.

#### **Professionelle Selbstreflexion**

Ich habe als Schulleiterin von Anfang an die Verantwortung übernommen, den Prozess der Schulentwicklung zu initiieren, indem ich die Kontakte zum ThILLM knüpfte, alle Veranstaltungen selbst besuchte und den Erfahrungsaustausch mit den anderen Teilnehmern und den Jenaplan-Schulen aufbaute und pflegte. Dadurch gelangte ich zu neuen Ideen und weitete meine Kenntnisse zur Schulentwicklung grundlegend aus. Die Bedeutung dieser Entwicklungsphase sehe ich darin, dass ich als Schulleiterin von Beginn „Motor“ der Schulentwicklung war. Zunächst hatte ich selbst wenig theoretische Vorkenntnisse zu Theorien der Schulentwicklung. Die reformpädagogischen Ansätze waren für mich zum Zeitpunkt 1995 noch weitestgehend unbekannt. Ich erkannte aber sehr schnell, dass es gerade für die Schulleitung wichtig ist, den Schulentwicklungsprozess auf einer breiten Wissensbasis zu steuern und zu begleiten. In den letzten Jahren wurde mir durch die Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit meine Funktion der Steuerung des Schulentwicklungsprozesses, die Ziele setzen und Richtung weisen bedeutet, immer mehr bewusst.

Allerdings schon von Beginn des Schulentwicklungsprozesses war mir klar, dass ich als Schulleiterin nicht im Alleingang die Richtung unseres Veränderungsprozesses vorgeben kann. Somit war die Gründung der Steuergruppe der entscheidende Schritt zur Demokratisierung des Veränderungsprozesses an unserer Schule. Es gelang, ein enges Team von Lehrern zu bilden, das mit mir zusammen unter hohem Engagement und ehrlichem Interesse begann, den Schulentwicklungsprozess zu steuern. Dadurch wurde die Kraft meines „Motors“ der Schulentwicklung verstärkt und in die Breite getragen. Ich vertrete heute genauso wie zu ihrer Gründungszeit die Ansicht, dass die Steuergruppe konzeptionelle Vorarbeit zu leisten hat, diese aber niemals dem Kollegium „überstülpen“ darf, sondern stets alle Kollegen zur Einbindung ihrer persönlichen Ideen und Meinungen aktivieren muss.

Während wir uns am Anfang weitestgehend unvorbereitet auf den Weg machten, nach neuen Ideen und pädagogischen Konzepten zu suchen, wurde mir schon nach dem ersten Schulentwicklungsjahr 1995/96 immer deutlicher bewusst, dass Schulentwicklung ohne grundlegendes theoretisches Wissen zu Abläufen und Strukturen nicht wirksam funktioniert. Wenn Schulentwicklung nur „aus dem Bauch“ heraus passiert, durch Intuitionen, allein basie-

rend auf praktischen Alltagserfahrungen, verlaufen die Denkweisen und somit auch das Tun und Handeln der Lehrer immer in alten Bahnen. Das wurde vor allem dann deutlich, wenn es darum ging, Probleme zu lösen oder konzeptionell zu arbeiten. In solchen Situationen zeigte sich ein deutlicher Unterschied in den Denkweisen der beteiligten Personen. Lehrer, die an Fortbildungsveranstaltungen zur Schulentwicklung teilgenommen hatten, entwickelten völlig andere Denkansätze und Lösungsvorschläge. Sie brachen zu neuen Ufern auf und betrachteten die Dinge aus einer anderen Perspektive. Ohne dieses Wissen bewegten sich dagegen die Gedanken in alten Linien und stellten keine eigentliche Neuerung dar. Zu diesem Zeitpunkt, ich denke schon 1996, kam ich zu der Grundüberzeugung, dass theoretische Kenntnisse notwendig sind, um in der Praxis wirkungsvolle Entwicklungen einleiten zu können.

Durch die Aufnahme in ein Netzwerk reformpädagogisch denkender Lehrer und Schulleiter wurde nicht nur der Wissensstand zu Themen und Aspekten der Schulentwicklung bei den teilnehmenden Lehrern erweitert, sondern durch die Kraft der Gemeinschaft wurden wir angespornt, den Innovationsprozess an unserer Schule zu forcieren.

#### **Schulentwicklungstheoretische Reflexion**

##### ***Theoretisches Fundament und die Übertragung in die Praxis***

Orientierung umfasst in Bezug auf Schulentwicklung zwei eng in Beziehung stehende Blickrichtungen: zum einen auf Theorien zur Schulentwicklung und zum anderen den Blick auf funktionierende Praxisbeispiele.

Orientierung bedeutet in diesem Sinne auch Qualifizierung. Krainz-Dürr und Daschner verstehen darunter, sich für eine neue Aufgabe fit zu machen (vgl. Krainz-Dürr/Daschner 2004, S. 4). Eine solche neue Aufgabe ist die Mitarbeit in schulischen Entwicklungsprozessen. Lehrer sind auf die damit im Zusammenhang stehenden Tätigkeiten nicht vorbereitet. Kompetenzen für die Steuerung und Weiterentwicklung der Schule können nicht vorausgesetzt werden.

Diese Ansicht bestärkt meine Auffassung, dass ein Schulentwicklungsprozess nicht ohne ein Fundament an theoretischem Wissen bei den Beteiligten, besonders bei der Schulleitung und der Steuergruppe, zu nachhaltigem Erfolg führen kann.

Allerdings geht man bei der Übertragung von vorhandenen Konzepten auf die eigene Schulsituation von unterschiedlichen Vorgehensweisen aus. Lütgert unterscheidet zum Beispiel zwischen zwei unterschiedlichen Formen der Rezeption des Jenaplans (vgl. Lütgert 2001, S. 149ff.). Zum einen beschreibt er ein Konzept der Werktreue bei der Rezeption praktisch-pädagogischer Konzepte, wobei er gleichzeitig auf mögliche Probleme verweist, die darin bestehen können, dass die Rezipienten sich selbst und ihre eigenen Probleme nicht mit in den Prozess der Rezeption einbringen. Es besteht die Gefahr, dass eine Schule durch ihr



Bemühen, die Jenaplan-Pädagogik möglichst werkgetreu zu verwirklichen, in ihrem pädagogischen Wirken eng und in gewisser Weise mechanistisch in ihrem Handeln wird. Die zweite Form der Rezeption des Jenaplans ist mit einer Weiterentwicklung verbunden. Sie geht von einer instrumentellen Nutzung der praktischen Konzepte der historischen Pädagogik aus, verbunden mit einer Adaption für den eigenen Schulgebrauch, um die eigenen pädagogischen Probleme zu lösen. Hier geht es demnach nicht um die Konservierung einer reformpädagogischen Idee.

Wenn ich unser damaliges Vorgehen vor dem Hintergrund der von Lütgert beschriebenen Rezeptionsvarianten reflektiere, wird mir klar, dass unser Aufgreifen von Elementen der Jenaplan-Pädagogik in die weiteren Überlegungen unserer Schulentwicklung dem zweiten der beiden vorgestellten Wege der Rezeption entspricht. Ich resümiere, dass es uns nicht um eine werktreue und vollständige Übernahme aller Bestandteile des Jenaplans ging. Allerdings fanden wir die pädagogischen Ansätze des Jenaplans so wertvoll, dass der anfängliche Lösungsansatz bezüglich der Kleinheit unserer Schule spätestens nach dem ersten Umsetzungsjahr des altersgemischten Unterrichts, also 2000, in den Hintergrund trat. Schon ab diesem Zeitpunkt vertrete ich eindeutig meinen Standpunkt, dass wir nichts entwickeln werden, was nicht auch mit wenigen Schülern funktioniert, aber wir entwickelten es bei weitem nicht mehr nur wegen unserer zukünftigen Kleinheit. Seitdem verfolge ich die Grundsätze der Jenaplan-Pädagogik aus innerer Überzeugung heraus, da sie durch ihre Didaktik in der Verzahnung der anthropologischen, inhaltlichen, methodischen, organisatorischen und qualifizierenden Dimension der Förderung und Entwicklung des einzelnen Kindes gerecht wird.

#### ***Verantwortung der Schulleitung***

Schon in der 1995 begonnenen Orientierungsphase war ich mir der besonderen Verantwortung als Schulleiterin für unseren Schulentwicklungsprozess bewusst.

Auch Huber geht davon aus, dass Schulleiter die entscheidende Rolle im Entwicklungsprozess der Einzelschule verkörpern (vgl. Huber 2002, S. 8 ff.). Sie sind das wesentliche Element, um Schulentwicklungsprozesse zu initiieren, zu unterstützen, zu begleiten und das Erreichte zu institutionalisieren und dadurch Teil der Schulkultur werden zu lassen. Damit trägt die Schulleitung die Verantwortung für den Veränderungsprozess.

Schatz und Steiner-Löffler sehen es ebenfalls vor allem als Aufgabe der Schulleitung, Entwicklungsmaßnahmen zu initiieren. Dabei ist es notwendig, sich darüber zu einigen, was eine gute Schule ausmacht bzw. in welche Richtung sich die eigene Schule entwickeln soll. Das ist zwar schwierig, aber unumgänglich (vgl. Schratz/Steiner-Löffler 1998, S. 125).

Damit sehe ich meine schon nach wenigen Jahren Praxis der Schulentwicklung vertretene Ansicht, dass der Schulleiter von Anfang an der Motor der Veränderungsprozesse sein

muss, bestätigt. Ich realisierte diesen Anspruch, indem ich die Kontakte knüpfte, an allen wichtigen Fortbildungsveranstaltungen selbst mit teilnahm und die Kollegen motivierte. Ich achtete darauf, dass gezielt verschiedene Kollegen mit in die Fortbildungsreihen aufgenommen wurden und sich somit das Wissen und die Impulse im Kollegium streuten. Aus heutiger Sicht betrachtet, weitete ich durch diese Herangehensweise die im Kapitel 3.4 beschriebene Steuerungsfunktion bezüglich Schulentwicklung auf die Funktion der Begleitung aus. Ich sorgte für Sicherheit, indem ich die Kollegen aktiv in den Orientierungs- und Informationsprozess einbezog und auf Transparenz bezüglich der neuen Ideen und Entscheidungen achtete.

### **Rolle der Steuergruppe**

Ich vertrete heute noch unverändert die Meinung: Die Schulleitung muss für die Sache brennen und die Funken überspringen lassen! Das Feuer, das sie damit entfacht, muss allerdings in geordneten Bahnen gehalten werden. Dazu bedarf es einer guten Steuerung, wozu die Schulleitung Unterstützung benötigt, die so genannte Steuergruppe.

*„Steuergruppen sind relativ neu und dennoch weithin bekannt. Sie sind ohne Zweifel eine der bedeutendsten Innovationen im Bereich der systematischen Schulentwicklung der letzten Jahre“ (Berkemeyer/Rolff 2005, S. 20).*

Für Rolff ist die Steuergruppe

*„[...]die zentrale Basis für Schulentwicklung. Hier laufen alle Informationen zusammen, werden gebündelt, verarbeitet und zu Entscheidungs- und Bewertungsvorschlägen aufbereitet. Steuergruppen geben Impulse an Arbeitsgruppen oder die Schulleitung“ (Rolff 2006, S. 344f.).*

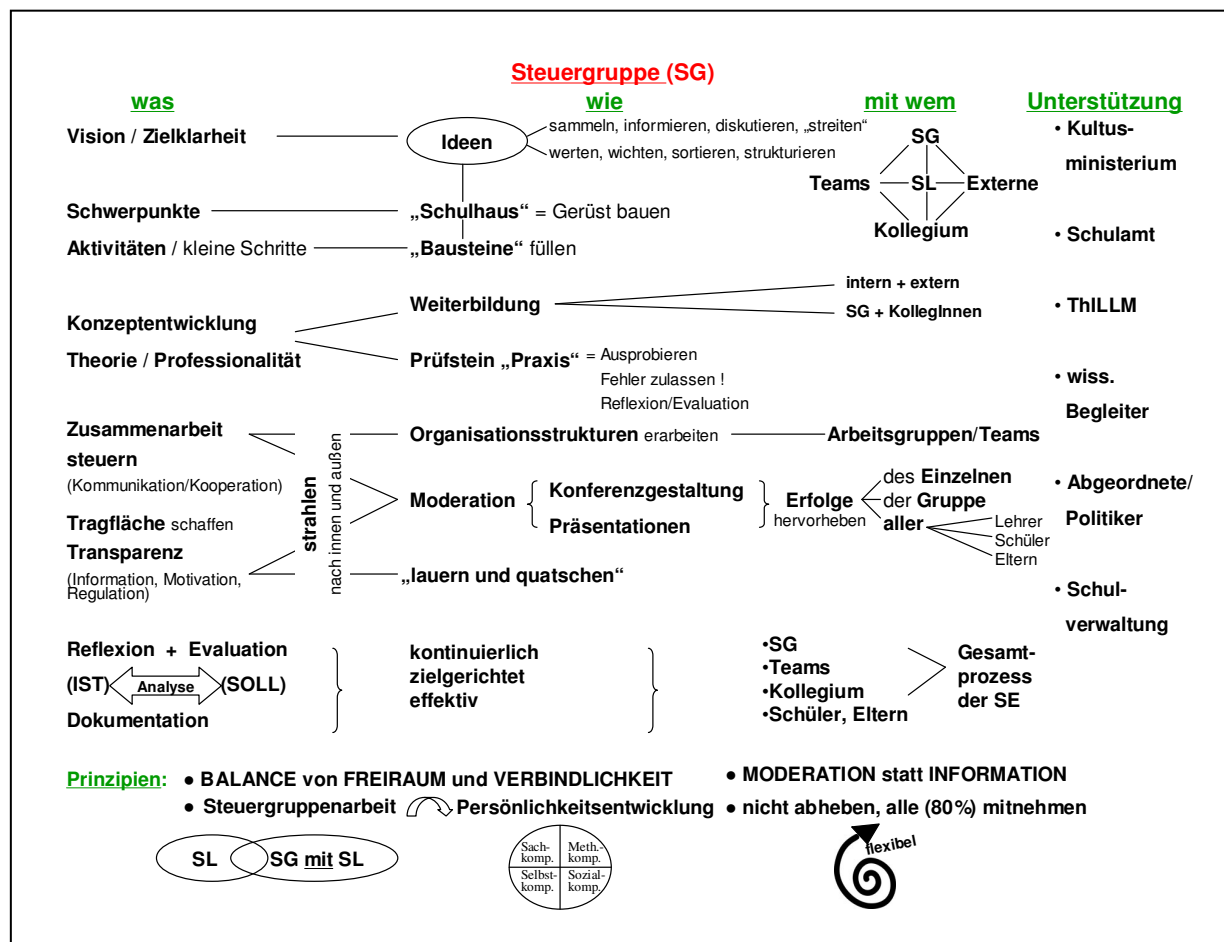
Rolff und Schley verweisen auf ein Aufgabenprofil der Steuergruppe, das die folgenden vier Tätigkeitsbereiche (hier in von mir geänderter Reihenfolge) umfasst:

1. Planung, Koordination, Organisation und Strukturierung des Prozesses,
2. Information,
3. Förderung von Teamentwicklung,
4. Verwendung von Moderations- und Präsentationstechniken

(vgl. Rolff/Schley 2004, S. 42).

Die Steuergruppe stellt für mich von ihrer Gründung 1995 bis heute das wichtigste Schulentwicklungsteam dar.

1999, ca. vier Jahre nach Gründung der Steuergruppe, bekamen wir den Auftrag, die Aufgaben und die Funktion einer Steuergruppe am Beispiel unserer Schule zu einer Tagung im Rahmen des Pilotprojektes „Kleine Regelschule“ vorzustellen. Dazu erarbeiteten wir uns in der Steuergruppe folgende Übersicht, die unsere Grundgedanken zur Steuergruppenarbeit erstmals systematisch zusammenfasste.



Legende: - SG = Steuergruppe  
 - SL = Schulleitung / SE = Schulentwicklung  
 - ThILLM = Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien

Rückblickend betrachtet stelle ich zum heutigen Zeitpunkt fest, dass sich die von Rolff und Schley aufgeführten Tätigkeitsbereiche einer Steuergruppe in unserer Übersicht wieder finden und dort konkretisiert sind. Deutlicher als Rolff und Schley gingen wir schon damals davon aus, dass die Steuergruppe die Zielrichtung und die Inhalte der Schulentwicklung vor-denken muss.

Auch Holtappels sieht die Hauptaufgabe der Steuergruppe in der Initiierung von Entwicklungen, der Koordination und Information, der strukturierenden Vorarbeit und Moderation von Prozessen (vgl. Holtappels 2004, S. 251).

Schon mit der Gründung unserer Steuergruppe wussten wir, dass wir diesen anspruchsvollen Aufgaben nur auf der Grundlage eines theoretischen Fundaments gerecht werden können. Diese Denkansätze finden sich in unserer Übersicht in den Aufgabenfeldern:

- Vision / Zielklarheit,
- Schwerpunkte,
- Aktivitäten / kleine Schritte,

- Konzeptentwicklung,
- Theorie / Professionalität wieder.

Außerdem wiesen wir schon zu diesem Zeitpunkt die hohe Bedeutung der

- Reflexion und Evaluation

explizit aus, die in der obigen Aufgabenbeschreibung der Steuergruppe von Rolff und Schley zumindest nicht separat aufgeführt sind.

Ebenfalls im Rahmen des Pilotprojektes „Kleine Regelschule“ reflektierte ich gemeinsam mit der Steuergruppe über deren Bedeutung. Schon zum damaligen Zeitpunkt notierten wir folgende Argumente, die aus unserer Sicht die Existenz einer/unserer Steuergruppe begründen:

- wie der Name schon sagt: „Steuern“ = Überblick bewahren und Richtung abstecken,
- „die Fäden zusammen laufen lassen“,
- Tragfläche für neue Ideen im Kollegium schaffen,
- Transparenz und Akzeptanz schaffen,
- man kann nicht immer alles mit allen diskutieren,
- Bindeglied zwischen Schulleitung und gesamtem Kollegium.

(vgl. „Reflexion - Arbeit der Steuergruppe 2001“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.8).

Nach meiner Einschätzung haben diese Argumente bis heute nicht an Aktualität verloren. 2003 fasste ich in einem Beitrag für die Toolbox der Bertelmannstiftung die Aufgaben der Steuergruppe wie folgt zusammen:

- Die Steuergruppe entwickelt und greift Ideen auf, erarbeitet dafür Konzeptvorschläge, stellt diese in kontextabhängig zusammengesetzten Besprechungsunden zur Diskussion, nimmt Vorschläge entgegen und bündelt diese, zieht Fazite, setzt Strukturen, fordert Maßnahmen ein und macht insgesamt die Schulentwicklungsarbeit transparent.

(abrufbar unter: [http://www.toolbox-bildung.de/Aktivitaetenplaene\\_zur\\_Planung\\_und\\_Steuerung\\_des\\_Schulentwicklun.61.0.html](http://www.toolbox-bildung.de/Aktivitaetenplaene_zur_Planung_und_Steuerung_des_Schulentwicklun.61.0.html))

Berkemeyer und Rolff verweisen auf zwei Voraussetzungen, die erfüllt sein müssen, damit Steuergruppen erfolgreich arbeiten können. Sie müssen zum einen Qualifikationen zur Erfüllung ihrer Aufgaben haben und sich zum anderen schnellstmöglich als funktionierendes Team etablieren (vgl. Berkemeyer/Rolff 2005, S. 21). Die erste der beiden genannten Voraussetzungen erfüllten unsere Steuergruppenmitglieder durch ihre Teilnahme an der

ThILLM-Ausbildungsreihe „Moderation für Schulentwicklung“, die ich auch aus heutiger Sicht als grundlegend wichtig einschätze. Etablieren bedeutet, eine gesicherte und feste Position zu erlangen. Das steht in engem Zusammenhang mit Akzeptanz. Auch Rolff betont, dass die Wirksamkeit von Steuergruppen wesentlich von Ihrer Akzeptanz im Kollegium abhängt (vgl. Rolff 2006, S. 345). Mein persönlicher Eindruck war damals und ist es auch heute noch, dass unsere Steuergruppe eine hohe Akzeptanz im Kollegium genießt und ihre Arbeit anerkannt und geschätzt wird. Das bewerte ich als einen wesentlichen Erfolgsfaktor sowohl für die Steuergruppenarbeit selbst als auch für meine eigene Steuerungs- und Begleitungsfunktion des Schulentwicklungsprozesses und somit auch für den Veränderungsprozess in seiner Bedeutung für die gesamte Schule.

Aus den Untersuchungen von Berkemeyer und Rolff zur Wirksamkeit von Steuergruppen ging hervor, dass sie sich als bedeutsames Instrument zur Qualitätsentwicklung erwiesen haben. Es wurde dabei sichtbar, dass sich in Steuergruppen ein hohes Innovations- und Professionspotenzial bündelt (vgl. Berkemeyer/Rolff 2005, S. 24).

#### ***Zusammensetzung der Steuergruppe***

Die Wirksamkeit der Steuergruppe ist abhängig von der Auswahl und der Zusammensetzung der Steuergruppenmitglieder. Die Erstbesetzung unserer Steuergruppe wählte ich als Schulleiterin selbst aus. Auch durch meine damalige Unkenntnis über Verfahrensmöglichkeiten zur Gründung einer Steuergruppe fand keine Wahl durch die Lehrerkonferenz statt, die von Philipp und Rolff als empfehlenswerte Form der Rekrutierung deklariert wird. Allerdings legen sie auch dar, dass man durchaus mit einer Kern-Steuergruppe starten kann und sich während des Schulentwicklungsprozesses um Ergänzung durch Personen, die sich vom Prozess anstecken lassen, bemüht wird (vgl. Philipp/Rolff 1998, S. 34). Ich legte bei meiner Auswahl das Hauptaugenmerk auf das Kriterium des Engagements in der schulischen (Veränderungs-) Arbeit. Als zweites Kriterium zählte für mich eine gute Zusammenarbeit mit mir als Schulleiterin. Auf Grund der Informationen in der Ausbildung „Moderation zur Schulentwicklung“ und auch aus meinem inneren Gefühl heraus gab es für mich keinen Zweifel daran, dass ich selbst als Schulleiterin sowie mein damaliger Stellvertreter Mitglieder der Steuergruppe wurden. Philipp und Rolff vertreten ebenfalls die Ansicht, dass die Mitarbeit des Schulleiters in der Steuergruppe unabdingbar ist, da die Schulleitung für alle innerschulischen Entwicklungsprozesse eine Schlüsselposition inne hat (vgl. ebd., S. 32). Mitunter begegnet man in der Literatur bezüglich der Mitgliedschaft der Schulleitung in der Steuergruppe auch anderer Meinung. So gehen Degendorfer, Reisch und Schwarz davon aus, dass der Schulleiter nicht unbedingt Mitglied sein muss, sondern die Entscheidung von Schule zu Schule unterschiedlich getroffen werden kann (vgl. Degendorfer/Reisch/Schwarz 2000, S. 66). Dieser Ansicht stimme ich auf Grund meiner eigenen Erfahrungen in der Steuergrup-

penarbeit nicht zu: Wenn in der Steuergruppe wichtige Diskussionen zu Inhalten und Richtung der Schulentwicklung geführt werden, kann das nicht in Abwesenheit der Schulleitung erfolgen, da sie aus ihrer Funktion heraus die Gesamtverantwortung für den Entwicklungsprozess einer Schule zu tragen hat.

Die Beständigkeit in der personellen Kern-Zusammensetzung unserer Steuergruppe bestätigt mir, dass es gelungen war, solche Lehrer aus dem Kollegium für die Mitarbeit in der Steuergruppe zu gewinnen, die auch tatsächlich aus innerer Überzeugung und mit entsprechenden Fähigkeiten den Schulentwicklungsprozess an unserer Schule in hoher Verantwortung mitgestalten wollten. Das schließt nicht aus, dass es auch in unserer Steuergruppe personelle Fluktuation gab. Allerdings stimme ich dem Ansatz von Philipp und Rolff nicht zu, die es wichtig finden, dass die Steuergruppe ein auf ein Jahr, höchstens auf zwei Jahre limitiertes Mandat erhält und dass auf Austausch und Rotation zu achten ist (vgl. Philipp/Rolff 1998, S. 41). Es genügt nicht, dass die auch von Philipp und Rolff geforderte Kontinuität nur durch die Dauermitgliedschaft der Schulleitung erreicht werden soll. Auf Grund unserer Erfahrungen bin ich der Meinung, dass die Komplexität unseres Schulentwicklungsprozesses fortführende Gedankengänge und aufbauende Ideenfindung verlangt, die das Erkennen und Verfolgen von Zusammenhängen erfordern. In der Steuergruppe laufen sozusagen alle Fäden zusammen und die Mitglieder müssen in der Lage sein, den Überblick über alle Entwicklungen und Veränderungen in der Schule zu wahren. Ich kann mir nicht vorstellen, dass dieser hohe Anspruch an ein Steuergruppenmitglied kurzfristig erreicht werden kann und sehe demnach keinen Sinn darin, schon nach einem Jahr die Mitglieder wieder aus der Steuergruppe zu entlassen und durch neue Kollegen zu ersetzen. Unsere Mitgliederzahl betrug anfangs sechs und reduzierte sich in den letzten Jahren auf fünf Mitglieder. Seit 1995 traten vier Kollegen aus der Steuergruppe aus und drei Kollegen kamen neu hinzu. In der Gründungsphase ließ ich mich intuitiv von dem Gedanken leiten, nicht nur innovativ denkende Kollegen in die Steuergruppe aufzunehmen, sondern auch Skeptiker. Bei Philipp und Rolff finde ich diesen Grundsatz damit begründet, dass ein Beschränken auf die Aktivsten oder auf die Reformer kontraproduktiv sei, weil sich die anderen dann erst recht ausgeschlossen und sich als Reformgegner abgestempelt fühlen (vgl. ebd., S. 33). Allerdings hat sich dieser Denkansatz in unserer Steuergruppe nicht bestätigt. Das dem Veränderungsprozess reserviert gegenüberstehende Steuergruppenmitglied verließ schon nach einem Jahr auf eigenen Wunsch die Steuergruppe. Diese Lehrerin sagte von sich selbst, dass sie sich in der verantwortungsvollen Funktion als Steuergruppenmitglied überfordert fühle und nicht genügend für die Sache brenne, um sich im geforderten Maße zu engagieren. Aus heutiger Sicht will ich nicht generell ausschließen, dass man über die Mitarbeit in der Steuergruppe Skeptiker zu aktiven Mitstreitern gewinnen kann. Allerdings habe ich dieses Kriterium meinem Nachdenken über neue Mitglieder nicht erneut zu Grunde gelegt. Da ich inzwischen auch an mir

selbst erfahren hatte, mit wie viel Zeit- und Energieaufwand die Arbeit in der Steuergruppe verbunden ist, suchte ich nach neuen Kandidaten, von denen aktive Unterstützung und eine Bereicherung der Steuergruppenarbeit zu erwarten war. Dabei gibt es jedoch keine Garantie. Es genügt nicht, gezielt Kollegen bezüglich ihrer Mitarbeit in der Steuergruppe anzusprechen und sie mehr oder weniger zur Mitgliedschaft aufzufordern. Als erfolgreicherer Verfahren sehe ich es nunmehr an, eine offene Stelle in der Steuergruppe offiziell im Kollegium bekannt zu geben und die Kollegen aufzufordern, sich mit einer kurzen Begründung um diese Stelle zu bewerben. Dies schließt nicht aus, dass nicht einzelne Kollegen von mir oder den anderen Steuergruppenmitgliedern angesprochen und angespornt werden, über die Bewerbung nachzudenken. Letztendlich ist es dann die bewusste eigene Entscheidung des Kollegen, in der Steuergruppe mitarbeiten zu wollen.

#### **Schlussfolgerungen**

Da es nicht nur während der Initiierung zu Beginn eines Schulentwicklungsprozesses Orientierungsphasen gibt, sondern diese Situation auch im weiteren Verlauf des in Gang gesetzten Schulentwicklungsprozesses immer wieder auftritt, kam ich schon nach den ersten Schulentwicklungsjahren zu nachfolgenden Erkenntnissen, die auch in Zukunft mein Schulleitungshandeln bestimmen werden:

- Wenn ich als Schulleiterin den Schulentwicklungsprozess dauerhaft und erfolgreich steuern will, muss ich mich stets auch außerhalb der Schule orientieren. Das bedeutet, dass ich sowohl aktuelle Trends und Veränderungen in der Bildungspolitik landesweit, bundesweit und punktuell international verfolge. Außerdem muss ich neue Erkenntnisse der Erziehungswissenschaften und der Schulentwicklungsforschung beachten, allerdings ohne dabei den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben. Der weitere Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen und in Netzwerken ist dieser Aufgabenstellung untergeordnet. Auf der Handlungsebene bedeutet dies für mich, auch künftig an ausgewählten Konferenzen und Fachtagungen im regionalen, nationalen und z.T. auch internationalen Bereich teilzunehmen, aktive Netzwerkarbeit zu betreiben, indem ich zunächst für uns relevante Netzwerke kontaktiere oder auch initiiere und mich außerdem themenorientiert mit schulentwicklungstheoretischer Literatur beschäftige. Für diese Aktivitäten benötige ich Freiräume und eigene Entscheidungsspielräume bezüglich Auswahl und Teilnahme an entsprechenden Veranstaltungen, die mir aber in jüngster Zeit durch verstärktes Reglementieren eingeengt werden.
- Wichtig ist, diese Informationen nicht als so genanntes Herrschaftswissen für mich zu behalten, sondern diese in Erfüllung meiner Begleitungsfunktion des Schulentwicklungsprozesses für die Steuergruppe und auch für alle Kollegen transparent und zugänglich zu machen. Hierzu sollte ich neben den bisher praktizierten Methoden, wie

Workshops, moderierte pädagogische Konferenzen, Leseaufträge, Dienstberatungsinformationen, Gespräche mit Kollegen oder Kollegengruppen stets weitere und effiziente Formen aufspüren und umsetzen.

- Im Sinne der Begleitung des Schulentwicklungsprozesses durch mich als Schulleiterin ist es auch künftig von Bedeutung, dass ich die Kollegen versuche zu motivieren, von sich aus „Augen und Ohren offen zu halten“.

### 4.1.3 Weg zum Schulprogramm

#### Beschreibung

Der Anstoßphase und der Phase der Orientierung und Inspiration von 1995/96, die zu einer Vielzahl von Anregungen geführt hatte, schloss sich eine erste Bestandsaufnahme an. Dazu wurde eine Ist-Stands-Analyse der unterrichtlichen und organisatorischen Situation der Schule gemeinsam mit Mitarbeitern des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanelwicklung und Medien (ThILLM) und einem niederländischen Schulentwicklungsberater vom Algemeen Pedagogisch Studiencentrum Utrecht durchgeführt. Dabei erfolgte die Arbeit mit den Kollegen in einer neuen Konferenzgestaltung unter Anwendung der „Moderationsmethode“.

Nach der Phase der Ist-Stands-Analyse wurde zeitnah mit der praktischen Umsetzung des fächerübergreifenden<sup>5</sup> Unterrichts in Form von klassenübergreifenden Projekten begonnen. Dieser Bereich der Unterrichtsentwicklung hatte sich als ein erster Entwicklungsschwerpunkt in der Orientierungsphase herauskristallisiert. Zuvor beschäftigten sich die Kollegen zunächst mit der Theorie zur „Projektmethode“. Dazu wurde eine zeitlich befristete Arbeitsgruppe gebildet, die eine „Handreichung zur Projektmethode“ erstellte. Außerdem wurden schon zu diesem Zeitpunkt fächerübergreifende Lehrerteams gegründet.

Der Einführung des fächerübergreifenden Unterrichts folgten erste phasenweise Erprobungen des binnendifferenzierten Unterrichts, zunächst beschränkt auf die Klassenstufe 7 und das Fach Mathematik. Im Bereich der inneren Differenzierung, die nach den konzeptionellen Vorstellungen durch Unterricht im gemeinsamen Klassenverband aller Schüler und unter Auflösen der abschlussbezogenen Kurse erfolgen sollte, waren durch die damals geltende Schulordnung Grenzen auferlegt. Es stellte sich schnell heraus, dass die Verwirklichung der Schulentwicklungsvorhaben nur über einen Antrag auf Schulversuch beim Thüringer Kultusministerium möglich war. Damit war gleichzeitig die Aufforderung verbunden, ein Schulkonzept in schriftlicher Fassung zu erstellen.

---

<sup>5</sup>Der Begriff „fächerübergreifend“ soll hier zunächst auch als Synonym für „fächerverbindend“ und „fächerintegrierend“ stehen, gleichwohl uns die unterschiedliche Bedeutung bewusst ist.



Die Steuergruppenmitglieder hatten sich schon 1995/96 zu Beginn des Schulentwicklungsprozesses Gedanken zur Vision einer „Guten Schule“ und eines „Kompetenten Schülers“ gemacht. Allerdings wurden diese visionären Gedanken noch nicht systematisch allen weiteren inhaltlichen Entscheidungen im Kollegium bewusst hinterlegt. Zum Zeitpunkt der Erarbeitung des Schulkonzeptes 1998 rückten diese Gedanken aber wieder in den Mittelpunkt der Diskussion und fanden in folgender Formulierung zum „Verständnis von Schule“ ihre Verankerung im Schulkonzept:

- uns als Schule zu verstehen, die grundlegend vom Kind und dessen Lebenswelt aus denkt,
- eine Lernkultur vorzubereiten und aufzubauen, die lebenslanges Lernen als Zielansatz setzt,
- die Balance zwischen der Förderung der individuellen Interessen und Bedürfnissen der SchülerInnen auf der einen Seite und den Werten und Normen der Gesellschaft und der allgemeinen Kultur auf der anderen Seite einzuhalten.

(Auszug aus dem „Schulkonzept“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.9)

Ebenso wird der kompetente Schüler prägnant charakterisiert:

Die Intention unseres Schulkonzeptes ist darauf ausgerichtet, solche inhaltlichen und organisatorischen Voraussetzungen und Bedingungen zu schaffen, die die Entwicklung kompetenter Schüler/Innen im Sinne von:

- ausgeprägter Lernbereitschaft
- selbständigem und eigenverantwortlichem Handeln (Entwicklung von Handlungsfähigkeit)
- bewusster und kontinuierlicher Reflexion

ermöglichen.

(Auszug aus dem „Schulkonzept“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.9)

Im Zusammenhang mit der Visionsentwicklung stand die Diskussion um das Ethos der Schule und den pädagogischen Eros im Zentrum. Hier bestimmte die Jenaplan-Pädagogik mit ihrer Grundphilosophie die Denkrichtung, die sich im Schulkonzept durch die Formulierung folgender Grundhaltungen wieder findet:

*„Jeder Mensch ist einzigartig [...] und hat das Recht, eine eigene Identität zu entwickeln, die durch Selbstständigkeit, kritisches Bewusstsein, Kreativität und soziale Gerechtigkeit gekennzeichnet ist“ (Vreugdenhil/Both 1989).*

*Jedes Kind soll somit die Chance haben, gefördert zu werden und seine persönlichen Qualitäten auszubauen. Wir verstehen die Unterschiede zwischen den Schülern als etwas Positives.*

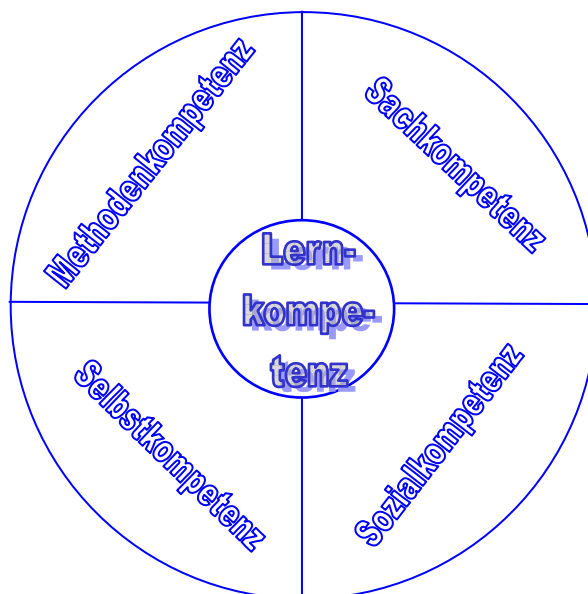
*ves, woran wir anknüpfen und aufbauen müssen. Das heißt jedoch nicht, dass wir der Persönlichkeitsentwicklung prinzipiell freien Raum lassen, denn Schule kann nicht losgelöst von der Gesellschaft betrachtet werden.*

*Der Lebensbereich Schule soll aber den Kindern helfen, ihre eigenen, bei weitem noch nicht vollständig entwickelten Möglichkeiten kennen zu lernen und fördernd beizusteuern, dass Kinder immer besser erkennen, wie sie selbst sein wollen. Somit müssen wir ihnen auch in der Schule Lebenssituationen einräumen, in denen Kinder an sich selbst arbeiten können, um letztendlich immer bewusster eigene Entscheidungen treffen zu können.*

(Auszug aus dem „Schulkonzept“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.9)

Von der Vision (Leitbild) wurde als Zielsetzung des Schulentwicklungsprozesses die Förderung von Lernkompetenz abgeleitet. Diese Zielsetzung ist im Schulkonzept in folgenden Leitsätzen formuliert:

*Unser Schulkonzept zielt somit auf die Befähigung zu lebenslangem Lernen und eigenverantwortlichem Handeln durch die Entwicklung der folgenden Kompetenzen:*



*Dies umschließt für uns u.a. folgende konkrete Zielansätze in den Kompetenzbereichen:*

**Sachkompetenz:**

- ganzheitliches Denken
- Lernen in Zusammenhängen
- sachbezogenes Urteilen

### **Methodenkompetenz:**

- Planen und Entscheidungen treffen können
- selbständiges Erschließen multimedialer Informationsquellen
- Präsentation eigenen Wissens
- Lernen mit allen Sinnen

### **Sozialkompetenz:**

- interaktives Lernen und Handeln (Teamfähigkeit)
- Toleranz, Akzeptanz
- solidarisches Denken und Handeln

### **Selbstkompetenz:**

- Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein (Stärkung der Schülerpersönlichkeit)
- Selbstkontrolle, -reflexion und -regulation

(Auszug aus dem „Schulkonzept“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.9)

Von dieser Zielstellung abgeleitet kristallisierten sich im Kollegium folgende inhaltlichen Umsetzungs- bzw. Schwerpunktbereiche unserer Schulentwicklung heraus, die ebenfalls im Schulkonzept explizit ausgewiesen sind:

- fächerübergreifender Unterricht
- breites didaktisches Repertoire
- altersgemischter Unterricht
- innere Differenzierung
- Medienerziehung.

Nicht alle der fünf inhaltlichen Schwerpunktbereiche wurden von Beginn an umgesetzt. Es erfolgte eine zeitversetzte Einführung. Die schon 1991 begonnene Medienerziehung wurde unter besonderer Akzentuierung fortgesetzt und integriert. Mit dem fächerübergreifenden Unterricht und der Erweiterung des didaktischen Repertoires wurde ab 1996 begonnen. Der inneren Differenzierung wurde ab 1997 verstärkte Aufmerksamkeit und Anstrengung gewidmet. Zum altersgemischten Unterricht erfolgten die ersten konkreten konzeptionellen Überlegungen 1998. Die durchgängige Umsetzung erfolgte mit der Genehmigung des Schulversuches.

Der Schulversuch wurde zu Beginn des Schuljahres 1999/2000 mit einer Laufzeit von sieben Schuljahren genehmigt. Damit verbunden war die Einrichtung eines Beirates zum Schulversuch, in welchem zwei wissenschaftliche Berater sowie Vertreter des ThLLM und des Staatlichen Schulamtes Rudolstadt, die Schulleitung und die Steuergruppenmitglieder vertreten waren. Allerdings wurde die wissenschaftliche Begleitung schon nach einem bzw. nach drei Jahren aus finanziellen Gründen von Seiten des Kultusministeriums offiziell beendet.

Das 1998 erarbeitete Schulkonzept und der 1999 genehmigte Schulversuch trugen den Titel: „Unterrichts- und Organisationsentwicklung einer kleinen integrierten Regelschule, die sich Jenaplan- und medienpädagogisch profiliert“.

#### **Erste Bewertung**

In der Phase der Ist-Stands-Analyse war es gelungen, die Lehrer zu öffnen und zur aktiven Mitarbeit und Meinungsbildung anzuregen. Erstmals dachten die Lehrer dieser Schule gemeinsam in einer strukturierten und umfassenden Art über ihre Schule nach.

Bedingt durch die zum damaligen Zeitpunkt noch fehlenden Kenntnisse zu möglichen Schrittfolgen eines Schulentwicklungsprozesses schloss sich an die Ist-Stands-Erfassung nicht sofort die Diskussion und Entscheidung zum Schulkonzept über das Entwickeln einer Vision und der abzuleitenden Zielsetzungen an. Stattdessen folgten erste praktische Umsetzungen zu den in der Orientierungsphase erkannten Entwicklungsschwerpunkten: Fächerübergreifender Unterricht und Projektmethode. Die Erschließung der Theorie zur Projektmethode durch Literaturstudium und die Zusammenfassung in einer Handreichung stellte eine notwendige Voraussetzung und Arbeitsgrundlage für den Einstieg in diese neue Unterrichtspraxis dar.

Die mit dem Einstieg in den fächerübergreifenden Unterricht im Zusammenhang stehende Gründung der fächerübergreifenden Lehrerteams hatte praktische Hintergründe, da die mit diesem Entwicklungsschwerpunkt verbundene fächerübergreifende Abstimmung von Lehrplanthemen und -inhalten nur in Zusammenarbeit und Absprache der jeweils betroffenen Fachlehrer erfolgen konnte.

Auch der weitere Weg zum Schulkonzept gestaltete sich schulspezifisch und könnte als spiralförmig bezeichnet werden. Dahinter verbirgt sich, dass erste Gedanken zur Vision, Zielsetzungen und Umsetzungs- bzw. Schwerpunktbereichen aus der Orientierungsphase stammten, die im Verlaufe des Entwicklungsprozesses stets weiter- bzw. überarbeitet wurden. Bedingt war dies einesteils durch die sich ändernden Rahmenbedingungen und äußeren Erfordernisse und zum anderen auch durch die zunehmenden praktischen Erfahrungen in ersten Umsetzungsbereichen der Schulentwicklung. Die Erkenntnis und Entscheidung, einen Thüringer Schulversuch beantragen zu müssen, um die vorgesehenen Schulentwicklungsbe-

reiche konsequent umsetzen zu können, zeugten von dem hohen Engagement und Willen der Kollegen, den begonnenen Veränderungsprozess ohne Abstriche fortzusetzen. Das mit der Antragstellung auf Schulversuch verbundene Erarbeiten eines Schulkonzeptes war zu diesem Zeitpunkt ein längst überfälliger Anstoß, die Vision, Ziele und Inhalte des Schulentwicklungsprozesses schriftlich zu fixieren.

### **Professionelle Selbstreflexion**

#### ***Ist-Stand-Analyse***

Nach den Anstößen zur Schulentwicklung und der anschließenden Orientierungsphase kam es zur ersten Ist-Stands-Analyse. Allerdings wurde von den externen Schulentwicklungsberatern ein sehr kompliziertes niederländisches Analyseinstrument verwendet. Dieses wurde erstmals an einer deutschen Schule eingesetzt. Die dahinter stehende Theorie wurde von uns nicht bis ins letzte Detail verstanden. Es wurde kein detaillierter Ergebnisbericht an die Schule zurückgemeldet. Im Rückblick betrachtet, war dies eine für unsere Schulentwicklung brisante Situation, da die Kollegen diese Veranstaltung als eine Art „Trockenübung“ ohne Konsequenz hätten betrachten können und somit die Ernsthaftigkeit unseres Starts der Schulentwicklung in Frage hätte gestellt werden können. Ein weiterer Mangel bestand darin, dass in diese Ist-Stands-Erfassung weder Eltern noch Schüler einbezogen wurden.

Eigentlich erst jetzt, zum Zeitpunkt meiner Reflexion im Rahmen der Aktionsforschung dieser Arbeit, stelle ich mir bewusst die Frage, wieso es trotz der aufgezeigten Mängel der Ist-Stands-Analyse keine nachteiligen Auswirkungen im Kollegium auf den weiteren Verlauf der Schulentwicklung gab. Vermutlich waren zum einen den Lehrern die Mängel selbst gar nicht bewusst. Zum anderen erfolgte zumindest eine globale Rückmeldung durch die externen Moderatoren mit den Grundaussagen: Unterrichts- und Organisationsentwicklung müssen deckungsgleich sein. Das eine geht nicht ohne das andere. Man kann nicht den Unterricht verändern ohne nicht auch die gesamte Organisation zu verändern. Diese Aussage wurde von den Lehrern verstanden, akzeptiert und von ihnen als eine Richtung weisende Grundposition aufgenommen. Für mich selbst bedeutete diese Aussage seit 1996 eine grundlegende theoretische Position der Schulentwicklung, die ich sowohl in meine Argumentationen aufnahm als auch Entscheidungen und Handlungen zu Grunde legte.

#### ***Fächerübergreifende Projekte***

Aus heutiger Sicht betrachtet stellte der praktische Einstieg in Unterrichtsentwicklung durch die Umsetzung fächerübergreifender Projekte einen sehr hohen Anspruch dar. Neben vielen positiven Erlebnissen und Erfahrungen, besonders bezüglich des überaus großen Engagements und der deutlich gestiegenen Lernmotivation der Schüler unter dem Motto: „Lernen macht wieder Freude“, passierten den Lehrern viele Fehler im Ablauf und der Gestaltung der

Projektmethode, die mitunter zu Unzufriedenheit der Lehrer bezüglich der Lernergebnisse, besonders im Bereich der Sachkompetenz führten. Heute betrachtet ist es allen Lehrern hoch anzuerkennen, dass sie sich dadurch nicht entmutigen ließen und immer wieder die Fehler zunächst bei sich selbst bzw. dem Vorgehen im Team suchten.

Schon ca. 1997 nach den ersten ein bis zwei Jahren des Einstiegs in die Unterrichts- bzw. Schulentwicklung durch fächerübergreifende Projekte erkannte ich, dass dies ein zu anspruchsvoller erster Schritt war, den wir ohne gezielte Vorbereitung unserer Schüler, beispielsweise ohne Einführung und Training von Lern- und Arbeitstechniken, wagten. Diese Erkenntnis äußerte ich schon zum damaligen Zeitpunkt offen und ehrlich. Doch erst im Kontext der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit stellte ich mir bewusst die Frage, warum unser damals gerade erst begonnener Schulentwicklungsprozess nicht gleich an dem viel zu großen ersten Schritt scheiterte. Aus heutiger Sicht sehe ich einen wesentlichen Grund dafür in der damals zeitgleich entwickelten Teambildung im Kollegium. Gerade die Verantwortungsübernahme im Team und nicht die Schuldzuweisung auf Einzelne ließ die Anfangsfehler in der Umsetzung der Projektmethode abfedern und stellte sie auf eine eher unpersönlich-sachliche Ebene. Dadurch war es möglich, nach Fehlern im Vorgehen und Verfahren bezüglich der Projektmethode zu suchen, was tatsächlich durch viele gemeinsame Reflexionen unter Einbeziehung schriftlicher Schülerreflexionen passierte. Durch diese jetzt in mein Bewusstsein gerückten Überlegungen festigt sich eine schon seit mehreren Jahren in mir vorhandenen Ansicht, dass es nicht nur für mich, sondern auch für Lehrer und Schüler wichtig ist, gezielte Rückbetrachtungen im Sinne von Reflexionen zu abgelaufenen Vorgängen durchzuführen. Dies stellt eine ausschlaggebende Voraussetzung für Weiterentwicklung im Sinne von Verbesserung dar. Bezogen auf die eben angesprochene Problematik erinnere ich mich an Teamgespräche, in denen die Stärken und Verbesserungsbereiche der methodischen Umsetzung durch die Lehrer herausgearbeitet wurden, um dann die Stärken durch Zusammenarbeit und Arbeitsteilung zu nutzen und auszubauen.

Ebenfalls aus heutiger Sicht betrachtet, schätze ich ein, dass meine Aufforderung an die Kollegen, sich zunächst mit der Theorie der für uns neuen Unterrichtsmethode „Projekt“ zu beschäftigen, eine Maßnahme zur Personalentwicklung im Rahmen meiner Begleitungsfunktion des Schulentwicklungsprozesses darstellte. Darin bestätigt sich erneut die Notwendigkeit theoretischer Kenntnisse und somit die Bedeutung der Qualifizierung der Lehrer für bevorstehende neue Aufgaben. Die Lehrer entwickelten in der anschließenden praktischen Umsetzung im Unterricht konkrete Bilder, durch die die abstrakte Theorie für sie erfahrbar wurde. Die mit der Einführung des fächerübergreifenden Unterrichts verbundene Gründung einer zeitlich befristeten Arbeitsgruppe zur Erarbeitung der Handreichung sehe ich inzwischen ebenfalls als eine Maßnahme meiner Begleitung des Schulentwicklungsprozesses im Bereich der Organisationsentwicklung.

### ***Schulkonzept***

Trotz Fortbildung und punktueller Schulentwicklungsberatung verfügten weder ich noch die Steuergruppenmitglieder im Prozess der Schulkonzeptentwicklung über ein gefestigtes Wissen zu wichtigen Begriffen wie Schulprogramm, Vision, Zielsetzung. Erst durch die Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit erkannte ich, dass der seit 1998 von mir verwendete und inzwischen in unserem schulischen Sprachgebrauch fest verankerte Begriff Schulkonzept in der Literatur oftmals als Schulprogramm bezeichnet wird.

Rückblickend betrachtet muss ich einschätzen, dass es in dieser Zeit weder eine klare begriffliche noch bedeutungsmäßige Trennung zwischen Vision (Leitbild) - Zielsetzungen (Leitsätzen) – Umsetzungsmaßnahmen (Aktivitäten) gab, was sich auch in einer diesbezüglich nicht trennscharf ausgewiesenen Struktur der Schrifffassung des noch bis zum heutigen Zeitpunkt aktuellen Schulkonzeptes von 1998 widerspiegelt („Schulkonzept“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.9). Heute kann ich einschätzen, dass sich der Gesamtprozess durch eine immer stärkere Konkretisierung der Vision und allgemeinen Zielsetzung in Form von abgeleiteten Aktivitäten und Maßnahmen auszeichnete.

### ***Umsetzungs- und Schwerpunktbereiche***

Die abgeleiteten Umsetzungs- bzw. Schwerpunktbereiche unserer Schulentwicklung waren mehr oder weniger bewusst getragen von der Vision und der Zielsetzung und hatten sich schon am Anfang des Entwicklungsprozesses, also vor der Schulkonzeptdiskussion, herauskristallisiert. Aus heutiger Sicht kann ich einschätzen, dass das Zurückgreifen auf erste praktische Erfahrungen im Bereich der Unterrichtsentwicklung und die schon in den Grundzügen vorhandene Teamstruktur förderliche Einflussfaktoren im Aushandlungsprozess bezüglich der Schwerpunktbereiche unseres Schulentwicklungsprozesses darstellten. Die Kollegen gingen nicht mehr völlig unbelastet oder unerfahren an die Bewertung der vorgeschlagenen Inhaltsbereiche schulischer Veränderungen heran, sondern konnten damit besser abschätzen, worauf sie sich mit ihrer Zustimmung einließen. Ihnen war auf Grund ihrer bis dahin gesammelten Erfahrungen klar, dass die beschlossenen Entwicklungsbereiche Konsequenzen für ihr eigenes Handeln und die Arbeit im Team bedeuteten.

In dem Entscheidungsprozess der für unsere Schule unter unseren Bedingungen anzustrebenden Entwicklungsschwerpunkte trugen die Schulleitung und die Steuergruppe eine hohe Verantwortung. Für sie galt es, die jeweiligen Vor- und Nachteile herauszustellen, die Chancen der Realisierbarkeit abzuwägen und vor allem Prioritäten zu setzen. Entscheidend für die Akzeptanz im Kollegium war, diese Schwerpunkte in mehreren Pädagogischen Konferenzen zunächst als Entwurf vorzustellen, um dann unter gezielter Moderation alle Kollegen in die Diskussion einzubinden. Auf Grund der persönlichen Betroffenheit aller Kollegen gelang es, ihre Meinung zu aktivieren und einzubringen. Dies erfolgte z.B. durch mündliche und

kritisch hinterfragende Diskussionsbeiträge, durch schriftliche Zuarbeiten oder durch weiterführende spezielle Diskussionen und Meinungsbildungsprozesse in den zu diesem Zeitpunkt schon existierenden fächerübergreifenden Teams.

#### ***Integration des Medienkonzeptes***

Eine nächste wichtige Aufgabe und Problematik im Zusammenhang mit der Konzeptentwicklung erkannte ich in der sinnvollen und stimmigen Integration unseres Medienkonzeptes „Medienerziehung - Schulkommunikation“ in unser Gesamt-Schulkonzept. Diese Aufgabe erwies sich zunächst als nicht ganz einfach, da die Medienerziehung bis dahin dominant war und im Zusammenhang mit der Erarbeitung des Schulkonzepts neue Prioritäten gesetzt werden mussten. Während des damaligen Klärungsprozesses in Bezug auf unser Schulkonzept wurde deutlich, dass die Medienpädagogik ein integrativer Bestandteil innerhalb aller weiteren inhaltlichen Schwerpunktbereiche (fächerübergreifender Unterricht, didaktisches Repertoire, altersgemischter Unterricht, innere Differenzierung) darstellte, für sich selbst aber auch einen eigenen Entwicklungsbereich verkörperte. An dieser Einordnung hat sich auch bis zum heutigen Zeitpunkt nichts geändert.

#### ***Theoretisches Fundament und Prozessbegleitung***

Ich vertrete heute die Meinung, dass die Schulleitung umso besser ihrer verantwortungsvollen Steuerungsfunktion im Schulentwicklungsprozess gerecht werden kann, je genauer sie die Theorien zur Schulentwicklung kennt. Daran kann sie ihre bisherigen Ansichten, Vorstellungen und gedanklichen Konzepte abgleichen, um nachfolgend klarer Ziele zunächst für sich selbst setzen und notwendige Entwicklungsstrategien gut strukturiert ableiten zu können. Auf Grund dessen messe ich aus heutiger Sicht einer systematischen und kontinuierlichen Prozessbegleitung durch professionelle Schulentwicklungsberater einen hohen Stellenwert bei. Umso tiefer war der Einschnitt, als uns schon nach einem Schulversuchsjahr unser wissenschaftlicher Begleiter zur Jenaplan-Pädagogik, unserer tragenden Säulen im Schulkonzept, aus finanziellen Gründen genommen wurde. Gerade in der Anfangsphase der Umsetzung des Schulkonzeptes bedurften wir Schulpraktiker einer theoriegestützten Beratung. Eine fortgesetzte Begleitung durch Vertreter aus dem Wissenschaftssektor hätte eine konstruktive Hilfe und Unterstützung für uns und auch für mich bedeutet. Doch mit Beendigung der aktiven und kontinuierlichen Tätigkeit der so genannten Beratergruppe zum Schulversuch waren sowohl ich als auch alle Mitglieder der Schulgemeinschaft bezüglich der Fortführung des Schulversuchs und des ihn tragenden Schulentwicklungsprozesses im Wesentlichen auf uns selbst angewiesen. Es lag seitdem in unserer Eigenverantwortung, uns im Rahmen der finanziellen Möglichkeiten eines ThILLM-Budgets Hilfe und Unterstützung zu organisieren. Auch wenn dadurch punktuell Qualifizierungsbedürfnisse abgedeckt wurden, konnte auf diesem Wege keine kontinuierliche und systematische Schulentwicklungs-



Prozessbegleitung abgesichert werden. Diese sehe ich aber aus der heutigen Sicht als überaus notwendig und förderlich an und sie sollte unbedingt zu den erforderlichen Rahmenbedingungen eines Schulentwicklungsprozesses zählen.

### **Schulentwicklungstheoretische Reflexion**

#### ***Ist-Stands-Analyse***

Grundlage und Voraussetzung für Veränderungsprozesse sind zunächst ein bewusstes Wahrnehmen des Ist-Zustandes mit allen Stärken und Schwächen (vgl. Schratz 2003, S. 35ff.). In diesem Zusammenhang sind solche Fragen zu bearbeiten wie: Wo stehen wir? Wie sieht unsere Wirklichkeit aus? Dabei ist anzuraten, in diese Analyse über die Sichtweisen der Lehrer hinaus auch die Blickwinkel anderer, also der Schüler, Eltern und auch der Schulbegleiter, mit einzubeziehen. Darin liegt die Chance, über den „Tellerrand“ der Erfahrung und Routine der alltäglichen schulischen Abläufe und Probleme hinaus zu sehen. Für Entwicklungsprozesse ist es unumgänglich, die eigene Erfahrungswelt zu hinterfragen.

Die Erhebung des Ist-Zustandes kann in zwei Stufen erfolgen, der Bestandsaufnahme und der Diagnose (vgl. Philipp/Rolff 1998, S. 42ff.). Über die Bestandsaufnahme erhält man ein umfassendes Bild der Ist-Situation. Es handelt sich hierbei um die Sammlung von Fakten und Daten, um Beschreibungen und Analysen. Wertungen sollen vermieden werden. Auch beziehen sich die Analysen lediglich auf Feststellungen von Tatbeständen, Zusammenhängen, Unterschieden oder Abweichungen von Normen, Richtwerten oder Kriterien. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass eine positive Ausgangsmotivation zur Veränderung schulischer Prozesse erzeugt wird. Die Diagnose bedeutet dagegen Bewertung. Indem sie auch eine systematische Ursachenforschung umfasst, geht sie tiefer in die Analyse des Ist-Zustandes ein. Im Ergebnis resultieren daraus eine dezidierte Stärken- und Schwächen-Einschätzung und das Identifizieren von Problembereichen.

Mir ist die Bedeutung einer systematischen Ist-Stands-Analyse am Anfang eines Schulentwicklungsprozesses nicht erst seit dem Literaturstudium im Rahmen dieser Aktionsforschung bekannt. Allerdings ist mir durch die Darlegungen von Philipp und Rolff die Unterscheidung in Analyse und Diagnose deutlicher geworden. Würde ich erneut vor der Aufgabe stehen, einen Schulentwicklungsprozess initiieren zu wollen, würde ich die Phase der Ist-Stands-Analyse konsequenter, strukturierter und detaillierter durchführen als dies 1995/96 an unserer Schule passierte. Besonderen Wert würde ich darauf legen, dass diese Ist-Stands-Analyse bis in die Tiefe der Diagnose vorstößt.

#### ***Vision***

Allerdings darf man nicht bei der Ist-Stand-Erfassung stehen bleiben (vgl. Schratz 2003, S. 54ff.). Um eine vorhandene Situation nachhaltig zu verändern, bedarf es einer Vision. Ohne

Vision fällt es schwer, auf dem Weg der kleinen Schritte die richtige Richtung beizubehalten. Es gäbe keine Zukunftsperspektive, sondern nur den nächsten Schritt. Visionen weisen dagegen langfristig die Richtung des Weges aus. Sie sind Bilder, wie man sich die zukünftige Schule wünscht. Diese inneren Bilder lösen eine entsprechende Anziehungskraft oder Sehnsucht aus. Damit sind Visionen nicht lediglich Träume, sondern sie haben Kraft und drängen auf Verwirklichung.

In Ergänzung zu Philipps und Rolffs Ausführungen zur Vision im Kapitel 3.3 sei an dieser Stelle ihre Ansicht aufgegriffen, dass die erste Quelle zum Schulprogramm zwar in einer gründlichen Vergewisserung des Ist-Zustandes der Schule besteht. Eine Schulprogrammerstellung, die sich aber nur an einer Bestandsanalyse bzw. gemeinsamen Diagnose orientiert, fiel jedoch mit großer Wahrscheinlichkeit zwar realistisch, aber zu bodenständig aus. Deshalb muss die erste Quelle des Realismus ergänzt werden durch eine zweite Quelle der Vision und der Phantasie. Diese Quelle verleiht dem Schulprogramm eine Zukunftsperspektive, die allerdings vom Boden abheben würde, wenn der Strom der Ideen nicht mit dem Strom der Analyse zusammenflösse (vgl. Philipp/Rolff 1998, S. 22).

Senge weist in diesem Zusammenhang ebenfalls auf die entscheidende Bedeutung des Entwickelns einer gemeinsamen Vision hin (vgl. Senge 2003, S. 251ff.). Dabei ist seiner Ansicht nach die gemeinsame Vision nicht nur eine Idee, sondern eher eine Kraft im Herzen der Menschen. Sie kann durch eine Idee inspiriert sein, bleibt aber nicht länger eine bloße Abstraktion, sondern sie wird greifbar, als ob sie tatsächlich existiert. Dabei gilt, dass sich die gemeinsamen Visionen nur aus persönlichen Visionen entwickeln können. Die einzige Vision, die einen Menschen motivieren kann, ist die eigene Vision. Somit ist es hoffnungslos, wenn Führungskräfte von sich aus und von oben herab für ihre Organisation eine Vision beschließen. Haben die Mitglieder der Organisation, hier der Schule, keine eigene Vision, werden sie die verordnete Vision nur als vertragliche Verpflichtung ansehen. Das Ergebnis ist lediglich eine Einwilligung, aber kein gewünschtes Engagement. Kein Mensch kann einem anderen seine Vision einimpfen und ihn auch nicht dazu zwingen, eine eigene Vision zu entwickeln. Aber man kann für ein förderndes und anregendes Klima sorgen, um persönliche Visionen zu inspirieren. Dies ist eine wichtige Aufgabe der Führungskräfte mit dem Anspruch, persönliche Visionen zu gemeinsamen Visionen zusammen fließen zu lassen. Dabei gilt es aber zu beachten, dass man nicht auf den Weg der traditionellen „top-down“-Strategie zur Vision gelangt. Führungskräften muss bewusst sein, dass ihre Vision immer nur ihre persönliche Vision ist und diese nicht automatisch mit der Unternehmensvision identisch ist.

Zum Zeitpunkt des Beginns unseres Schulentwicklungsprozesses bzw. der Entstehung unseres Schulkonzeptes basierte meine praktische Theorie zum Begriff Vision auf der Empirie des Alltags. Durch die Beschäftigung mit den hier aufgeführten theoretischen Darlegungen

ist mir die Tatsache, dass eine Vision der Schule nicht von der Schulleitung entwickelt und verkündet werden kann, viel klarer und bewusster geworden. Auch wenn ich schon 1998, zum Zeitpunkt der Fixierung unserer Vision im Schulprogramm, die Vision nicht von oben herab verkündet habe, sehe ich es erst jetzt bewusst als eine meiner Begleitungsaufgaben als Schulleiterin an, für Situationen und Stimmungen zu sorgen, die förderlich auf das Entstehen persönlicher Visionen der Lehrer wirken können.

#### ***Ethos der Schule und pädagogischer Eros***

In Verbindung mit der Visionsentwicklung einer Schule erkenne ich erst zum jetzigen Zeitpunkt die große Bedeutung des pädagogischen Eros, der wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung einer persönlichen Vision des Lehrers hat. Wie Schratz und Steiner-Löffler ausführen, berührt die Diskussion zur Vision einer Schule das Ethos der Schule, also den Wertekonsens über jene moralischen Grundsätze, welche von den Lehrern in ihrer pädagogischen Arbeit als selbstverständlich und verbindlich angesehen werden. Ebenfalls wird ihrer Meinung nach der pädagogische Eros, der einem Menschenbild verbunden ist, das den Schüler innerhalb und außerhalb des Unterrichts als (Dialog-)Partner wertschätzend akzeptiert, tangiert (vgl. Schratz/Steiner-Löffler 1998, S. 59). Hier fühle ich mich in meinen Ansichten zum pädagogischen Wertekonsens und in meinem Menschenbild bestätigt, bin mir aber der Bedeutung dessen im Kollegium bzw. bei jedem einzelnen Lehrer bewusster geworden: Es handelt sich beim pädagogischen Eros um eine ganz persönliche Einstellung, nämlich die wertschätzende Akzeptanz des Schülers, die sich beim einzelnen Lehrer von innen heraus als Grundhaltung entwickeln muss. Das gemeinsame Bekenntnis auf dem Papier ist noch keine Garantie, dass diese menschliche und anerkennende Grundeinstellung auch tatsächlich in jedem Einzelnen lebt. Hier sehe ich auch aus der Schulleitungsposition heraus wenig direkte Einflussmöglichkeiten. Es ist nur über eine Akzeptanz fördernde Schulkultur möglich, Einfluss auf diese Grundeinstellung des einzelnen Lehrers nehmen zu können. Die Chance wird dann umso größer, wenn die Grundsätze des Schulethos gemeinsam ausgehandelt wurden und konsequent und bewusst gelebt werden.

#### ***Leitbild und Leitsätze***

Nach Schratz ist die Verschriftlichung der Vision das Leitbild. In ihm werden die Werte, Grundhaltungen und Einstellungen formuliert, an denen sich die Schule als Ganzes für die nächsten Jahre orientiert. Er spricht bei Leitbildern von Wunschvorstellungen in der Konkretisierung visionärer Bilder von Schule und Unterricht. Leitsätze sind nun wiederum die vom Leitbild abgeleiteten Zielformulierungen. Die formulierten Ziele müssen aber tatsächlich erreichbar und umsetzbar sein. Schratz empfiehlt folgende Prüfkriterien für Zielformulierungen:

- einfach, konkret, verständlich,

- genau, präzise, treffend,
- aktiv, positiv,
- wertvoll, überzeugend, sinnvoll,
- herausfordernd, einladend,
- erreichbar, passender Rahmen,
- von allen mitgetragen (integrierend, nicht ausschließend),
- mit eigener Leistung erreichbar, unter eigener Kontrolle,
- überprüfbar

(vgl. Schratz 2003, S. 62ff.).

Philipp und Rolff vertreten die Ansicht, dass ein Schulprogramm nicht mehr als 10 Leitsätze enthalten darf, da sie sonst vergessen werden und das Leitbild an Prägnanz verliert. Sie bezeichnen das Leitbild als Quintessenz des Schulprogramms und dies muss kommunizierbar sein. Das setzt voraus, dass es kurz und bündig ist. Sind jedoch die Sachverhalte komplizierter, so bedarf es längerer Erläuterungen (vgl. Philipp/Rolff 1998, S. 72).

Die schon in Kapitel 3.3 aufgeführten Ansichten von Risse untermauern die begriffliche Einordnung und Bedeutung des Leitbildes als Rahmen für das Schulprogramm.

Als wichtige Essenz resultiert aus dieser theoretischen Auseinandersetzung für mich und meine praktische Theorie, dass Vision, Leitbild und Schulprogramm klarer voneinander abgegrenzt werden sollten, auch wenn sie aufeinander aufbauen. Mir wurde erst jetzt durch meine gezielte Analyse unseres Schulkonzeptes deutlich, dass sowohl die Vision als auch die Leitsätze enthalten sind, jedoch nicht explizit hervorgehoben; weder durch Überschriften noch durch eine klare Struktur im Aufbau des Schulkonzeptes. Erst im letzten Schuljahr 2006/07 initiierte ich eine Analyse unseres Schulkonzeptes unter diesem Blickwinkel sowohl in der Steuergruppe als auch anschließend im gesamten Kollegium. Für mich war es erfreulich und auch beruhigend, dass eindeutig Passagen unseres Schulkonzeptes als Vision und auch als Leitsätze identifiziert werden konnten. Um ihren Stellenwert und auch ihre Funktion deutlicher herauszustellen, kam ich auf die Idee, eine „ImPULS-Ecke“ im Eingangsbereich der Schule einzurichten, in der unter anderem auch die Vision und das Leitbild auf Schautafeln ausgehängt sind. Damit kam ich einer meiner prinzipiellen Überzeugungen nach, dass Sichtbarkeit für mehr Verbindlichkeit sorgt. Diese Form der Identifikation war schon lange überfällig. Allerdings bin ich mir auch bewusst, dass allein die Tafeln an der Wand zu keiner persönlichen Identifikation bzw. Vision führen. Wie eben schon zum Thema Vision ausgeführt, können Gespräche dazu und Aktionen mit persönlichem Erfahrungshintergrund ledig-

lich dazu beitragen, eine dieser Vision förderliche Schulkultur aufzubauen. Dieser Chance werde ich in Zukunft mehr Aufmerksamkeit widmen.

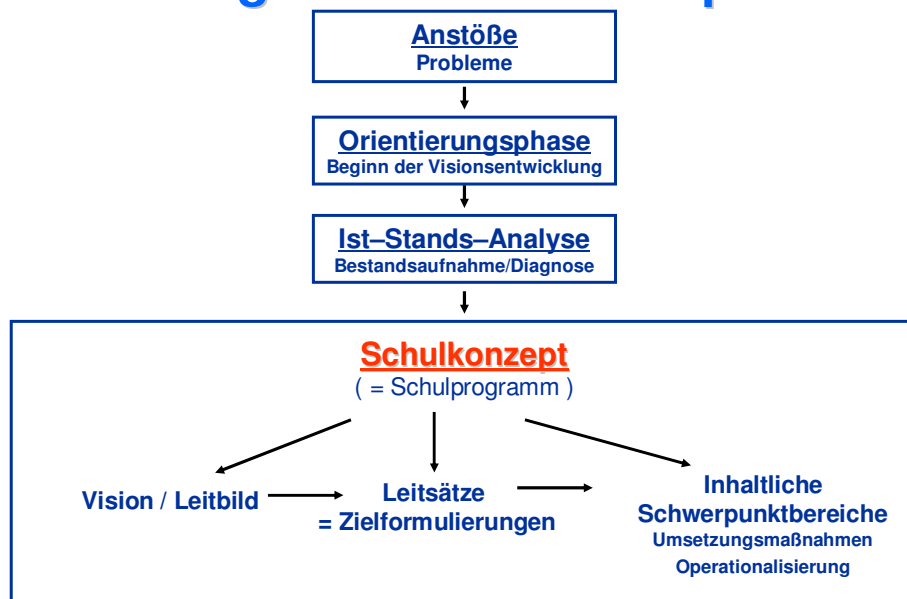
#### **Schulprogramm**

Das Schulprogramm umfasst also die Vision in ihrer schriftlichen Form über das Leitbild sowie die Zielformulierungen durch Leitsätze. Mein Vergleich mit den Begriffsdefinitionen zum Schulprogramm in Kapitel 3.3 ergibt, dass sowohl meine eigenen Vorstellungen, also praktischen Theorien, zum weiteren Inhalt eines Schulprogramms mit den dortigen Vorstellungen weitestgehend übereinstimmen als auch unser Schulkonzept selbst. So finden sich in unserem Schulkonzept sowohl die von Holtappels angesprochenen Ziele und strategischen Maßnahmen (vgl. Holtappels 1998, S. 45) als auch die von Hameyer und Schratz geforderte Verschriftlichung der schulischen Selbstdefinition, Zielsetzung und Schwerpunktsetzung (vgl. Hameyer/Schratz 1998, S. 95). Die im Kapitel 3.3 von Liket dargestellten Zielformulierungen eines Schulprogramms gehen stattdessen über die in unserem Bundesland möglichen rechtlichen Rahmenbestimmungen hinaus, auch wenn diese Vorstellungen genau meinen Wünschen entsprechen würden. Es handelt sich hierbei um die Personalpolitik und die finanzielle Verwaltung, deren diesbezügliche schulische Zielsetzungen nach Likets Ansicht im Schulprogramm ausgewiesen sein sollen.

Nicht nur die Begriffe waren uns unbekannt, sondern auch die inzwischen in der Literatur gut nachzulesenden möglichen Schrittfolgen zur Erarbeitung eines Schulprogramms. Schratz geht beispielsweise von folgender allgemeinen Schrittfolge aus, um Innovationen zu nachhaltiger Wirksamkeit zu führen: ausgehend von einer Vision wird ein Leitbild formuliert, davon wird das Schulprogramm abgeleitet, welches in seiner Umsetzung konkreter Konzepte, Strategien und Organisationspläne bedarf und nach einer gewissen Zeit evaluiert wird (vgl. Schratz 1998, S. 182).

Aus rückbetrachtender Sicht erkenne ich folgende Schrittfolge auf dem Weg zu unserem Schulkonzept:

## Weg zum Schulkonzept



Daran schließt sich der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* an.



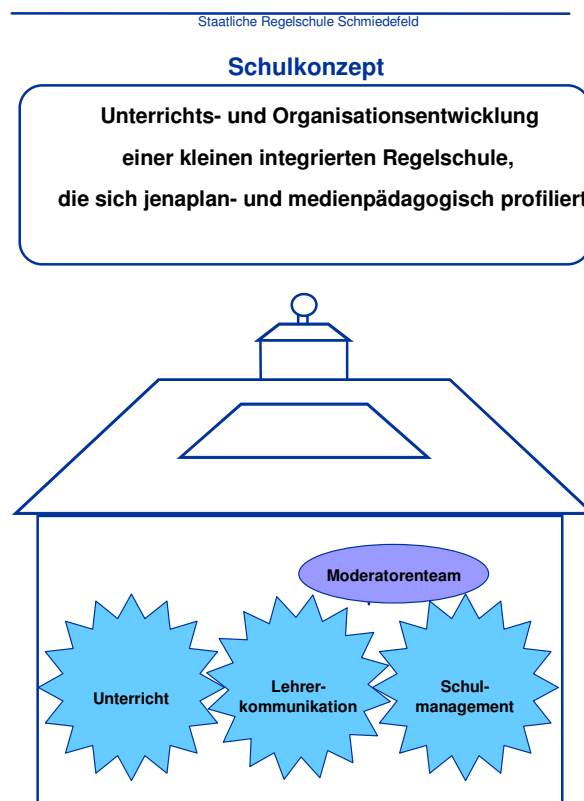
Die Trennschärfe zwischen den Begriffen und den dahinter liegenden Inhalten war mir, wie oben schon erläutert, anfangs nicht in dieser Deutlichkeit bekannt. Die rückwirkende Betrachtung unseres derzeit noch aktuellen Schulkonzeptes macht mir aber die Notwendigkeit dieses theoretischen Hintergrundwissens umso deutlicher. Somit habe ich meine praktische Theorie auf dieser Grundlage erweitert und werde die Aktualisierung und Überarbeitung unseres Schulkonzeptes auf der Basis meiner nunmehr veränderten praktischen Theorie aus Sicht der Schulleitung steuern. Auf Grund meiner jetzigen Kenntnisse werde ich auf eine klarere innere Struktur des Schulkonzeptes/Schulprogramms achten, so dass die Vision in Form von Leitsätzen deutlich vorangestellt werden wird und sich nachfolgend die davon abgeleiteten Ziele und Umsetzungsmaßnahmen anschließen werden.

Indem unser Medienkonzept aus der schon zuvor stattgefundenen Profilierung in das Schulkonzept integriert wurde, stimmen wir mit dem theoretischen Ansatz von Philipp und Rolf (vgl. Philipp/Rolf 1998, S. 17) überein, dass eine Schule schon vor der Schulprogramm-

bzw. Konzeptentwicklung ein Profil erarbeitet haben kann. Ein Schulprogramm kann ihrer Meinung nach durchaus Merkmale des eher zufällig gewachsenen Schulprofils aufgreifen. Allerdings entstand das Schulprofil „Medienerziehung“ weniger zufällig, sondern gezielt aus der im Kapitel 4.1.1 dargestellten Problemsituation heraus.

Der Inhalt unseres Schulkonzeptes aus dem Jahr 1998 verdeutlicht eindeutig den in Kapitel 3.2 dargestellten Zusammenhang zwischen Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung. Dies zeigt sich in folgender Grundstruktur:

### Unterricht – Lehrerkommunikation – Schulmanagement



(Auszug aus dem „Schulkonzept“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.9)

Die Zahnräder stehen symbolhaft dafür, dass die Veränderungen im Unterricht nicht ohne Veränderungen in der Lehrerkommunikation- und Kooperation sowie der Schulleitung und des Schulmanagements funktionieren. Die zum damaligen Zeitpunkt als Moderatorengruppe bezeichnete Steuergruppe fungiert als Bindeglied zwischen Schulleitung und Kollegium.

### **Aktualisierung des Schulprogramms**

Nach Ansicht von Philipp und Rolff steht eine Fortschreibung des Schulprogramms nach einigen Jahren an, da sich nicht nur das Kollegium ändert, sondern auch die Schülerschaft, die Eltern und das Umfeld insgesamt. Wann der dadurch beeinflusste Zeitpunkt der Fortschreibung gekommen ist, hängt nach Philipp und Rolff von der Art und Heftigkeit des gesell-

schaftlichen Wandels ab. Sie empfehlen, das Schulprogramm alle fünf bis sieben Jahre zu überprüfen und gegebenenfalls fortzuschreiben. Die Arbeit am Schulprogramm ist demnach nie beendet, denn Schulentwicklung hört nie auf (vgl. Philipp/Rolff 1998, S. 124).

*„Die pädagogische Konzeption von Schule, pädagogische Ansätze, Gestaltungsformen und Arbeitsweisen sind nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt als fertig und endgültig entwickelt anzusehen“ (Holtappels 2003, S. 14).*

Diese Ausführungen bestätigen meine schon vor einigen Jahren in mir gewachsene Vermutung zur notwendigen Aktualisierung unseres Schulkonzeptes.

#### **Schlussfolgerungen**

Auf Grund meiner jetzigen intensiven Analyse der Startphase unseres Schulentwicklungsprozesses bis zur Erarbeitung unseres Schulkonzeptes bin ich zu der Überzeugung gelangt, dass Schulentwicklungstheorien niemals im Sinne von Rezepten in der Praxis umgesetzt werden können. Die an unserer Schule abgelaufene Ist-Stands-Analyse ist ein Beispiel dafür, dass Schulentwicklungsprozesse nicht in Reinkultur ablaufen können und auch nicht müssen. Abwandlungen im allgemeingültigen Ablauf und Verfahren im Vergleich zu Theorien der Schulentwicklung können und müssen toleriert werden, sofern ein starker Wille zur Veränderung und ein genaues Wissen über ihre Ziele und ihr Wollen bei den Kollegen vorhanden ist. Ich sehe es sogar als grundlegend und wichtig an, eigene Adaptionen der Theorien auf Grund der konkreten schulischen Situation zu entwickeln. Auch an der frühen Erprobungsphase des fächerübergreifenden Unterrichts und der Projektmethode wird mir im Nachgang deutlich, dass der Schulentwicklungsprozess an unserer Schule nicht völlig programmatisch abgelaufen ist. Auch in Zukunft wird es sicherlich immer unser eigener, schulspezifischer Entwicklungsweg sein, der von Besonderheiten und Umwegen gekennzeichnet ist.

Das zur Antragstellung auf den Schulversuch 1998 im Kollegium und in der Schulkonferenz diskutierte und vereinbarte Schulkonzept liegt auch weiterhin unserem Schulentwicklungsprozess zu Grunde. Inzwischen ist vieles zur Gewohnheit geworden und verläuft routiniert. Doch genau darin erkenne ich zum jetzigen Zeitpunkt eine gewisse Gefahr. Während die fünf ausgewiesenen Umsetzungs- oder Schwerpunktbereiche (fächerübergreifender Unterricht, breites didaktisches Repertoire, innerdifferenzierter Unterricht, altersgemischter Unterricht und Medienerziehung) den Kollegen als Wesenszüge unseres Schulversuchs stets bewusst sind und als Denk- und Handlungsorientierung dienen, verhält es sich mit der im Schulkonzept verankerten Vision und der Zielsetzung aus meinem Empfinden heraus nicht immer so. Mitunter habe ich den Eindruck, als würden diese Grundgedanken nicht immer im Bewusstsein der Kollegen sein und nicht aktuell leben. An diesem Beispiel sehe ich die theoretische Position untermauert, dass es sich besonders bei der Vision um eine innere Einstellung des einzelnen Menschen handelt. Diese kann nur in jedem Menschen selbst wachsen und ent-



stehen. Doch aus meiner reflektierenden Betrachtung heraus erachte ich es seit einiger Zeit aus zwei Gründen unbedingt als notwendig, im Zusammenhang mit bestimmten schulischen Entscheidungs- oder Findungsprozessen stets deutlich Bezug zu den in der Vision und der Zielsetzung ausgewiesenen Grundpositionen zu nehmen. Zum einem ist es so möglich, das große Leitbild und die langfristige Zielsetzung dauerhaft im Bewusstsein der Lehrer aufzubauen und mehr und mehr zur Verinnerlichung anzuregen. Zum anderen nehmen Entscheidungen und Maßnahmen unter diesem Weitblick und tiefem innerem Grundverständnis mitunter ganz andere Dimensionen und Richtungen an, als wenn sie lediglich aus der Alltagssituation heraus entschieden werden.

Ich betone an dieser Stelle meine Überzeugung, dass ich in der Erarbeitung eines Schulkonzeptes ein notwendiges und erforderliches Instrument innerhalb des Schulentwicklungsprozesses sehe, ohne dass es kaum gelingt, eine klare Richtung auf dem Weg der Veränderungen anzuvisieren und beizubehalten. Allerdings darf man nicht beim Schulkonzept stehen bleiben. Der Umsetzungsprozess muss vom Allgemeinen immer konkreter werden und er muss von der Schulleitung systematisch gesteuert und begleitet werden. Wie das an der *ImpULS*-Schule seit einigen Jahren praktiziert wird, wird im nachfolgenden Kapitel 4.2 beschrieben und reflektiert.

### **4.2 Elemente des *ImpULS*-Schulentwicklungs-Zyklus**

Nachdem ich im vorangegangenen Kapitel 4.1 die Anfangsetappen des Schulentwicklungsprozesses von den Anstößen über die Orientierungsphase bis zur Erarbeitung des Schulkonzeptes analysiert habe, werde ich im Kapitel 4.2 die Elemente des *ImpULS*-Schulentwicklungs-Zyklus beschreiben und reflektieren. Die Reflexion erfolgt dabei weiterhin aus meiner Perspektive als Schulleiterin.

Dazu gehe ich auf

- den Schulentwicklungsplan (Kapitel 4.2.1),
- die Aktivitätenpläne (Kapitel 4.2.2),
- die Team-Portfolios (Kapitel 4.2.3),
- EFQM, INIS, ThÜNIS (Kapitel 4.2.4) ein.

Die einzelnen Zyklus-Elemente werden jeweils über alle Jahre seit dem Ersteinsatz des *ImpULS*-Schulentwicklungs-Zyklus im Schuljahr 1999/2000 betrachtet.

Jeweils zu Beginn eines der Teilkapitel 4.2.1 bis 4.2.4 hebt eine Grafik farblich (orange) das Element des *ImpULS*-Schulentwicklungs-Zyklus hervor, das nachfolgend analysiert wird. Dadurch wird die Einordnung in den Zyklusverlauf optisch unterstützt. Um einen groben Ü-

berblick zu geben, sind in der Spalte „was“ die wesentlichen Arbeitsschritte aufgelistet, die in dem jeweiligen Element des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* ablaufen. Die Spalte „wer“ benennt die eingebundenen Personen. Unter „wann“ ist abzulesen, zu welchem Zeitpunkt im Verlaufe eines Schuljahres die entsprechenden Arbeitsphasen eingeplant sind. Außerdem ist es wichtig zu wissen, welche zeitlichen „Ressourcen“ dafür zur Verfügung gestellt werden können.

### 4.2.1 Schulentwicklungspläne

Einordnung des Elements „Schulentwicklungsplan“ in den jährlichen *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus*:

Zyklus-Elemente	was	wer	wann	Ressourcen
	Erarbeiten des Entwurfs des SE-Planes	SG / SL	2.-6. Schulwoche	SG-Sitzungen
	Beschließen des SE-Planes	Kollegium	vor den Herbstf.	Päd. Konf.
	Reflexion über die Päd. Konf. zum SE-Plan	SL / Stellv.	nach den Herbstf.	SL-Sitzung
	Bezugnahme im 1. Aktivitätenplangespräch	Team / SL	ab November	Indiv. Team-Gespr.zeiten
	Bezugnahme im Erfahrungsbericht	Team	Schulj.-ende	Workshopzeit
Reflexion zum SE-Plan	SL / Stellv.	Sommerferien	SL-Sitzung	

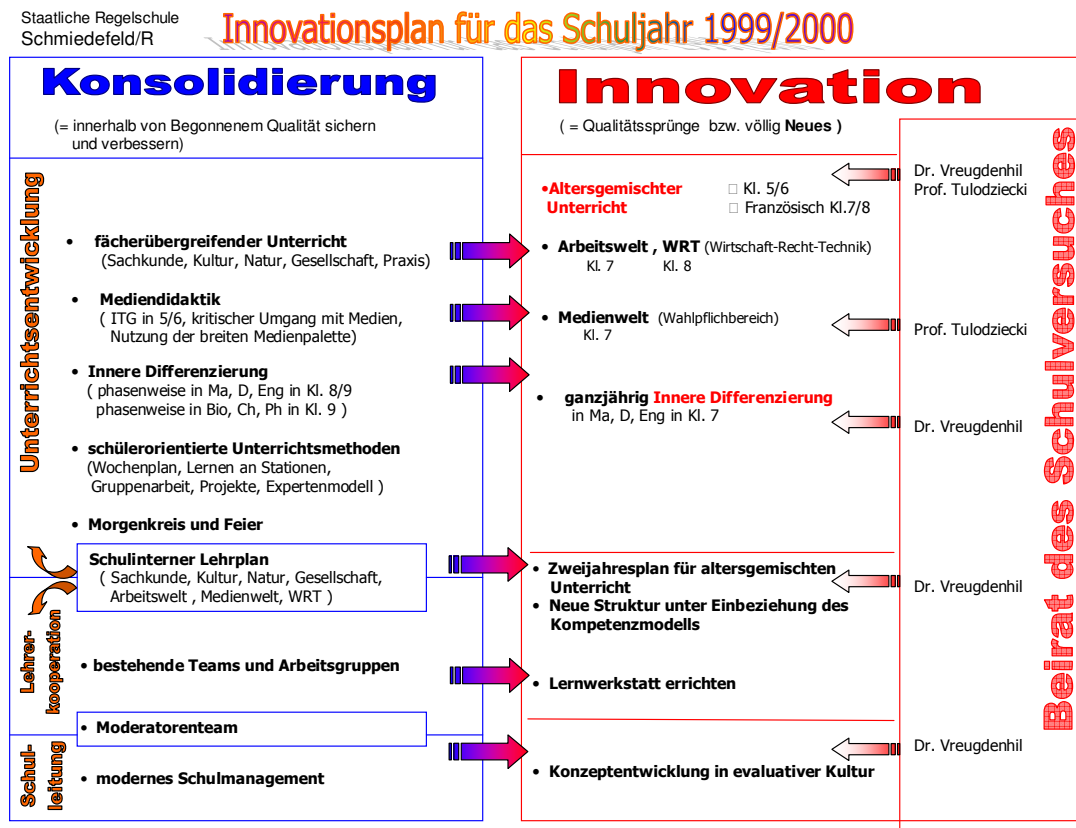
Legende:

- SE-Plan = Schulentwicklungsplan
- SG = Steuergruppe
- SL = Schulleitung
- Herbstf. = Herbstferien
- Päd. Konf. = Pädagogische Konferenz
- Gespr.zeiten = Gesprächszeiten

### Beschreibung

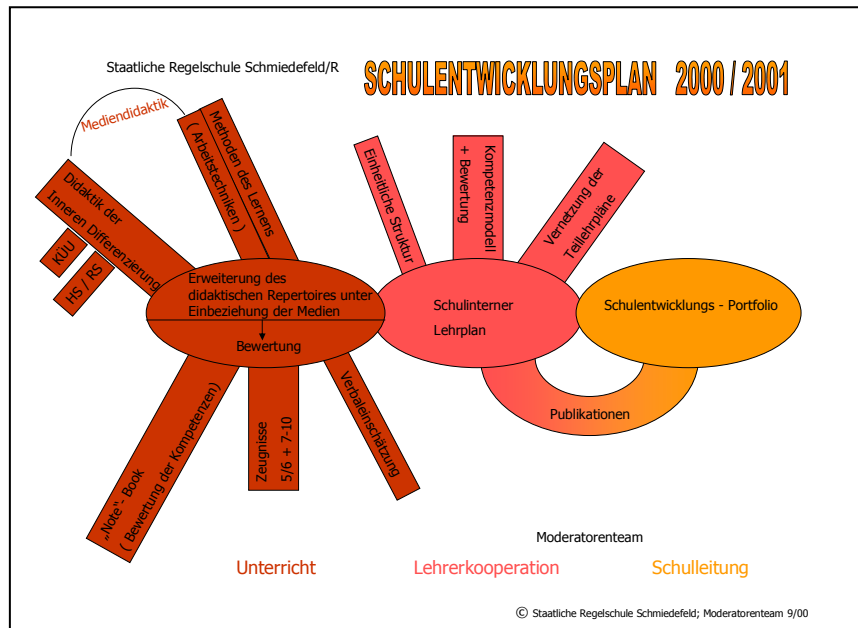
Mit Beginn des Schulversuches wurde erstmals für das Schuljahr 1999/2000 ein Jahresarbeitsplan zur Schulentwicklung der *ImpULS-Schule* erarbeitet („Schulentwicklungsplan 1999/20002“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.10). Dieser erste Schulentwicklungsplan erhielt die Bezeichnung „Innovationsplan 1999/2000“. Er entstand zunächst als Entwurf durch die Steuergruppe und Schulleitung in Zusammenarbeit mit den Mitgliedern des wissenschaftlichen Beirates unseres Schulversuchs. Deshalb sind in diesem Plan auch die Aufgabenfelder der Beiratsmitglieder ausgewiesen. Der Entwurf wurde dem Kollegium in einer

Konferenz vorgestellt und dort inhaltlich diskutiert und unter Einarbeitung der Veränderungsvorschläge gemeinsam vereinbart.

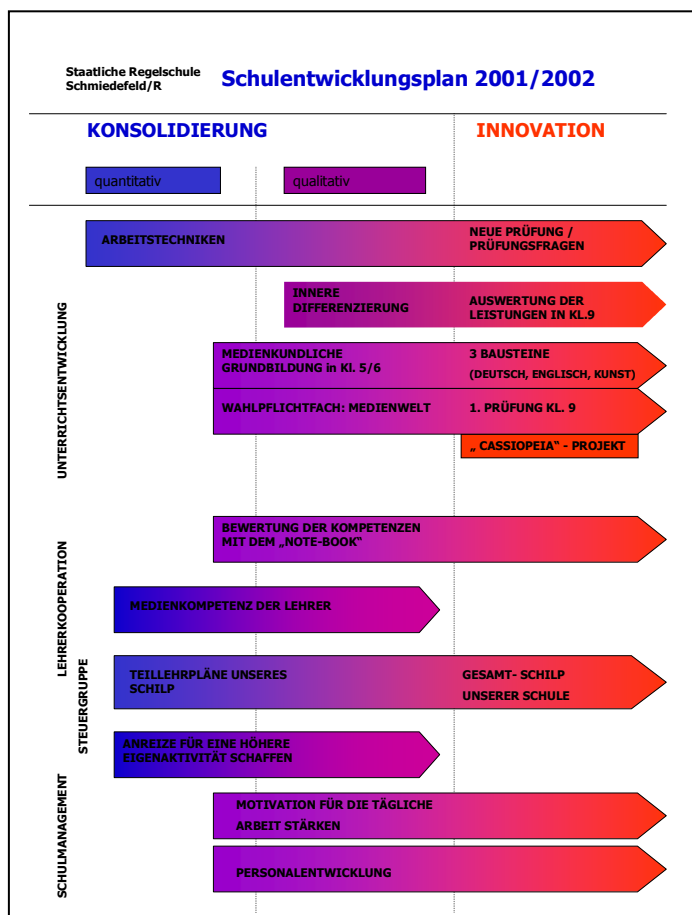


Auch der zweite Schulentwicklungsplan 2000/01 („Schulentwicklungsplan 2000/01“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.11), der erstmals diesen Namen trug, entstand zunächst als Entwurf in einer intensiven Diskussion und Absprache der Mitglieder der Steuergruppe mit Vertretern des Beirates zum Schulversuch. Er weicht in seiner Struktur stark von dem Plan des Vorjahres ab.

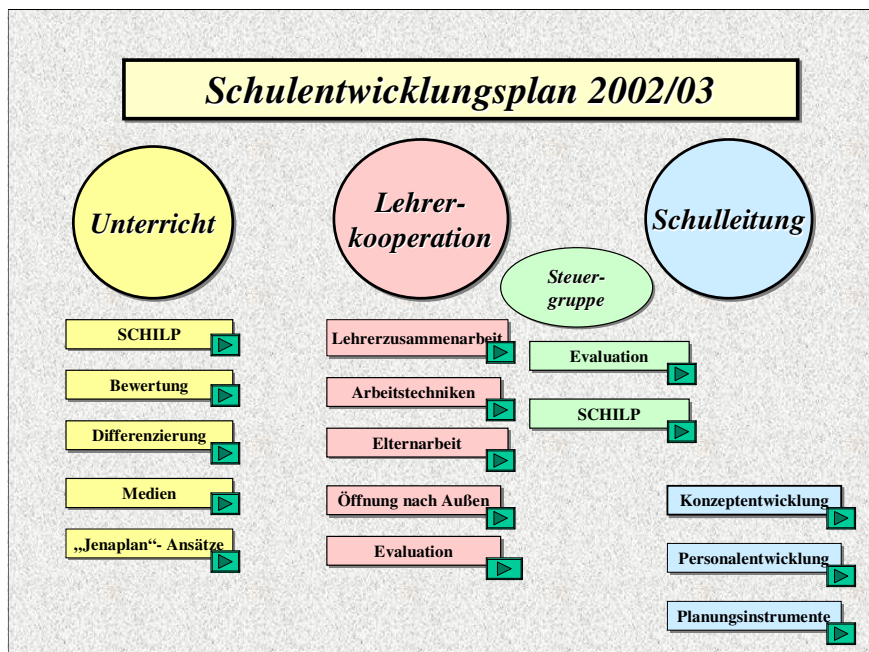
## 4 Aktionsforschung I: Die Perspektive der Schulleiterin



Der Entwurf des Schulentwicklungsplanes 2001/02 („Schulentwicklungsplan 2001/02“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.12) wurde nur noch im Beisein einer Vertreterin des ThILLM von der Steuergruppe erarbeitet. Es wurde wieder die Grundstruktur des Planes von 1999/2000 aufgegriffen.



Der Entwurf des Schulentwicklungsplanes 2002/03 („Schulentwicklungsplan 2002/03“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.13) wurde erstmals allein von der Steuergruppe ohne Vertreter des Beirates erarbeitet. Auch in den darauf folgenden Jahren gab es keine Unterstützung oder Begleitung von außen in dieser Zyklusphase. Der Schulentwicklungsplan 2002/03 entstand als Powerpoint-Präsentation. Dadurch wurde ein neuer Aufbau des Schulentwicklungsplanes möglich. Es wurden nicht nur die Schwerpunktbereiche der Schulentwicklung für das kommende Schuljahr, hier dargestellt auf der ersten Übersichtsfolie, vereinbart, sondern auch die damit verbundenen konkreten Aktivitäten, die zur Erfüllung dieser Bereiche dienen sollten. Zu jedem Schwerpunkt der Gesamtübersicht gibt es somit eine verlinkte Aktivitäten-Folie. Dieser zweidimensionale Aufbau des Schulentwicklungsplanes hat sich bis heute bewährt.

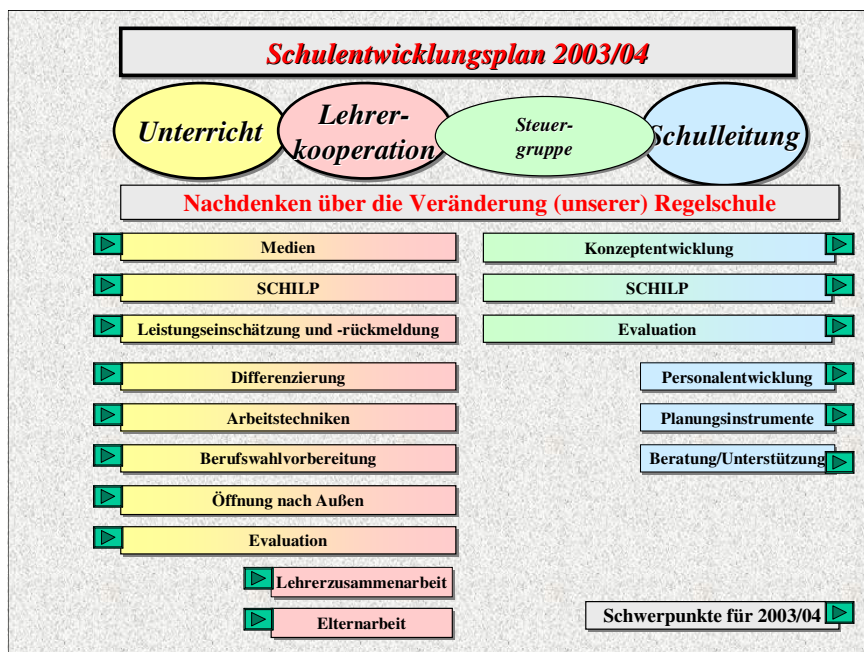


Nachfolgend ist ein Beispiel einer Aktivitäten-Folie abgebildet. Sie stellt die dem Schwerpunktbereich „SCHILP“ (schulinterner Lehrplan) zugeordnete Aktivitätenübersicht dar. Handelt es sich bei einer der aufgeführten Aktivitäten um eine Innovation (also keine Konsolidierung), so erscheint sie in „roter“ Schrift. Die so ausgewiesene Unterteilung in Innovation und Konsolidierung hat sich als praktikabel erwiesen.

## SCHILP

- **“Unterrichtspartitur - 5/6“** erarbeiten
- SCHILP (Kompetenzblätter) auch zunehmend im **Fachunterricht schreiben**
- **Zweijahres - SCHILP „Mathematik 9R/10“**  
(verantwortlich: Team „Innere Diff.-Mathe“)

Im Schulentwicklungsplan 2003/04 („Schulentwicklungsplan 2003/04“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.14) wurden erstmals Schwerpunkte der Bereiche „Unterricht“ und „Lehrerkooperation“ sowie der Bereiche „Steuergruppe“ und „Schulleitung“ zusammengefasst.



Außerdem wurden die wichtigsten „Schwerpunkte 2003/04“ im Sinne einer Priorisierung der Ziele separat auf einer Folie hervorgehoben. Diese Folie hat sich auch in allen nachfolgenden Schulentwicklungsplänen als sinnvoll erwiesen.

**Schwerpunkte für 2003/04**

- Jeder Kollege setzt **Rubrics** zur Bewertung ein
- neue Aktivitäten zur **„Öffnung nach außen“**
  - „Comenius“ – Projekt
  - „Schuljugendarbeit“
  - „Tag der offenen Tür“
  - Homepage - Pflege

Die Schulentwicklungspläne der folgenden Schuljahre wiesen keine strukturellen Veränderungen auf („Schulentwicklungsplan 2004/05“, „Schulentwicklungsplan 2005/06“, „Schulentwicklungsplan 2006/07“, unveröffentlichte Manuskripte, Nr.15-17).

### **Erste Bewertung**

Der jährliche Schulentwicklungsplan hat sich zu einem unverzichtbaren Qualitätsentwicklungs- und Planungsinstrument unserer systematischen Schulentwicklung etabliert. Die Bedeutung des Schulentwicklungsplanes geht weit über die eines Planungsinstrumentes hinaus. Hinter der Erarbeitung des jährlichen Schulentwicklungsplanes steht ein Prozess intensiver Reflexion, Analyse, inhaltlicher Diskussionen und Entscheidungsfindungen in der Schulleitung, der Steuergruppe, in Teams und letztendlich im gesamten Kollegium.

Der erste Schulentwicklungsplan 1999/2000 nahm eine besondere Rolle ein, da nicht auf Team-Erfahrungsberichte und Aktivitätenpläne zurückgegriffen werden konnte. Zu diesem Zeitpunkt war der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* noch nicht durchlaufen. Er setzte erst im Verlauf des Schuljahres 1999/2000 ein. Somit ordne ich den Innovationsplan 1999/2000 als Startplan ein, auf den sich die weiteren Abläufe des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* bezogen. Der Innovationsplan 1999/2000 ist unser erstes Beispiel dafür, dass die großen Ziele und Schwerpunkte des Schulkonzeptes unter Prioritätensetzung für das kommende Schuljahr konkretisiert werden mussten. In der Diskussion mit den Beiratsmitgliedern stießen wir auf eine sinnvolle Unterteilung in Konsolidierung und Innovation, so dass sich diese als Grundstruktur im Innovationsplan 1999/2000 niederschlug.

Der „Schulentwicklungsplan 2000/01“ zeigte eine andere Struktur. Ihm wurde die Einteilung in Unterricht – Lehrerverkooperation – Schulmanagement als Grundaufbau hinterlegt. Eine Un-

terscheidung in Konsolidierung und Innovation trat hier aus von mir nicht mehr nachvollziehbaren Gründen in den Hintergrund.

Im „Schulentwicklungsplan 2001/02“ wurde zusätzlich zur Einteilung in Unterricht – Lehrkooperation – Schulmanagement wieder deutlich zwischen den Bereichen der Konsolidierung und Innovation unterschieden, da es sich herausgestellt hatte, dass diese Kategorisierung hilfreich zur Prioritätensetzung ist. Sie verdeutlicht, dass nicht alles, was im Schulentwicklungsplan steht, völlig neue Arbeitsbereiche darstellt. Im Konsolidierungsbereich wurde zudem unterschieden, ob es sich eher um eine quantitative oder um eine qualitative Qualitätsentwicklung handelt.

Seit dem „Schulentwicklungsplan 2002/03“ erfolgt die Darstellung in Form einer Powerpoint-Präsentation. In der ersten Folie wird eine Gesamtübersicht der Schwerpunktbereiche analog der Schulentwicklungspläne der Vorjahre gegeben. Der Vorteil der Powerpoint-Präsentation liegt darin, dass zusätzlich zu jedem Schwerpunktbereich eine Konkretisierungsebene angegeben wird, die die Aktivitäten zur Erfüllung der Schwerpunktbereiche ausweist. Dadurch fühlen sich die einzelnen Lehrer und das jeweilige Team direkter berührt und betroffen.

Die Reflexion zum „Schulentwicklungsplan 2002/03“ („Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2003“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.4) hatte ergeben, dass eine sehr enge Verbindung zwischen den unter „Unterricht“ und den unter „Lehrkooperation“ ausgewiesenen Schwerpunkten besteht, so dass die Themen oftmals unter beiden Einteilungskategorien hätten erscheinen müssen. Es erwies sich als sinnvoll, beide Kategorien ab den Schulentwicklungsplan 2003/04 zu verbinden und den Zusammenhang durch eine Farbschattierung von gelb nach rosa kenntlich zu machen. Analog verbanden wir die Kategorien „Steuergruppe“ und „Schulleitung“ (Farbschattierung von grün nach blau), da auch hier eine sehr enge Verflechtung der Aufgabenbereiche vorlag. Allerdings wird es immer Bereiche geben, die die Schulleitung allein im Schulentwicklungsprozess zu bearbeiten und zu verantworten hat, was in der Übersicht durch die jeweilige Einzelfarbe ausgewiesen ist. Die Reflexion zum Schulentwicklungsplan 2002/03 hatte außerdem die schon beschriebenen Vorteile der Darstellung mittels einer Powerpoint-Präsentation bestätigt, so dass diese Art auch für den „Schulentwicklungsplan 2003/04“ beibehalten wurde. Das Sichtbarmachen der erhöhten Wichtigkeit und Bedeutung einiger Schwerpunktbereiche im Rahmen des sehr komplexen Gebildes aller Aufgabenbereiche ist für alle am Schulentwicklungsprozess Beteiligten notwendig. Deshalb wiesen wir erstmals explizit auf einer separaten Folie die für das Schuljahr ganz besonders wichtigen Bereiche unter „Schwerpunkte für 2003/04“ aus.



Die prinzipielle Struktur des Schulentwicklungsplanes 2003/04 hat sich als funktionell und praktikabel erwiesen, so dass aus den Reflexionen bisher kein Bedarf entstand, strukturelle Veränderungen in nachfolgenden Schulentwicklungsplänen vorzunehmen.

Dass die Steuergruppe für die Erarbeitung des Entwurfs des jeweiligen Schulentwicklungsplanes zuständig und verantwortlich ist und dass nachfolgend die Diskussion und Abstimmung darüber im Kollegium im Rahmen einer pädagogischen Konferenz erfolgt, hat sich bis heute als sinnvolle Abfolge bestätigt.

### **Professionelle Selbstreflexion**

#### ***Bedeutung der Reflexion***

Obwohl mir, wie im Kapitel 4.1.3 schon ausgeführt, die begriffliche Trennschärfe und schulentwicklungstheoretischen Grundlagen bezüglich Vision, Leitbild, Schulprogramm und Zielsetzung noch nicht deutlich bewusst waren, dachte ich von Schulentwicklungsplan zu Schulentwicklungsplan immer wieder über den eigentlichen Sinn, die Funktion und Bedeutung dieses Diskussions- und Planungsinstrumentes nach. Daran wird deutlich, dass ich seit Beginn des Einsatzes unseres *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* professionell reflektiert habe, auch wenn dies damals für mich noch keine Aktionsforschung darstellte. Wenn ich heute mein Denken und Vorgehen rückbetrachte, wird deutlich, dass ich schon damals sehr systematisch das Gelaufene, in diesem Fall den jeweiligen Schulentwicklungsplan, analysierte und Stärken und Schwächen, auch unter Auswertung der Kollegen-Feedbacks, herausarbeitete. Davon leitete ich im Gespräch mit meiner Stellvertreterin Schlussfolgerungen für den neuen Schulentwicklungsplan in Bezug auf Struktur und Vorgehen, nicht bezogen auf Inhalte, ab. Dies erfolgte im Zusammenhang mit der jährlich von mir und meiner Stellvertreterin durchgeführten Gesamtreflexion des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus*, die wir als „Prozessbeschreibung“ bezeichneten. Sie wurde jeweils in schriftlicher Form dokumentiert, so dass sie mir als wesentliche Datenquelle für die Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit zur Verfügung steht. Erst zum jetzigen Zeitpunkt wird mir bewusst, dass ich durch das Einbeziehen meiner Stellvertreterin unbewusst trianguliert habe.

#### ***Zusammenhang: Schulkonzept - Schulentwicklungsplan***

Dass der Schulentwicklungsplan vom Schulkonzept abgeleitet werden musste, war mir von Anfang an klar. Was muss aber im jährlichen Schulentwicklungsplan verankert sein? Mit dieser Frage setzte ich mich wiederholt in den ersten Jahren seines Einsatzes auseinander. Zu Schuljahresbeginn 2002, zum Zeitpunkt der Umstellung unseres Schulentwicklungsplanes auf die Form einer Powerpoint-Präsentation, war mir, auch durch die detailliertere Struktur des Schulentwicklungsplanes, die Abgrenzung zu den im Schulkonzept aufgeführten Inhalten klar und deutlich geworden. Im Schulkonzept waren die langfristigen Ziele und die gro-

Ben Schwerpunktbereiche ausgewiesen, während im Schulentwicklungsplan die konkreten Schwerpunktbereiche der Schulentwicklungsarbeit jeweils für das bevorstehende Schuljahr vereinbart wurden. Der Schulentwicklungsplan stellt für mich die erste Stufe der Konkretisierung des Schulkonzeptes hin zu wirksamen Handlungsabläufen dar. Die zweite Stufe der Konkretisierung, im Sinne einer Operationalisierung, erfolgt durch das Erstellen der Aktivitätenpläne der einzelnen Teams. Diese grundlegende begriffliche und funktionale Einordnung des Schulentwicklungsplanes hat bis heute in meiner praktischen Theorie Bestand.

#### ***Auswahl der Schwerpunktbereiche des Schulentwicklungsplanes***

Mir ist die Wichtigkeit der jährlichen Entscheidung, welche Schwerpunktbereiche in den Schulentwicklungsplan aufgenommen werden, seit dem ersten Schulentwicklungsplan 1999/2000 bewusst. Den Ausgangspunkt für diese Überlegung stellten von Beginn an die im Schulkonzept ausgewiesenen inhaltlichen Schulentwicklungsschwerpunkte: „Fächerübergreifender Unterricht“, „Altersgemischter Unterricht“, „Innere Differenzierung“, „Medienerziehung“ und „Breites didaktisches Repertoire“ dar. In Auswertung und Reflexion der ersten Schulentwicklungspläne kam ich zu der Erkenntnis, dass die Aufgabe darin besteht, innerhalb dieser inhaltlichen Oberbegriffe die davon abgeleiteten und konkretisierten Arbeits- und Entwicklungsfelder bei klarer Prioritätensetzung für das jeweilige Schuljahr festzulegen. Mir war zu diesem Zeitpunkt schon bewusst, dass nicht zwangsläufig jeder der fünf Schulentwicklungsbereiche gleichermaßen bedient werden muss. Diese grundsätzlichen theoretischen Positionen prägen heute noch meine praktische Theorie.

Außerdem gilt es, die Balance zwischen den selbst gesetzten Ansprüchen im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses und den realen Möglichkeiten und Ressourcen zur Umsetzung zu wahren. Dies war und ist gerade für mich als Schulleiterin ein schwieriger Entscheidungsprozess. Die Hauptproblematik liegt darin, dass oftmals ein begonnener Entwicklungsbereich ein nächstes Aufgabenfeld nach sich zieht und bedingt, womit sich die Komplexität des Veränderungsprozesses unserer Schule erklärt. Schon nach den ersten Schulentwicklungsjahren und auch heute vertrete ich die Ansicht, dass im Schulentwicklungsplan nicht alle im schulischen Alltag zu bewältigenden Aufgaben verankert sein sollen, sondern nur die für das aktuelle Schuljahr besonders wichtigen Schwerpunktbereiche bezogen auf den Schulentwicklungsprozess.

Dabei ist es hilfreich, zwischen den Bereichen der Konsolidierung und den Bereichen der Innovation zu unterscheiden. Der Konsolidierungsbereich erfasst solche Schwerpunkte der Entwicklungsarbeit, die nicht völlig neu sind, sondern deren Qualität gesichert oder weiter entwickelt werden soll. Dem Innovationsbereich ordne ich dagegen die neuen Schwerpunkte oder die neuen Akzente innerhalb vorhandener Schwerpunkte zu. Ich habe dabei darauf zu achten, dass der Innovationsbereich innerhalb realistischer Möglichkeiten begrenzt bleiben

muss. Gerade die Ausgewogenheit zwischen Innovation und Konsolidierung sehe ich, sachlich-theoretisch betrachtet, als eine Voraussetzung für die notwendige Stetigkeit und Kontinuität im Schulentwicklungsprozess an, neige aber dazu, ein hohes Maß an Innovation anzusetzen.

#### ***Vorgehensweise in den ersten beiden Zyklus-Jahren***

Der Entwurf des Schulentwicklungsplanes wurde in verantwortungsvoller Analysetätigkeit der Steuergruppe, anfangs unter Begleitung der Mitglieder des Beirates des Schulversuchs, erarbeitet. Dieser Entwurf wurde allen Lehrern in einer pädagogischen Konferenz zur Diskussion gestellt und ggf. dort verändert. Anschließend erstellten die Teams ihre Aktivitätenpläne, wobei es ihre Aufgabe war, sich an den im Schulentwicklungsplan ausgewiesenen Schwerpunkten zu orientieren und entsprechend des Wirkungs- und Aufgabenbereiches des Teams ihren Beitrag zur Erfüllung des Schulentwicklungsplanes zu leisten.

Meine Reflexion nach dem zweiten Durchlauf des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* 2000/01 machte mir aber deutlich, dass die im Entwurf des Schulentwicklungsplanes vorgestellten Schwerpunktbereiche zum Zeitpunkt der Diskussion in der pädagogischen Konferenz zu abstrakt von den Kollegen betrachtet wurden. Die Lehrer fühlten sich nicht direkt betroffen und waren sich der Konsequenzen für ihr eigenes Handeln zu wenig bewusst. Die Reflexion speziell zur pädagogischen Konferenz zum Schulentwicklungsplan 2000/01 führte mich und meine Stellvertreterin zu folgenden Erkenntnissen und Schlussfolgerungen:

- Der Schulentwicklungsplan legt grobe Schwerpunktbereiche (Oberbegriffe) fest, unter denen sich die Kollegen beim Lesen nur schwer vorstellen können, welche Auswirkungen diese auf ihre tägliche Unterrichts- und Erziehungsarbeit haben.
- Man kann aber nicht bei einer bloßen Entscheidung: „FÜR“ oder „WIDER“ zum Schulentwicklungsplan stehen bleiben, sondern:
- es muss eine Operationalisierung der Schwerpunkte des Schulentwicklungsplanes im Sinne des Ausweisens von praktischen (sichtbaren) Indikatoren/Konsequenzen erfolgen.
- Dies erfordert ein Überdenken der Moderation dieser thematischen Konferenz.

(„Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2001“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.12)

#### ***Änderung der Schrittfolge des ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus***

In der damaligen Reflexion des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* durch die Schulleitung spielte somit die folgende Frage eine entscheidende Rolle: Was hat Vorrang - die Vorhaben in den Aktivitätenplänen der Teams oder die gesamtschulische Sicht der Steuergruppe?

Als Antwort auf dieser Frage traf ich gemeinsam mit meiner Stellvertreterin die Entscheidung, die Schrittfolge im *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* dahingehend zu ändern, dass zuerst die Aktivitätenpläne der Teams erstellt wurden und erst nachfolgend und darauf aufbauend der Entwurf des Schulentwicklungsplanes in der Steuergruppe erarbeitet wurde (vgl. grafische Übersicht des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* im Kapitel 1.2). Diese Vorgehensweise hat sich auch bis heute bewährt.

#### ***Vorgehen der Schulleiterin***

Als Schlussfolgerung dieser geänderten Abfolge entwickelte ich folgendes Vorgehen: Ich las mir als Schulleiterin zunächst alle neuen Aktivitätenpläne der Teams gründlich durch und schrieb die einzelnen Aktivitäten auf kleine Kärtchen. Diese Kärtchen ordnete ich den Schwerpunkten bzw. den Aktivitätenblättern des Schulentwicklungsplanes des vergangenen Schuljahres zu. Ich erkannte für mich, dass ich damit zwei Funktionen gleichzeitig abdeckte. Zum einen erfolgte durch das Zuordnen der Aktivitätenkärtchen ein Sichtbarmachen, welche Schwerpunkte weiterhin im Blickfeld der Schulentwicklungsarbeit des Teams lagen. Zum anderen zeigte sich deutlich, ob es neue Akzente in einem Schwerpunktbereich gab oder sogar ein völlig neuer Schwerpunkt im kommenden Schuljahr in die Entwicklungsarbeit aufgenommen werden musste. Dieses Verfahren wende ich auch heute noch unverändert an.

#### ***Vorgehen in der Steuergruppe***

Im Ergebnis dieses Ordnungs- und Systemisierungsverfahrens ging ich mit meinen Vorüberlegungen in die Steuergruppe und es folgte dort die eigentlich entscheidende und intensive Diskussion zum Entwurf des neuen Schulentwicklungsplanes. Dabei kristallisierten sich die für das bevorstehende Schuljahr bedeutsamen Entwicklungsbereiche heraus.

Neu war damit zum Schuljahr 2001/02, dass erst im zweiten Schritt, nachdem die aus den Aktivitätenplänen ersichtlichen Vorhaben der Teams analysiert worden waren, die verantwortungsvolle „Draufsicht“ unter gesamtschulischer Sicht durch die Schulleitung und Steuergruppe erfolgte. Schon zu dieser Zeit entwickelte ich die folgenden vier grundsätzlichen Leitfragen, die ich auch jetzt noch als konstruktiv und hilfreich einschätze und anwende:

- Welche Schwerpunkte / Aktivitäten bleiben?
- Welche Schwerpunkte / Aktivitäten kommen neu hinzu?
- Welche Schwerpunkte / Aktivitäten entfallen?
- Welche Schwerpunkte / Aktivitäten müssen umformuliert werden?

Im Ergebnis der Diskussion in der Steuergruppe kommt es in der Regel zu Ergänzungen, Veränderungen oder auch zu Streichungen von Schwerpunktbereichen im Vergleich zum Schulentwicklungsplan des Vorjahres.

### ***Darstellungsform***

Die Darstellungsform des Schulentwicklungsplanes als Powerpoint-Präsentation war eine wirkungsvolle Reaktion auf die Problematik, dass sich die Lehrer nicht genügend durch die im Plan ausgewiesenen Schuljahres-Schwerpunkte angesprochen und betroffen fühlten. Ich erkannte schon zum damaligen Zeitpunkt, dass den Lehrern die vorherigen Pläne zu abstrakt waren, bzw. sagten sie auch recht schnell: „Das ist doch nichts Neues, wir kennen doch die Schwerpunkte. Warum müssen wir noch darüber diskutieren?“ Doch genau an solchen schnellen und oberflächlichen Einschätzungen und Reaktionen wurde deutlich, dass sich der einzelne Lehrer nicht über die daraus resultierenden Konsequenzen für seine eigene tägliche Arbeit bewusst war. Durch die neuen Aktivitäten-Folien pro Schwerpunkt wurden die daraus erwachsenden Aufgabenfelder viel konkreter und direkter angesprochen. Die Abstraktionsebene der Übersichtsfolie wurde sozusagen „herunter gebrochen“. Dadurch wurde das Zuweisen von Verantwortlichkeiten an die jeweils betroffenen Teams möglich, was ich auch heute noch als einen ganz entscheidenden Schritt in Richtung tatsächlicher Umsetzung der Aktivitäten sehe. Außerdem können nur auf der Grundlage dieser verbindlichen Orientierungen aussagekräftige Erfahrungsberichte und Rechenschaftslegungen des Teams am Schuljahresende geschrieben werden.

### ***Pädagogische Konferenz***

Eine entscheidende Rolle in der Arbeit mit den Schulentwicklungsplänen spielt die jährliche pädagogische Konferenz zu Schuljahresbeginn, in der jeweils der Entwurf des neuen Schulentwicklungsplanes dem Kollegium zur Diskussion gestellt wird und es am Ende der Konferenz zur Verabschiedung dieses Planes kommt.

In diesem entscheidenden Prozessabschnitt führten die jährlichen Reflexionen der Schulleitung ebenfalls zu Veränderungen im Vorgehen. In den ersten Jahren war ich davon überzeugt, dass es wichtig ist, alle Inhaltspunkte des in der Steuergruppe entworfenen Schulentwicklungsplanes den Kollegen in der Konferenz detailliert vorzustellen, zu erläutern und anschließend mit ihnen darüber zu diskutieren. In mündlichen und schriftlichen Feedbacks der Kollegen zeigte sich aber, dass die Lehrer von der Fülle der Informationen erschlagen waren. Es fiel ihnen schwer zu sondieren, was sie direkt betraf und wovon sie persönlich nicht tangiert waren. Sie hatten den Eindruck, in allen Bereichen mitarbeiten zu müssen.

In der Folge leitete ich zusammen mit meiner Stellvertreterin die oben beschriebene Verfahrensänderung zur Entstehung des Schulentwicklungsplans ein, durch die der Entwurf des Schulentwicklungsplanes zu einem hohen Anteil aus den zuvor in den Teams erarbeiteten, neuen Aktivitätenplänen erwuchs. Daher war es nicht mehr notwendig, alle Punkte in der Konferenz zu erläutern und vom Grund auf zu diskutieren, da besonders die zweite Ebene des Schulentwicklungsplanes, die Aktivitätenblätter, hauptsächlich von den Vorhaben der

Teams selbst gespeist wurden. Somit wandelten wir diese pädagogische Konferenz von einer Diskussionsveranstaltung in eine Informationsveranstaltung um. Es war mir aber von Anfang an und bis heute noch wichtig, dass ich als Schulleiterin zu Beginn der Konferenz ausführlich auf die Übersichtsfolie mit den Schwerpunktbereichen der Schulentwicklung für das neue Schuljahr eingehe. Dabei stelle ich einen Vergleich zu den Schwerpunktbereichen des Schulentwicklungsplanes des Vorjahres her. Diesen Einstieg in die pädagogische Konferenz gestalte ich bewusst selbst, da ich die Meinung vertrete, dass solche richtungsweisenden Informationen mit gesamtschulischer Bedeutung von der Schulleitung an das Kollegium herangetragen werden müssen.

#### ***Persönlicher Bezug***

Im Schuljahr 2004/05 trug ich dem persönlichen Bezug des einzelnen Lehrers zum Schulentwicklungsplan verstärkt dadurch Rechnung, dass die Teams in der pädagogischen Konferenz den Auftrag bekamen, die in ihren Aktivitätenplänen aufgelisteten Vorhaben einzeln mit Kärtchen den Schwerpunkten des Schulentwicklungsplanentwurfes direkt zuzuordnen. Dafür wurden Stellwände mit den Entwurfblättern des Schulentwicklungsplanes vorbereitet. Die Kärtchen mit den einzelnen Aktivitäten waren von mir in der zuvor abgelaufenen Analysephase der Aktivitätenpläne geschrieben worden und standen somit zur Verfügung. Mit dem Anheften der Kärtchen war gleichzeitig die Aufforderung an die Lehrer verbunden, alle Aktivitätenblätter des Schulentwicklungsplanentwurfs selbstständig zu lesen. Mit diesem Vorgehen wollte ich einen höheren Grad an persönlicher Betroffenheit der Lehrer erreichen.

Doch schon während der Konferenz entstand bei mir der Eindruck, dass dieser Auftrag des Anheftens der Aktivitätensettel formal abgearbeitet wurde, mitunter nur von einem Teammitglied oder dem Teamleiter selbst. Auch nachfolgende Gespräche mit den Kollegen bestätigten mir diesen Eindruck. Die Kollegen empfanden es als: „zu viel“ und „überflüssig“. In der nachfolgenden Reflexion mit der Steuergruppe kamen wir zu der Erkenntnis, dass diese Konferenz wieder mehr als Informationsveranstaltung laufen sollte („Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2004“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.5).

Im nächsten Schuljahr wurde der persönliche Bezug über ein „Persönliches Schulentwicklungs-Blatt“ hergestellt, auf dem sich jeder Kollege während der selbstständigen Lese-phase des Schulentwicklungsplanentwurfs Notizen zu folgenden Punkten machen musste:

- Bedeutung/Konsequenz für mich selbst,
- Bedeutung/Konsequenz für mich als Mitglied in einem Team.

#### ***Zusammenfassung***

Ich greife an dieser Stelle die selbst formulierte Erkenntnis von 2005 auf:

*„Der Schulentwicklungsplan ist ein notwendiges Instrument der Schulentwicklung.“*

(„Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2005“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.6)

Resultierend aus meinen jährlichen Reflexionen haben sich folgende theoretische Positionen als meine praktische Theorie gefestigt: Der Entscheidung der Arbeitsbereiche der Schulentwicklung für das neue Schuljahr liegen in entscheidendem Maße die Aktivitätenpläne der Teams zu Grunde, an die sich darauf aufbauend eine verantwortungsvolle Denk- und Entscheidungsaufgabe der Schulleitung und Steuergruppe anschließt, die darin besteht, aus der Metaebene den Blick auf den gesamtschulischen Entwicklungsprozess zu richten. Ich sehe es als wichtige Steuerungsaufgabe der Schulleitung für den gesamten Schulentwicklungsprozess an, dass die Schulleitung und Steuergruppe aus ihren erweiterten Sichtpositionen heraus genau zu prüfen haben, ob alle für die weitere Entwicklung der Schule notwendigen Aufgabenfelder erfasst worden sind. Dieser Blick muss über die Arbeitszusammenhänge der einzelnen Teams hinausgehen und die Schule als Ganzes betrachten. Besonders die Schulleitung muss den Entwicklungsstand der Schule nicht nur in Beziehung zum Schulkonzept setzen, sondern auch zu aktuellen bildungspolitischen und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungslinien. Ich bin überzeugt davon, dass dieser Schritt von entscheidender Bedeutung ist, da die Schwerpunkte des Schulentwicklungsplanes sonst nur eng behaftet aus den Arbeitsfeldern der Teams, verankert in den Aktivitätenplänen, erwachsen würden.

#### **Schulentwicklungstheoretische Reflexion**

Die Idee, jährliche Schulentwicklungspläne als Instrument zur Schulentwicklung an unserer Schule zu etablieren, erwuchs aus einem intensiven Beratungsgespräch mit einem unserer wissenschaftlichen Begleiter des Schulversuchs im Zusammenhang mit der Einführung des von ihm vorgeschlagenen Schulentwicklungs-Zyklus. Im Nachgang betrachtet kann ich diese Phase erneut als unbewusste Triangulation über Input durch einen „Dritten“ einordnen. Zu diesem Zeitpunkt sah ich keinen Bedarf, mich intensiver mit Literatur zu diesem Thema zu beschäftigen, da mir das mit unserem wissenschaftlichen Begleiter besprochene Vorgehen und Verfahren einleuchtend und sinnvoll erschien, zudem seine Erfahrungen und Kenntnisse auf wissenschaftlicher Basis basieren. Da die aktiven und direkten Begleitungsphasen nur in sehr großen, meist halbjährlichen Abständen möglich waren und die wissenschaftliche Begleitung überhaupt, aus den schon erwähnten finanziellen Gründen, nach kurzer Zeit offiziell beendet werden musste, konnte ich lediglich eine Reflexion und Analyse des Prozesses gemeinsam mit dem wissenschaftlichen Begleiter und meiner Stellvertreterin nach dem ersten Jahr der Einführung des Schulentwicklungsplanes durchführen. Unsere Vorgehensweise wurde dabei im Wesentlichen bestätigt.

Die beschriebenen, notwendig gewordenen Veränderungen in der Struktur und im Verfahren des Umgangs mit den Schulentwicklungsplänen resultierten aus meiner professionellen Selbstreflexion, die ich meist gemeinsam mit meiner Stellvertreterin durchführte. Dies bedeutete unbewusste Aktionsforschung und war entscheidend für die Weiterentwicklung meiner praktischen Theorie auf Grund meiner Aktionserfahrungen.

In meiner Literaturrecherche im Rahmen dieser Arbeit finde ich meine theoretischen Positionen in solchen Aussagen wieder:

*„Ohne Realisierungsüberlegungen bleibt das Schulprogramm lediglich ein Stück Papier, [...]“* (Philipp/Rolff 1998, S. 23). Aus meiner Sicht stellt unser Schulentwicklungsplan den ersten Schritt der von Philipp und Rolff geforderten Realisierungsüberlegungen dar und ist auch eine Antwort auf die von ihnen gestellte Frage:

*„Wie kann gewährleistet werden, dass das, was vorher an großartigen Ideen und Konzepten, an weit greifenden Visionen und Vorstellungen entwickelt wurde, auch konkret umgesetzt wird? Scheitert die Schulprogrammentwicklung an dieser „Implementationsfrage“, dann war alle Entwicklungsarbeit vorher so gut wie umsonst [...]“* (ebd., S. 88).

Nach Philipp und Rolff ist es unumgänglich, eine gezielte Prioritätenentscheidung über die künftigen schulprogrammatischen Entwicklungsschwerpunkte zu treffen. Somit müssen aus der Fülle der erarbeiteten Ideen und Vorschläge diejenigen ausgewählt werden, die die Schule in der nächsten Zeit umsetzen möchte (vgl. ebd., S. 73). Auf diese Problematik bin ich in meiner professionellen Reflexion ausführlich eingegangen, was zeigt, dass ich damals schon ohne die entsprechende Literatur auf die gleichen Themen und Probleme gestoßen bin. Jetzt fühle ich mich durch meine Literaturrecherche in meiner praktischen Theorie bestätigt.

Schratz stellt dar, dass es sich beim Schulprogramm zunächst nur um ein Schriftstück handelt. Die entscheidende Frage ist, wie es gelingt, dass sich auf Grund dessen das tatsächliche Verhalten der Beteiligten und Betroffenen ändert. Alle Aktivitäten der Schulentwicklung nutzen seiner Meinung nach wenig, wenn sie letztendlich nicht in der Praxis umgesetzt werden. Dazu werden Konzepte, Strategien und Instrumente benötigt, welche das Schulprogramm an das tägliche Schulleben koppeln. Organisationspläne helfen, durchzuführende Schulentwicklungsmaßnahmen zeitlich und personell zu strukturieren. Die zur Verfügung stehenden unterschiedlichen Instrumente dienen der gemeinsamen Abstimmung und Planung. Oftmals werden in diesem Zusammenhang Jahresarbeitspläne aufgestellt (vgl. Schratz 1998, S. 189f.). Unser Schulentwicklungsplan stellt aber mehr als die hier von Schratz geforderte zeitliche und personelle Planung dar. In unserem Schulentwicklungsplan geht es hauptsächlich um Inhalte und Handlungsmaßnahmen.



Wie ich in meinem Literaturstudium feststellen konnte, besteht bezüglich der einschlägig hierfür verwendeten Begriffe und ihrer Bestimmung eine große Unsicherheit. Da sich aber an unserer Schule der von uns mit obigem Inhalt und Funktion beschriebene Begriff „Schulentwicklungsplan“ durchgesetzt hat und auf Grund der immer wieder dazu durchgeführten Diskussionen inzwischen Klarheit zu Sinn und Zweck des Schulentwicklungsplanes unter den Kollegen zu verzeichnen ist, besteht keine Notwendigkeit, unser Planungsinstrument umzubenennen. Entscheidender als die Nomenklatur ist, zu wissen, was sich als Funktion hinter unserem Schulentwicklungsplan verbirgt.

#### **Schlussfolgerungen**

Das dargestellte Verfahren zur Entstehung des Schulentwicklungsplanes ist auf Grund der jährlichen Reflexionen ständig von mir optimiert worden. Ich habe inzwischen eine gefestigte theoretische Position zur Bedeutung des Schulentwicklungsplanes und zu den Grundzügen der Vorgehensweise der Erarbeitung. Ohne meine klare praktische Theorie könnte ich nicht zu einem neuen Schulentwicklungsplan, der den konkreten, aktuellen Entwicklungsbedürfnissen der Schule entspricht, notwendige Veränderungen aufzeigt und auf einem breiten, vom Kollegium getragenen Fundament aufbaut, kommen. In diesem Zusammenhang ist es meine Verpflichtung, jedes Jahr aufs Neue den Prozess zu reflektieren, dabei auf aktuelle Besonderheiten einzugehen und notwendige Veränderungen in meinen Vorstellungen abzuleiten. Dazu muss ich auch weiterhin aufmerksam die literarischen Beiträge zur Schulentwicklung verfolgen und mit meinen bisherigen Ansichten und Kenntnissen vergleichen, um dadurch selbst wieder zu neuen Ideen und Impulsen zu gelangen.

Auf Grund meines Kenntniszuwachses zu Qualitätsentwicklung und Evaluation durch die Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit habe ich erkannt, dass in unserem Schulentwicklungsplan auf der ersten Übersichtsfolie zwar alle Schwerpunktbereiche der Schulentwicklung des laufenden Schuljahres ausgewiesen sind, diese jedoch nicht qualitativ im Sinne einer Zielbeschreibung erläutert sind. Momentan denke ich darüber nach, ob eine Qualitätsbeschreibung jedes Schwerpunktbereiches eine notwendige und sinnvolle Diskussion im Kollegium zu den Fragen: „Was wollen wir eigentlich in diesem Schulentwicklungsbereich erreichen? Was ist das Ziel?“ auslösen würde. Die in der zu jedem Schwerpunktbereich verlinkten Aktivitäten-Folie aufgeführten Handlungsmaßnahmen müssen dazu dienen, die ausgewiesenen Ziele zu erreichen. Diese Qualitätsbeschreibungen wären die Kriterien, an denen der Stand der Qualitätserfüllung geprüft werden kann. Ich denke, dass diese Weiterentwicklung unseres Schulentwicklungsplanes in hoher gesamtschulischer Verantwortung unter Leitung der Schulleitung und unter Einbindung der Steuergruppe und des Kollegium erfolgen muss. Im Moment stellen diese Gedanken eine Erweiterung meiner praktischen Theorie dar. Die abzuleitenden Aktionsideen muss ich dazu noch genauer entwickeln.

### 4.2.2 Aktivitätenpläne

Einordnung des Elements „Aktivitätenplan“ in den jährlichen *Impuls-Schulentwicklungs-Zyklus*:

Zyklus-Elemente	was	wer	wann	Ressourcen
	Erarbeitung des Aktivitätenplans für das bevorstehende Schuljahr	Team	Vorbereitungswo. bis 2. Schulwo.	Workshops + individuelle Team-Zeiten
	1. <u>Gespräch</u> : = Abgleich mit dem Schulentwicklungsplan des laufenden Schuljahres	SL + Team	nach Konf. zum SE-Plan	Individuelle Team-Zeiten
	Reflexion zu den Aktivitätenplänen (Team-Workshops)	Team	Schuljahresende	90 Minuten pro Team an zwei MoKo-zeiten
	2. <u>Gespräch</u> : = Rechenschaftslegung / Reflexion	SL + Team	nach den Workshops	individuelle Team-Zeiten

Legende: SE-Plan = Schulentwicklungsplan  
 SG = Steuergruppe  
 SL = Schulleitung  
 MoKo = Montagskonferenz

#### Beschreibung

Die Aktivitätenpläne werden von den „Teams zur Schulentwicklung“ geschrieben, die in unserer „Struktur der Lehrerkooperation“ ausgewiesen sind. Verantwortlich für das Schreiben der Aktivitätenpläne ist der Teamleiter. In der Vorbereitungswoche am Ende der Sommerferien finden erste Workshops der Teams statt, um dort mit der Erarbeitung des Aktivitätenplanes für das kommende Schuljahr zu beginnen. Das Team entscheidet selbst, ob und wie viele Zusammenkünfte und Absprachen zur Fertigstellung des neuen Aktivitätenplanes nötig sind. Die Aktivitätenpläne werden in einer schriftlichen und digitalen Fassung bei der Schulleiterin abgegeben. Nach der Erstellung der Aktivitätenpläne folgen die „Gespräche zum Aktivitätenplan“ mit der Schulleitung. In diesen Gesprächen werden die Vorhaben der Teams in Bezug auf den Schulentwicklungsplan abgeglichen.

Zum Schuljahresende werden alle Aktivitätenpläne von den Teams reflektiert. Dies stellt eine wesentliche Grundlage für das Verfassen der Erfahrungsberichte der Teams dar.

Nach den Team-Workshops und vor Abgabe der Erfahrungsberichte/Team-Portfolios findet die zweite Gesprächsrunde statt. Hier bespricht die Schulleitung mit dem Team den Erfüllungsstand des Aktivitätenplanes, damit verbundene Probleme und deren Lösungsansätze sowie neue Ideen und Ausblicke auf das neue Schuljahr. An passenden Stellen wird auf den am Schuljahresende abzugebenden Erfahrungsbericht hingewiesen. Beiden Gesprächsrunden

den liegen Gesprächsleitfäden zu Grunde, die vorher schriftlich an alle Gesprächsteilnehmer ausgegeben werden. Zu beiden Gesprächsrunden werden Protokolle angefertigt.

Unsere Aktivitätenpläne sind nach folgenden inhaltlichen Kategorien aufgebaut:

- Zuerst wird die allgemeine, aus dem Schulentwicklungsplan abgeleitete, langfristige Zielsetzung des jeweiligen Teams ausgewiesen.
- Davon werden die Jahreszielsetzungen des Teams abgeleitet, die aktuelle Besonderheiten oder für das jeweilige Schuljahr erforderliche Akzentuierungen der allgemeinen Zielsetzung aufzeigen.
- Den Hauptteil nehmen die vom Team geplanten Umsetzungsschritte, also die Aktivitäten ein. Sie sind in die Bereiche „Unterrichtsentwicklung“ und „Lehrerkooperation“ aufgeschlüsselt. Die Aktivitäten können sowohl innovative, neue Bereiche als auch konsolidierende Maßnahmen umfassen.
- In der Spalte „Dokumentation“ ist die Auflistung der aufzubewahrenden Materialien im Sinne von sichtbaren Belegen für Planungen, Prozesse und Ergebnisse der tatsächlich durchgeführten Aktivitäten zu finden. Diese werden in so genannten Team-Portfolios abgelegt.
- Außerdem wird der vom Team festgestellte und erwünschte Qualifizierungsbedarf ausgewiesen.
- In der letzten Spalte erscheinen Notizen zu Ergebnissen aus den Zwischen-Reflexionen.

Die Aktivitätenpläne weisen folgende aktuelle allgemeine Struktur auf:

**1.1.1 ImPULS-Schule Staatliche Regelschule Schmiedefeld**

**1.1.2 AKTIVITÄTENPLAN 200.../200...**

**1.1.3 des Teams: .....**

<u>allgemeine Zielsetzung:</u>	<u>Jahres-Zielsetzung:</u>
--------------------------------	----------------------------

<b>Aktivitäten</b>	<b>Dokumentation</b>	<b>Qualifizierung</b>	<b>Reflexion</b>
<u>Unterricht:</u>			
<u>Lehrerkooperation:</u>			

Als Inspirationsquellen zur Erarbeitung der neuen Aktivitätenpläne dienen jedem Team die nachfolgend aufgeführte Materialien und Dokumente:

- der Aktivitätenplan des Vorjahres und der zugehörige Erfahrungsbericht,
- die im Erfahrungsbericht des vergangenen Schuljahres aufgeführten „Schlussfolgerungen“ für das neue Schuljahr. Hierbei handelt es sich um Verbesserungsbereiche oder um neue Ideen, die im beginnenden Schuljahr aufgegriffen und umgesetzt werden sollen. In den letzten Jahren wurden diese Ideen in der Sichtungphase der Team-Portfolios durch die Schulleitung auf einzelnen Vorhabenzettelchen herausgeschrieben und an eine Stellwand geheftet.

- der INIS-Schulbericht (vgl. Kapitel 3.3) und die davon abgeleiteten Verbesserungsbe-  
reiche und -maßnahmen (seit dem Schuljahr 2003/04),
- die Ergebnisse der Stärken-Schwächen-Analyse, die die Schulleitung in der Sich-  
tungsphase der Team-Portfolios erarbeitet.

Folgende Ressourcen und organisatorischen Voraussetzungen liegen für die Arbeit der Teams am und mit dem Aktivitätenplan vor:

- fest im Schulkalender ausgewiesene Workshopzeiten (ca. 90 Minuten pro Team):  
Zum Schuljahresbeginn ist in der Vorbereitungswoche für jedes Team eine Work-  
shopzeit reserviert, um mit der Erarbeitung des Aktivitätenplanes für das bevorste-  
hende Schuljahr zu beginnen. Analog ist zum Schuljahresende eine Workshopzeit  
vorgesehen, in der dieser Aktivitätenplan reflektiert wird und schon erste Gedanken  
zum Erfahrungsbericht besprochen werden.
- fest im Stundenplan der Lehrer ausgewiesene Team-Gesprächszeiten:  
Seit dem Schuljahr 2002/03 sind im Stundenplan gemeinsame Freistunden der Kol-  
legen für Besprechungen ausgewiesen, um Aktivitäten für den Unterricht planen und  
reflektieren zu können. Oftmals betrifft dies nur die Kollegen, die bestimmte Schwer-  
punkte des Aktivitätenplanes gemeinsam umsetzen.
- offene Gesprächszeiten:  
Den Teams steht mindestens einmal im Monat der Montagnachmittag für Gespräche  
zur Verfügung. Es ist der Konferenznachmittag, den sich die Kollegen für Bespre-  
chungen jeglicher Art frei halten. Die Teamleiter entscheiden selbst, wann und mit  
wem sie sich wozu beraten wollen, denn einige Kollegen arbeiten in mehreren Teams  
mit und sind auch nicht von jedem Thema, z.B. jahrgangsbezogenen Themen, tan-  
giert. Die Termine werden vom Teamleiter in die ausgehängten Monatspläne einge-  
tragen.
- Für Team-Gesprächszeiten stehen den Kollegen Räume wie die Lehrer-Lernwerkstatt  
in der „Lehrerinsel“, Vorbereitungsräume (z.B. „Natur“) oder der Medienbereich zur  
Verfügung. Die meisten dieser Räume sind mit PC und Internetanschluss ausgestat-  
tet. Außerdem sind in der Schule schuleigene Laptops vorhanden, so dass die Ar-  
beitsergebnisse der Teams jederzeit per Computer gespeichert, bearbeitet und abge-  
rufen werden können.
- Es liegt eine klare Struktur der Lehrerkooperation vor. Jedes Team hat einen ausge-  
wiesenen Team-Leiter.

- Die Teamleiter erhalten für ihre Tätigkeit je eine Abminderungsstunde.

#### **Erste Bewertung**

Der Aktivitätenplan stellt ein zweidimensionales schulinternes Steuerungsinstrument zur Qualitätsentwicklung und -sicherung der Bereiche unserer Schulentwicklung dar. Er wirkt, bezogen auf die Teams, in zwei Richtungen:

- nach innen:

Dem einzelnen Team und Teamleiter verschafft er Verbindlichkeit, Klarheit und Transparenz über die Planungs-, Umsetzungs- und Reflexionsprozesse bezogen auf den jeweiligen Arbeits- und Entwicklungsbereich des Teams (Steuerungs- bzw. Arbeitsinstrument). Hierin sehe ich die Hauptfunktion des Aktivitätenplanes.

- nach außen:

Der Schulleitung dienen die Aktivitätenpläne zur Koordinierung und als Evaluationsgrundlage mit Blick auf Ziele und die Umsetzung der im Schulentwicklungsplan benannten und das jeweilige Team tangierenden Schwerpunkte (Instrument der Rechenschaftslegung; Steuerungsinstrument auf Schulleitungsebene).

Der Inhalt des Aktivitätenplanes wird eigenverantwortlich von den Teams erarbeitet und schriftlich festgehalten. Hierin kommt sowohl der demokratische Ansatz als auch die Übertragung von Verantwortung auf die eigentlichen Akteure unseres Schulentwicklungsprozesses zum Ausdruck. Dabei zeigt die Erfahrung, wie wichtig es ist, dass der eigene Aufgabenbereich des Teams innerhalb des Gesamtprozesses der Schulentwicklung klar beschrieben wird und Schwerpunkte für ein Schuljahr gesetzt werden.

Nachdem die Teams ihre Aktivitätenpläne geschrieben haben und nachfolgend der Schulentwicklungsplan vereinbart wurde, führt die Schulleitung einzeln mit jedem Team ein erstes dialogisches Beratungsgespräch zu seinem Aktivitätenplan durch. Die besondere Bedeutung dieser Gespräche ergibt sich aus der Tatsache, dass hier eine Art Zielvereinbarung mit ausgeprägtem Bezug zum neuen Schulentwicklungsplan getroffen wird. Deshalb ist die Hauptfunktion des ersten Gesprächs zum Aktivitätenplan der Abgleich der Vorhaben des Teams mit den Schwerpunkten des zuvor vereinbarten Schulentwicklungsplanes für das bevorstehende Schuljahr. Der Fokus des Gesprächs ist daher auf folgende Fragen gerichtet: Haben wir in unserem Team an alle Bereiche und Aufgaben, die uns laut Schulentwicklungsplan betreffen, gedacht? Welchen Beitrag können wir als Team leisten, um die Arbeit in diesen Schulentwicklungsbereichen voran zu bringen? Mitunter entstehen daraus in dieser ersten Gesprächsrunde auch weitere neue Ideen und abgeleitete Aktivitäten, die noch in den Aktivitätenplan aufgenommen werden, sodass das Gespräch gleichzeitig ein Podium zur

weiteren Ideenfindung ist und eines der konstruktiv-demokratischen Momente unseres Schulentwicklungsprozesses verkörpert.

Die zweite Gesprächsrunde stellt eine abschließende Reflexion des Teams gemeinsam mit der Schulleitung zum Aktivitätenplan des gelaufenen Schuljahres dar. Dadurch, dass zuvor die Workshops der Teams stattfinden, haben sich die Teams gründlich mit dem Stand und der Qualität ihrer Arbeit beschäftigt, sodass diese Gesprächsrunde inhaltlich tiefgründig verläuft. Dass wir dabei aus Schulleitungssicht nachdrücklicher auf bestimmte Akzentsetzungen in den Erfahrungsberichten Einfluss nehmen können, wirkt sich förderlich auf den Aussagegehalt der Berichte aus.

#### **Professionelle Selbstreflexion**

##### ***Ziele der Aktivitätenpläne***

Von Anfang an verfolgte ich mit der Erarbeitung unserer Aktivitätenpläne folgende Ziele:

- Klärung der Zielsetzung jedes Teams für ein Schuljahr bezogen auf seine Schwerpunktbereiche,
- Festlegen der von diesen Zielen abgeleiteten konkreten Aktivitäten des Teams,
- Erarbeitung einer Planungsgrundlage, auf Grund derer das Team zum Schuljahresende reflektieren kann,
- überschaubares Eingrenzen der Arbeits- und Entwicklungsfelder pro Team, womit auch ein Abbau des Gefühls der permanenten Überbelastung der Kollegen erreicht werden soll,
- Anregen der Eigeninitiative und Erhöhen der Eigenverantwortung der Teams,
- Ausbau einer systematischen Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und jeweiligem Team.

Diese Zielsetzungen haben sich für mich im Laufe der letzten Jahre bestätigt und gefestigt.

##### ***Qualitätskriterien für die Aktivitätenpläne***

Die erste Struktur unseres Aktivitätenplanes und seine Schreibstandards wurden 1999 unter Anleitung und Beratung unseres wissenschaftlichen Beraters erarbeitet und seitdem jährlich durch mich und meine Stellvertreterin auf ihren Qualitätsstand geprüft. Folgende Kriterien legte ich bereits nach den ersten Schulentwicklungsjahren meiner Qualitätsprüfung für einen „guten“ Aktivitätenplan zu Grunde:

- Zielklarheit im Team,

- Formulieren wichtiger, zielorientierter Aktivitäten, die zur Qualitätsentwicklung der Schwerpunktbereiche des Teams innerhalb unserer Schulentwicklung beitragen,
- inhaltlich und optisch sichtbare Bezugnahme zum Schulentwicklungsplan durch eine Gliederung des Aktivitätenplanes, die den Schwerpunkten des Schulentwicklungsplanes entspricht,
- Notieren von Aktivitäten, die sich sowohl auf den Unterricht als auch auf die Lehrerzusammenarbeit beziehen;
- konkrete und nachvollziehbare Aktivitäten, die durch die Eintragungen in der Spalte „Dokumentation“ sichtbar werden müssen,
- Aufweisen von Veränderungen und/oder Ergänzungen im Laufe des Schuljahres, um die Entwicklung zu verdeutlichen.

Zeigt sich, dass einzelne Aktivitätenpläne noch nicht den gewünschten Qualitätskriterien genügen, fordere ich Nachbesserungen ein.

An diesen Qualitätskriterien orientiert sich meine praktische Theorie zu guten Aktivitätenplänen. Deshalb reflektiere ich jährlich sowohl das Verfahren als auch die Wirksamkeit der Aktivitätenpläne mit dem Fokus auf den Nutzen für alle Ebenen: Schulleitung, Steuergruppe, Team, einzelner Lehrer.

Während es für mich bezüglich der eben aufgeführten Qualitätskriterien keine Veränderungen in meiner praktischen Theorie gab, führten die jährlichen Reflexionen immer wieder zu Veränderungen in solchen Bereichen wie: Struktur der Aktivitätenpläne, zeitliche Abfolge, Bezugnahme zum Schulentwicklungsplan, Gespräche zu den Aktivitätenplänen. Dies wird im Folgenden näher erläutert.

#### ***Struktur der Aktivitätenpläne***

Aus den Reflexionen der Schulleitung resultierten mehrfach Korrekturen der Struktur des Aktivitätenplanes. Die Kategorie „allgemeine Zielsetzung“ nahm ich erst zum Schuljahr 2002/03 in die Struktur des Aktivitätenplanes auf („Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2003“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.4). Die Notwendigkeit dazu erkannte ich in Gesprächen mit einer Mitarbeiterin der Bertelsmannstiftung zu meinem Beitrag „Aktivitätenpläne“ in der „Toolbox“ des Netzwerkes der innovativen Schulen Deutschlands. Durch die Nachfragen zu Inhalt und Verständlichkeit meines Artikels wurde ich angeregt, genauer als zuvor über manche Aspekte nachzudenken. So wurde mir im Verlauf eines dieser Gespräche bewusst, dass die Ausgangsfrage: „Welches Ziel verfolgt das Team?“ noch nicht in der Struktur des Aktivitätenplanes auftauchte. Mir wurde in dem Moment die Bedeutung der Zielebene deutlich. Zuvor gingen die Teams eher pragmatisch an die Formu-



lierung ihrer Aktivitäten heran, ohne dass sie sich anhand folgender Leitfragen mit der allgemeinen Zielsetzung bewusst auseinandersetzen: Was wollen wir in unserem Team eigentlich erreichen? Warum gibt es unser Team überhaupt? Was ist unser eigentliches Aufgabenfeld? Diese Meta-Betrachtungsebene muss von den Teammitgliedern zumindest zum Zeitpunkt der Erarbeitung des Aktivitätenplanes jährlich eingenommen werden, um das Team vor zu schnellen und oberflächlichen Aktivitäten zu bewahren.

Meine Reflexion dieses neuen Strukturpunktes „allgemeine Zielsetzung“ ergab, dass diese allgemeine Zielbetrachtung des Teams, die langfristig und grundlegend ausgerichtet ist, noch nicht ausreichte. Die Teams müssen zusätzlich eine „Jahres-Zielsetzung“ formulieren, in der die besonderen und aktuellen Aspekte des bevorstehenden Schuljahres zum Tragen kommen. Als Schlussfolgerung nahm ich die „Jahres-Zielsetzung“ ab dem Schuljahr 2003/04 als neuen Punkt in die Struktur unserer Aktivitätenpläne auf.

Die Kategorie „Reflexion“ wurde erst im zweiten Jahr nach der Erarbeitung von Aktivitätenplänen von mir ergänzt. In dieser Zeit erkannte ich durch Informationen in Weiterbildungen und durch meine Mitarbeit in professionellen Arbeitsgruppen, dass das Reflektieren der eigenen Arbeit eine entscheidende Voraussetzung und Grundlage für das Ableiten von Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit mit dem Ziel der Qualitätssteigerung ist. Es handelte sich nach meinem heutigen Verständnis hierbei wieder um eine unbewusste Triangulation durch „Dritte“ von außen. Aus jetziger Sicht betrachtet, stellte diese allgemeine Erkenntnis eine grundlegende Erweiterung meiner bis dahin vorhandenen praktischen Theorie dar. Als Aktionsidee leitete ich ab, die Teams durch die Spalte „Reflexion“ verbindlich über die Umsetzung ihres Aktivitätenplanes reflektieren zu lassen. Während die ausführliche Reflexion zu den Inhalten des Aktivitätenplanes in Form des Erfahrungsberichtes im Team-Portfolio jeweils zum Schuljahresende erfolgt, sollten hier nur kurze, prägnante Notizen im Verlauf des Schuljahres eingetragen werden, zum Beispiel, warum eine bestimmte Aktivität in dem besagten Schuljahr nicht realisiert werden konnte. Meine Beobachtungen zur Umsetzung meiner eben beschriebenen Aktionsidee zeigen allerdings, dass es heute noch manchen Teams schwer fällt, das eigene Tun und Handeln zu reflektieren. Für mich in meiner Begleitungs-funktion des Schulentwicklungsprozesses resultiert daher, dass ich nur in meinen Gesprächen zum Aktivitätenplan immer wieder versuchen kann, die Teamleiter und Teammitglieder in diese reflektierende Denkebene zu führen.

#### ***Zeitliche Einordnung der Aktivitätenpläne***

Die zeitliche Einordnung der Aktivitätenpläne im Schuljahresverlauf hat sich in meiner praktischen Theorie auf Grund meiner jährlichen Reflexionen verändert und immer weiter geklärt. Aus meiner Beobachtung der ersten beiden Schulversuchsjahre 1999/2000 und 2000/01, in denen es fast das gesamte erste Schulhalbjahr dauerte, bis die letzten Teams ihren Aktivitä-

tenplan erarbeitet hatten, folgte, dass die zeitliche Abfolge durch mich forciert und konsequenter eingehalten werden muss.: Was nützen Aktivitätenpläne, die erst im Laufe des Schuljahres entstehen? Als Schlussfolgerung legte ich fest, dass künftig alle Aktivitätenpläne innerhalb der ersten zwei Wochen des Schuljahres in den Teams erstellt sein müssen, so dass sich daran der Analyseprozess durch die Schulleitung und die Steuergruppe zur Erarbeitung des Entwurfs des Schulentwicklungsplanes anschließen kann.

#### ***Beteiligung und Verantwortung***

In den ersten Jahren des Schulversuchs beobachtete ich, dass die Aktivitätenpläne mitunter nur vom Teamleiter erstellt wurden und die Rückkopplung in das Team fehlte. Mir war aber schon zu diesem Zeitpunkt bewusst, dass der Teamleiter den Aktivitätenplan nicht allein schreiben darf, sondern der Erstellung ein kritischer Austauschprozess innerhalb des Teams zu Grunde liegen muss. Mir war ebenfalls schon zum damaligen Zeitpunkt klar, dass diese Arbeitsphase zeitlicher Ressourcen bedurfte, die von der Schulleitung bereitgestellt werden müssen. Auf Grund dieser Erkenntnisse („Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2003“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.4) plante ich ab dem Schuljahr 2003/04 in unserem Schulkalender ausgewiesene Workshopzeiten in der Vorbereitungswoche ein. Diese terminlich festgelegten Team-Gesprächszeiten liefen im ersten Jahr in völliger Eigenverantwortung der Teams bezüglich Ablauf und Gestaltung. In der Reflexion der Schulleitung über diese erste Workshoprunde („Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2004, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.5) erkannten wir, dass die von der Schulleitung angeratenen und vorgegebenen Inspirationsquellen nicht von allen Teams in der gewünschten Tiefgründigkeit eingebunden und genutzt wurden. Die Gespräche in den Teams verliefen zu unstrukturiert und somit nicht effizient genug. Daraus leitete ich die Notwendigkeit ab, diesen Workshops ab dem Schuljahr 2004/05 eine Moderation zu Grunde zu legen. Für mich als Schulleiterin wurde in dieser Situation der von mir von Beginn an propagierte, allgemeine und sensible Führungsgrundsatz der Einhaltung der Balance zwischen Freiraum und Verbindlichkeit deutlich. Dieser theoretische Ansatz bestimmt auch heute weiterhin maßgeblich mein Schulleitungshandeln.

#### ***Bezug zum Schulentwicklungsplan***

Durch meine Reflexion zum Schuljahr 2003/04 („Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2004“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.5) wurde mir als ganz entscheidender Faktor für das Gesamtverständnis der Kollegen und ihr Erkennen der Zusammenhänge im Schulentwicklungsprozess bewusst, dass immer wieder der Bezug der Aktivitätenpläne zum Schulentwicklungsplan hergestellt werden muss. Es muss sowohl die Verbindung zu dem Schulentwicklungsplan des vergangenen Schuljahres im Sinne einer Reflexion als auch zu dem des neuen Schuljahres im Sinne einer Verbindlichkeitsprüfung

bewusst gemacht werden. In den ersten Jahren der Umsetzung des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* wurde dieser Aspekt von mir aus für mich nicht mehr nachvollziehbaren Gründen vernachlässigt. Als Handlungskonsequenz meiner zu diesem Zeitpunkt neuen Erkenntnis wurde eine erste konsequente und tiefgründige Form der Reflexion des alten Aktivitätenplanes in Bezug zum Schulentwicklungsplan des vergangenen Schuljahres in den Workshops zu den Aktivitätenplänen am 17./18.08.2004 dadurch erreicht, dass alle im Erfahrungsbericht des Teams aufgeführten Aktivitäten vorher von der Schulleitung einzeln auf Zettel notiert und diese in den Workshops an die Teams zurückgegeben wurden. Die Teams hatten dann die Aufgabe, ihre Aktivitätenzettel an einer Stellwand den Schwerpunktbereichen des Schulentwicklungsplanes des vergangenen Schuljahres zuzuordnen. In wirkungsvoller und offensichtlicher Art und Weise erfolgte so eine erneute Rechenschaftslegung der einzelnen Teams bezüglich ihrer Beteiligung an der Erfüllung des Schulentwicklungsplanes. Zugleich erhielten das Kollegium und auch die Schulleitung einen quantitativen und qualitativen Überblick, ob die Schwerpunktbereiche des Schulentwicklungsplanes im letzten Schuljahr mit Aktivitäten bedient worden waren. Zum Schuljahresende 2004/05 wurde das Verfahren der Bezugnahme zum Schulentwicklungsplan dadurch variiert, dass die Rechenschaftslegung direkt am Aushang des Schulentwicklungsplanes 2004/05 in der Lehrerwerkstatt erfolgte. Dort erhielten die vom Team erfüllten Aktivitäten auf dem zugehörigen, aufgeklebten Team-Aktivitätenzetteln einen Klebepunkt mit Häkchen. Meine Reflexion darüber (vgl.: „Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2005“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr. 6) ergab, dass dieses Verfahren effektiver war, so dass es auch in den folgenden Schuljahren in dieser Art angewandt wurde.

Der Bezug zum neuen Schulentwicklungsplan wird als Ergebnis der Reflexion der Schulleitung zu den Aktivitätenplänen („Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2004“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.5) seitdem dadurch verstärkt, dass die Eintragungen unter der Aktivitätenplan-Kategorie „Unterricht“ eine Untergliederung erhielten, die genau den Schwerpunktbereichen des neuen Schulentwicklungsplanes (erste Übersichtsfolie der Powerpoint-Präsentation) entspricht. Bei meiner ersten Sichtung der Aktivitätenpläne achte ich streng darauf, dass diese im Schulentwicklungsplan angelegte Gliederung sich im Aktivitätenplan wieder findet, wobei allerdings nicht alle Schwerpunktbereiche des Schulentwicklungsplanes in dem Aktivitätenplan eines Teams auftauchen müssen. Es soll vor allem deutlich machen, in welchen Schwerpunktbereichen der Schulentwicklung der Schule das entsprechende Team Verantwortung übernimmt und von welchen Bereichen dieses Team entlastet ist.

##### ***Bedeutung und Funktion der Gespräche zum Aktivitätenplan***

Schon von Beginn an verkörpern nach meiner praktischen Theorie die Aktivitätenpläne innerhalb unseres *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* die konkreteste Ebene der Zielsetzung und der davon abgeleiteten Handlungen (Aktivitäten) zu deren Umsetzung. Für mich war immer der entscheidende Punkt, ob aus den geschriebenen Plänen letztendlich Handlungen erwachsen, die zu nachhaltigen Veränderungen führen. Die Gespräche zum Aktivitätenplan sind eine notwendige und wirkungsvolle Einflussnahme auf diese Schulentwicklungsproblematik. Nach mehrmaligem Durchlauf des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* haben sich diese Gespräche als wichtige Schwungräder erwiesen, um die Planungsinstrumente (Aktivitätenplan, Schulentwicklungsplan) von der Tatsache eines beschriebenen Stückes Papier tatsächlich in Handlungsrelevanz zu überführen. Die „Gespräche zum Aktivitätenplan“ sind eine Art „Hilfswerkzeug“ für systematische Teamarbeit.

In der Phase der Einführung der Aktivitätenpläne hatten die Lehrer noch Sorge, dass dies ein rein formales Instrument der Rechenschaftslegung innerhalb des Schulversuchs sein könnte. Auch fürchteten sie damit verbundenen Mehraufwand an Arbeit. Die Überzeugungsarbeit war anfangs schwierig, da die Kollegen noch keine eigenen Erfahrungen mit solchen Gesprächen gesammelt hatten. Rückblickend betrachtet war es ganz entscheidend, dass ich meine Gespräche zum Aktivitätenplan nicht als Kontrollen abhandelte, sondern stets darauf achtete, dass sie als Beratungsgespräche verstanden wurden. Immer wieder war es meine wichtige Aufgabe, den Teamleitern und auch den Teammitgliedern zu verdeutlichen, dass ihre Arbeit durch dieses Planungsinstrument systematischer und somit auch erfolgreicher werden kann. Ich versuchte sie also stets auf den Nutzen des Aktivitätenplanes für ihre eigene Arbeit hinzuweisen. Mein Ziel würde ich dann als erreicht ansehen, wenn im Verlaufe des Schuljahres eigenverantwortlich Teamsitzungen stattfinden würden, in denen die dort zu besprechende Themen vom Aktivitätenplan abgeleitet werden. Dieser Zustand ist allerdings noch nicht in allen Teams erreicht, woran deutlich wird, mit wie viel Ausdauer ich die Überzeugungsarbeit in den Teams führen muss. Darin erkenne ich meine Funktion der Begleitung des Schulentwicklungsprozesses als Schulleiterin.

Ich habe von Anfang an die Gespräche zu den Aktivitätenplänen als dialogische Beratungsgespräche geführt. Diese Gespräche sind für die Beteiligten dann von großer Bedeutung, wenn jeder dem anderen sein Gehör und seine Gedanken schenken kann. Mir ist bewusst, dass es für die Gesprächssituation und -stimmung wichtig ist, dass ich als Schulleiterin mein Interesse an den Arbeitsfeldern des Teams zur Schulentwicklung über meine persönliche Anteilnahme spüren lasse. Gleichzeitig ist es meine Aufgabe, in den Gesprächen zu prüfen, ob alle anstehenden und notwendigen Aktivitäten, die das jeweilige Team zur weiteren Umsetzung des Schulentwicklungsplanes tangieren, bedacht und aufgenommen worden sind.

Außerdem müssen der Teamleiter und auch die Teammitglieder durch mein Feedback im Rahmen meiner Begleitungsfunktion des Schulentwicklungsprozesses Sicherheit erhalten, die richtigen Schwerpunkte für ihr Team gesetzt zu haben. Eine weitere Funktion der Gespräche sehe ich von Anfang an darin, im Austausch von Ansichten und Erfahrungen Lösungen für Probleme oder neue Ideen zu entwickeln. Dies trägt dazu bei, den Schulentwicklungsprozess flexibel und orientiert an den praktischen Erfahrungen und Bedürfnissen zu gestalten. Ich vertrat von Beginn an die Meinung, dass die Gespräche zu den Aktivitätenplänen zum einen eine Beratungsfunktion und zum anderen auch eine gewisse Kontrollfunktion erfüllen. Die jährlichen Reflexionen der Schulleitung zu den Gesprächen bestärkten zunehmend meine Erkenntnis, dass beide Funktionen unbedingt notwendig und förderlich sind.

#### **Zweite Gesprächsrunde**

Die zweite Gesprächsrunde hat seit dem Schuljahr 2005/06 ihre Funktionen etwas variiert. Bis dahin verfolgte ich die Vorstellung, dass die Hauptfunktion des zweiten Gesprächs zum Aktivitätenplan in einer Art Zwischenbilanz lag. Dazu berichteten der Teamleiter und sein Team über die bisher gelaufene Arbeit ihres Teams sowie über aufgetretene Besonderheiten oder Probleme. Grundlage dafür waren die im Aktivitätenplan vereinbarten Vorhaben. Damit fungierte die Gliederung des Aktivitätenplanes als inhaltliche Gesprächsorientierung. Zum anderen diente dieses zweite Gespräch erneut als Plattform dafür, dass neue Ideen und Erfahrungen aus der Sicht des Teams besprochen wurden. In den ersten Durchlaufjahren des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* rückte diese zweite Gesprächsrunde aus Zeitgründen an das Ende des Schuljahres, fast schon in die Vorbereitungsphase auf das Verfassen der Erfahrungsberichte der Teams. Dies empfanden wir als Schulleitung ineffektiv. Daraufhin bemühte ich mich, die Termine der zweiten Gesprächsrunde an den Anfang des zweiten Schulhalbjahres zu legen, was mir im Schuljahr 2003/04 erstmals gelang. Eine ehemals vorgesehene dritte Gesprächsrunde in Vorbereitung auf die Erfahrungsberichte erwies sich aus Zeitgründen als nicht realisierbar. Stattdessen entstand die Idee, im Jahresterminplan am Schuljahresende zwei Konferenzmontage für Workshopzeiten für die Teams einzuplanen, um ihnen dort Zeit zum Reflektieren und für eigenverantwortliche Arbeit an den Erfahrungsberichten zur Verfügung zu stellen. Dies wird ab dem Schuljahr 2003/04 mit Erfolg praktiziert.

Am Ende des Schuljahres 2005/06 entschlossen wir uns in der Schulleitung aus der Tatsache heraus, dass wir die zweite Gesprächsrunde aus Zeitgründen gegen Ende des Schuljahres noch nicht geschafft hatten, eine neue zeitliche Abfolge auszuprobieren. Die im Schulkalender festgelegten Workshoprunden der Teams zum Reflektieren ihrer Aktivitätenpläne und zum Besprechen erster Gedanken bezüglich der Erfahrungsberichte wurden abgewartet und erst anschließend unsere zweite Gesprächsrunde zu den Aktivitätenplänen durchgeführt, damit wir als Schulleitung durch diese bewusst zwischen Workshops und Abgabetermin der

Team-Portfolios gelegten Gespräche Einfluss auf die Qualität der Erfahrungsberichte und der Portfolios insgesamt nehmen konnten. Dazu besprachen wir ebenfalls die abzugebenden Dokumente, wenn auch nicht durchgängig konsequent. Zum Teil wurden auch Ergänzungen in die Aktivitätenpläne aufgenommen. Aus meiner Sicht führte die Umsetzung dieser Aktionsidee, also die neue zeitliche Position der zweiten Gesprächsrunde, zu einer äußerst konsequenten und wirkungsvollen Reflexion des Teams zusammen mit der Schulleitung. Aus dem Feedback einiger Teamleiter und auch einiger Lehrer entnahm ich, dass dieses Vorgehen unterschiedlich empfunden wurde. Während die Mehrzahl dieses Vorgehen als sehr effektiv und nutzbringend für das Team und seine weitere Arbeit einschätzte, gab es auch einige Lehrer, die sich dadurch zu streng kontrolliert fühlten.

**Veränderung der zeitlichen Einordnung**

Auf der Grundlage meiner konsequenten Reflexion der Gesprächspraxis und um die Wirksamkeit der Gespräche zum Aktivitätenplan zu erhöhen, entwickelte ich meine praktische Theorie bezüglich des zeitlichen Ablaufs und der Gesprächsinhalte im Verlaufe des Schulentwicklungsprozesses der letzten Jahre immer weiter. Beispielgebend für die Veränderung meiner Vorstellungen werden hier zwei Entwicklungsstände meiner praktischen Theorie mit Hilfe folgender Übersichten dargestellt. Die nachfolgenden Vorstellungen habe ich von Beginn des Schulversuchs bis zum Schuljahr 2004/05 vertreten:

<b>Gesprächsrunde</b>	<b>Termin</b>	<b>Teilnehmer</b>	<b>Grundinhalt</b>
1.	zeitnah nach der Vereinbarung des Schulentwicklungs-Planes (November)	gesamtes Team + Schulleiterin und Stellvertreterin	Erstbesprechung des Aktivitätenplanes: Abgleich mit dem Schulentwicklungsplan
2.	Februar/März	Teamleiter (und im Bedarfsfall weitere Teammitglieder) + Schulleiterin	Zwischenbilanz + „Ideenschmiede“
3.	ca. zwei Wochen vor dem Abgabetermin der Team-Portfolios (zentrale Workshoptermine)	Teammitglieder	Gesamtreflexion des Schuljahres auf der Grundlage des Aktivitätenplanes

Seit dem Schuljahr 2005/06 vertrete ich auf Grund meiner Reflexionen folgenden veränderten Ansatz zum zeitlichen Ablauf:

<b>Gesprächsrunde</b>	<b>Termin</b>	<b>Teilnehmer</b>	<b>Grundinhalt</b>
1.	zeitnah nach der Vereinbarung des Schulentwicklungs-Planes (bis November)	gesamtes Team + Schulleiterin und Stellvertreterin	Erstbesprechung des Aktivitätenplanes: Abgleich mit dem Schulentwicklungsplan; Zielvereinbarungsgespräch mit dem Team
2.	zwischen den Workshops zum Aktivitätenplan/Erfahrungsbericht und dem Abgabetermin der Team-Portfolios	gesamtes Team + Schulleiterin und Stellvertreterin	Endreflexion zum Aktivitätenplan mit gleichzeitiger Bezugnahme zum anstehenden Erfahrungsbericht + „Ideenschmiede“

### **Teilnehmer**

Eine deutliche Veränderung in meinen Vorstellungen gab es in der personellen Besetzung der Aktivitätenplangespräche. In den ersten Jahren führte ich als Schulleiterin mit dem jeweiligen Teamleiter allein die Gespräche zum Aktivitätenplan. Es erwies sich allerdings schon nach wenigen Gesprächsrunden als ungünstig, diese Gespräche nur auf die Teamleiter zu beschränken, denn die Teamleiter waren oftmals in bestimmten Umsetzungsbereichen des Aktivitätenplanes gar nicht im Einsatz und konnten somit keine direkten Erfahrungen in das Gespräch einbringen. Ein weiterer Mangel war, dass die Gesprächsinhalte und daraus resultierenden Schlussfolgerungen und Vereinbarungen nur lückenhaft in das Team transportiert wurden. Dadurch sah ich die Wirkung der Gespräche als erheblich beeinträchtigt. Als Konsequenz dieser Reflexion („Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2003“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.4) entschied ich, ab dem Schuljahr 2003/04 beide Gesprächsrunden mit dem gesamten Team durchzuführen, damit sich alle Teammitglieder angesprochen und betroffen fühlten. Es kam nicht mehr zu Informationsverlusten. Außerdem etablierten sich diese Gesprächsrunden gleichzeitig als wichtige Team-Gesprächszeiten. Als Ergebnis der Reflexionen der Schulleitung zu den Gesprächen („Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2003“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.4) wurde außerdem deutlich, dass ein Informationsverlust zwischen Schulleiterin und Stellvertreterin vorlag. Dies stellte sich besonders deshalb als hinderlich heraus, da alle weiteren Phasen des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* gemeinsam in der Schulleitung

besprochen und reflektiert wurden. Hier bestand meine Konsequenz darin, dass ebenfalls ab dem Schuljahr 2003/04 an beiden Gesprächsrunden auch die Stellvertreterin teilnahm. Die Erfahrungen, die ich seitdem mit dieser Teilnehmerrunde gemacht habe, erfüllen meine zum Schuljahresbeginn 2003/04 entwickelten Erwartungen, so dass ich an dieser Praxis bis heute keine weiteren Veränderungen vorgenommen habe.

#### **Gesprächsleitfaden**

Es bestätigte sich für mich immer wieder mein schon anfangs aufgetretenes Empfinden, dass die Wirkung der Gespräche auch von der Beziehung und dem Klima zwischen den Gesprächspartnern und den so genannten Spielregeln abhängt. Aus heutiger Sicht rückblickend betrachtet, bedurfte es tatsächlich einiger Gesprächsrunden, ehe das anfangs dominierende Gefühl der Kontrolle bei den Teammitgliedern in den Hintergrund trat. Ich war mir von Anfang an im Klaren darüber, dass sich die Lehrer um so mehr öffnen, je mehr sie spüren können, dass ich eine konstruktive Gesprächsführung praktiziere, die das Ziel verfolgt, gemeinsam über Lösungen zum Erfolg der Arbeit des Teams nachzudenken. Andererseits sollten die Gespräche nicht zu einem „Plauderstündchen“ abgleiten. Diese Gefahr erkannte ich schon in meiner Reflexion am Ende des Schuljahres 2001/02 (Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2002“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.3). Daraufhin entschied ich, einen Gesprächsleitfadens für die Aktivitätenplangespräche zu entwickeln. Inspiriert wurde ich dazu durch ein Praxisbeispiel zu Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gesprächen aus der Toolbox des Netzwerkes der innovativen Schulen Deutschlands der Bertelsmannstiftung, wobei ich meinen Gesprächsleitfaden an die Thematik und Funktion unseres Aktivitätenplangespraches anpasste. Ich war mir schon nach den ersten Gesprächen darüber bewusst, dass das Einführen des von mir entwickelten Gesprächsleitfadens einen bewussten Schritt zur inhaltlichen Systematik der Gespräche darstellte. Schon nach dem ersten Durchlaufjahr des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* wurde deutlich, dass es einer guten Vorbereitung auf diese Gespräche bedurfte, da die Gespräche im ersten Jahr zu spontan und noch nicht zielgerichtet genug verliefen. Außerdem erschienen die Gesprächspartner kaum vorbereitet, da sie sich lediglich auf die von mir angesprochenen Aspekte einließen. Durch das Entwickeln des Gesprächsleitfadens musste ich mir zunächst selbst erneut über die Funktion und Zielrichtung der Gesprächsrunden Gedanken machen. Das führte dazu, dass ich mir des Stellenwertes der Gespräche innerhalb des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* zu diesem Zeitpunkt erneut bewusst werden musste. Für den Teamleiter und seine Teammitglieder beabsichtigte ich durch das Einführen des Gesprächsleitfadens eine zielgerichtete Vorbereitung auf die Gespräche und eine höhere Verbindlichkeit und Konkretetheit der Gesprächsinhalte. Der Gesprächsleitfaden wurde von mir stets rechtzeitig in schriftlicher Form an den Teamleiter und die Teammitglieder ausgegeben, so dass sich die Gesprächsteilnehmer Notizen in Vorbereitung auf das Gespräch eintragen konnten. Die Gesprächsthemen gliederten sich in



allgemeine Reflexionsfragen und in spezielle inhaltliche Themen. Diese standen in engem Zusammenhang zu den Schwerpunktbereichen des Schulentwicklungsplanes des jeweiligen Schuljahres und änderten sich somit inhaltlich von Jahr zu Jahr. Aus heutiger Sicht schätze ich diese Bezugnahme und Rückkopplung zum Schulentwicklungsplan während der Gespräche als eine bewusst von mir gestaltete Phase im *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* ein, um den Schulentwicklungsplan mit Leben zu erfüllen und immer wieder ins Bewusstsein der Kollegen zu holen.

Ich erkannte schon nach meinem ersten Einsatz, dass jede Gesprächsrunde eines speziellen Gesprächsleitfadens bedurfte, da auch die Funktion der Gesprächsrunden variierte. Außerdem wurde in den Reflexionen der Schulleitung zu den Gesprächen klar, dass die Gesprächsleitfäden jährlich auf Grund veränderter Situationen auf Aktualität überprüft und angepasst werden müssen.

An nachfolgender Gegenüberstellung können sowohl die Kontinuität als auch die notwendigen Veränderungen in meinen Vorstellungen zur Gesprächsführung an drei Beispielen von Gesprächsleitfäden nachvollzogen werden.

1. Gesprächsrunde 2001/02 Mitte des Schuljahres	1. Gesprächsrunde 2003/04 im November	1. Gesprächsrunde 2005/06 im November
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche <b>„Aktivitäten“</b> lt. Aktivitätsplan sind inzwischen gelaufen?</li> <li>- Welche <b>Reflexionen / Zwischenerfahrungsberichte</b> wurden erstellt, z.B. zu bestimmten Unterrichtsabschnitten? Diese bitte mitbringen!</li> <li>- Gibt es <b>neue Ideen / Anregungen</b>?</li> <li>- Traten <b>Probleme / Schwierigkeiten</b> auf?</li> <li>- Wurde das <b>„Note-Book“</b> eingesetzt? In welcher Art erfolgte die Leistungsrückmeldung an die Schüler? Notiere, wo: -</li> <li>- Welche <b>Arbeitstechniken</b> kamen zum Einsatz? Notiere, wo: -</li> <li>- Welche <b>schulinternen Lehrpläne</b> (SCHILP- in neuer Strukturtafel) wurden in diesem Schuljahr neu geschrieben bzw. überarbeitet? Diese bitte mitbringen!</li> <li>- Trefft im Team die Entscheidung, welche Dokumentationen ihr in das <b>„Schulentwicklungs-Portfolio 2002“</b> abgeben wollt! Markiert diese!</li> </ul>	<p>ich möchte gerne folgende Punkte ansprechen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Ziele (evtl. auch die Jahresziele) eures Teams und deren Umsetzung durch die aufgelisteten Aktivitäten</li> <li>• Wie setzt ihr die Prioritäten im Schuljahr 2003/04?</li> <li>• Rückblick: <ul style="list-style-type: none"> <li>- auf den Erfahrungsbericht eures Teams</li> <li>- auf die Beiträge eures Teams zur Erfüllung des „Schulentwicklungsplans 2002/03“</li> </ul> </li> <li>• Abgleich <ul style="list-style-type: none"> <li>- mit „Schulentwicklungsplan 2003/04“</li> <li>- mit den Verbesserungsmaßnahmen des „Zwischenstopps zum Schulversuch“ (EFQM-Maßnahmeblätter)</li> </ul> </li> </ul>	<p>wir möchten gerne folgende Punkte ansprechen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die Ziele, besonders die Jahresziele, eures Teams</li> <li>• die aufgelisteten Aktivitäten</li> <li>• dabei die Gliederung entsprechend der Schwerpunkte im SE-Plan prüfen</li> <li>• Abgleich, ob die Vorhaben laut eures letzten Erfahrungsberichtes aufgenommen worden sind (wenn ja: Abhängen der aufgelisteten Vorhabenszettel von der Stellwand)</li> <li>• gemeinsames Aufkleben der grünen Aktivitätszettelchen auf die A3-Schwerpunktblätter des neuen SE-Planes, um Sichtbarkeit und Verbindlichkeit zu erreichen (Aushang in Lehrer-Werkstatt)</li> <li>• Wie setzt ihr die Prioritäten im Schuljahr 2005/06?</li> <li>• Markiert die Dokumente, die in das Schulentwicklungs-Portfolio abgegeben werden sollen!</li> </ul> <p>Mitbringen: Aktivitätenplan, Erfahrungsbericht, Persönliches SE-Blatt</p>

2. Gesprächsrunde 2001/02 zu Beginn des 2. Schulhalbjahres	2. Gesprächsrunde 2003/04 zu Beginn des 2. Schulhalbjahres	2. Gesprächsrunde 2005/06 zum Schuljahresende
<p>- Welche <b>„Aktivitäten“</b> laut Aktivitätenplan sind</p> <p>a) abgeschlossen:</p> <p>b) stehen noch an:</p> <p>- Welche <b>neuen Ideen / Anregungen</b> ergaben sich im bisherigen Verlauf des Schuljahres?</p> <p>- Welche <b>Probleme / Schwierigkeiten</b> traten auf?</p> <p>- Wurde das <b>„Note-Book“</b> eingesetzt? Notiere, wo:</p> <p>- Welche <b>Arbeitstechniken</b> kamen zum Einsatz? Notiere, wo: -</p> <p>- Überprüft im Team eure Entscheidung zu den Dokumenten, die ihr laut den Markierungen in das <b>„Schulentwicklungs-Portfolio 2002“</b> abgeben wollt! Teilt mir eure Änderungen oder Ergänzungen bitte mit. <u>Hinweis:</u> diesjähriger Abgabetermin der Materialien/Dokumente: 13.05.2002 !</p> <p><b>Bitte mitbringen:</b></p> <p>- Zwischenerfahrungsberichte!!! (das Schuljahr ist schnell um!)</p> <p>- Reflexionen</p> <p>- Schulinterne Lehrpläne (SCHILP - in vereinbarter Struktur/Tabelle)</p>	<p><b>Bitte mitbringen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• „Persönliche Blätter“ vom „Zwischenstopp“ zum Schulversuch</li> <li>• „Erfahrungsbericht“ von 2002/03</li> </ul> <p><b>Ergeben sich Ergänzungen in eurem Aktivitätenplan 2003/04, wenn ihr diesen Erfahrungsbericht zum heutigen Zeitpunkt noch mal gründlich lest? Welche?</b></p> <p>- Welche <b>„Aktivitäten“</b> laut Aktivitätenplan sind inzwischen gelaufen?</p> <p>- Welche <b>Reflexionen / Zwischenerfahrungsberichte</b> wurden erstellt, zu bestimmten Unterrichtsabschnitten?</p> <p><u>Diese bitte mitbringen!</u></p> <p>- Gibt es <b>neue Ideen / Anregungen</b>?</p> <p>- Traten <b>Probleme / Schwierigkeiten</b> auf? Welche?</p> <p>- Welche <b>schulinternen Lehrpläne</b> (SCHILP- in neuer Strukturtable) wurden in diesem Schuljahr neu geschrieben bzw. überarbeitet? <u>Diese bitte mitbringen!</u></p> <p>- Trefft im Team die Entscheidung, welche Dokumentationen ihr in das <b>„Schulentwicklungs-Portfolio 2002“</b> abgeben wollt! <u>Markiert diese!</u></p> <p>- Denkt bitte im Vorfeld des Gesprächs noch mal darüber nach, welche Verbesserungsmaßnahmen ihr auf den Blättern vom <b>„Zwischenstopp zum Schulversuch“</b> bepunktet habt. Wir werden in unserem Gespräch gemeinsam einen Abgleich vornehmen, denn diese Maßnahmen müssen im Aktivitätenplan aufgenommen worden sein.</p>	<p>In diesem Jahr findet die 2. Runde der Gespräche zum Aktivitätenplan bewusst nach den Workshops zum Erfahrungsbericht statt. Wir möchten das Aktivitätenplangespräch dazu nutzen, schon gezielt über den Erfahrungsbericht zu sprechen. Deshalb ist es sinnvoll, wenn der Erfahrungsbericht zum Gespräch schon (grob) vorbereitet ist. Bringt bitte alle schriftlichen Notizen dazu mit.</p> <p>- Einschätzung zum Erfüllungsstand der <b>„Allgemeinen Zielsetzung/Jahres-Zielsetzung“</b> des Aktivitätenplanes des Teams</p> <p>- Einschätzung der <b>Aktivitäten pro Schwerpunktbereich des SE-Planes</b> bezüglich:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausgangslage</li> <li>• Ergebnisse</li> <li>• Positive Erfahrungen</li> <li>• Erkenntnisse und neue Ideen</li> <li>• Probleme mit möglichem Lösungsansatz</li> <li>• Vorschläge für das kommende Schuljahr</li> </ul> <p>- Trefft im Team die Entscheidung, welche Dokumentationen ihr in das <b>„Schulentwicklungs-Portfolio 2005“</b> abgeben wollt! <u>Markiert diese bitte im Vorfeld des Aktivitätenplangesprächs!</u></p> <p>- Welche <b>schulinternen Lehrpläne</b> (SCHILP in neuer Strukturtable) wurden in diesem Schuljahr neu geschrieben bzw. überarbeitet? <u>Diese bitte mitbringen, falls noch nicht im Gesamt-SCHILP eingeheftet!</u> Teilt euch innerhalb des Teams entsprechend eures Einsatzes und eurer Lehrkooperation die Berichterstattung auf! Nicht alles muss vom Teamleiter allein erläutert werden!</p>

### Gesprächsführung

Trotz des Gesprächsleitfadens zeigte sich innerhalb der Gespräche immer noch eine gewisse Gefahr, dass ich die Gesprächsführung zu sehr an mich zog. In meinen Reflexionen wurde mir immer wieder deutlich, dass ich noch zu dominant die Rolle des Gesprächsführers ausübte und zu oft von mir aus auf die Probleme und deren Lösungsansätze hinwies. Auch aus jetziger Sicht bin ich mir im Klaren darüber, dass ich weiterhin bewusst darauf achten muss, dem Teamleiter und den Teammitgliedern das Wort zu übergeben und es ihnen auch

zu überlassen, so dass sie selbst merken, dass sie in die Verantwortung genommen werden. Hier muss ich auch in Zukunft an mir arbeiten, dass sich meine eigentliche praktische Theorie auch tatsächlich in meinem Verhalten niederschlägt.

#### ***Vorbereitung auf die Gespräche und einzubeziehende Materialien***

Meine Beobachtungen zum Einsatz des Gesprächsleitfadens zeigten, dass immer seltener Teams ungenügend vorbereitet zum Gespräch kamen, obwohl es bis heute noch manchmal vorkommt. Wahrscheinlich verlassen sich diese Teams zu sehr auf die eben von mir als problematisch betrachtete Dominanz durch mich in der Gesprächsführung. Es mangelt diesen Teams an schriftlicher Vorbereitung und zum Teil werden auch nicht die benötigten Unterlagen und Materialien mitgebracht. In solchem Falle wird künftig nur folgende harte Konsequenz helfen: das Gespräch beenden und einen neuen Termin festsetzen!

Während ich in meinen ersten Gesprächsrunden lediglich den aktuellen Aktivitätenplan als Gesprächsgrundlage nutzte, entwickelte ich im Laufe der Jahre die Vorstellung, weitere Materialien in die Gespräche einzubeziehen. Dabei stellte der Aktivitätenplan weiterhin das grundlegende Dokument für meine Gesprächsführung dar, wobei in der ersten Gesprächsrunde nochmals auf die Team-Erfahrungsberichte des letzten Schuljahres Bezug genommen werden sollte. Außerdem wollte ich auch Materialien der vorherigen pädagogischen Konferenzen und Workshops als weitere Gesprächsgrundlagen nutzen. Wichtig erschienen mir dabei die aus der Analyse des INIS/ThÜNIS-Schulberichts (vgl. Kapitel 3.3) entstandenen Blätter mit den Verbesserungsmaßnahmen, die jeweils in der pädagogischen Konferenz in der Vorbereitungswoche erarbeitet wurden (erstmalig eingesetzt im Schuljahr 2003/04). Auf diesen Blättern waren die Teams, die von den vorgeschlagenen Verbesserungsmaßnahmen betroffen waren, sichtbar vermerkt. In dem Schuljahr davor betraf dies die Kursbuchblätter mit den Verbesserungsmaßnahmen aus EFQM (vgl. Kapitel 3.3). Rückblickend betrachtet war es trotz meines Vorsatzes aus Zeitgründen einfach nicht möglich, auf die mitunter sehr umfangreichen Erfahrungsberichte der Teams und die anderen Materialien detailliert einzugehen. Dies hätte den sowieso ausgereizten Zeitrahmen der Gespräche überschritten. Es gelang lediglich, auf die Vorhabenszettel, die ich aus den Erfahrungsberichten herausgeschrieben hatte, einzugehen. Auch sollte jedes Teammitglied seine persönlichen Vorhabenszettel mitbringen, um damit den Bezug zur eigenen Person herzustellen und persönliche Betroffenheit hervorzurufen. Diese persönlichen Blätter variierten von Jahr zu Jahr. Im Zusammenhang mit EFQM erstellten zum Beispiel alle Kollegen zu Schuljahresbeginn 2002/03 ein persönliches Blatt „Zwischenstopp zum Schulversuch“. Im Schuljahr 2005/06 war es das „Persönliche Schulentwicklungs-Blatt“. Der Grundgedanke bei aller Unterschiedlichkeit der Form und Bezeichnung bestand darin, dass sich jeder für sich persönlich notierte, was sein Anteil an der Erfüllung des Schulentwicklungsplanes war. Und gerade deshalb erwies es sich

im Nachhinein als unmöglich, diese persönlichen Schulentwicklungs-Blätter in der „1. Gesprächsrunde zum Aktivitätenplan“ aufzugreifen. Da es „Persönliche“ Blätter waren, die Gesprächsrunde aber im Team verlief, wurde hier ein Widerspruch offensichtlich. Diese persönlichen Vorhabenblätter kann ich mir stattdessen als sehr gute Gesprächsgrundlage zu Zielvereinbarungsgesprächen mit dem einzelnen Kollegen vorstellen. Das Hauptdokument zur Gesprächsgrundlage in den Teamgesprächen zum Aktivitätenplan ist somit nur der Aktivitätenplan. Es ist aus zeitlichen Gründen kaum möglich, noch weitere Materialien einzubeziehen.

#### ***Gesprächsprotokolle***

Bezüglich der Bedeutung der Dokumentation der Gesprächsinhalte ist in den letzten Jahren ein deutlicher Erkenntniszuwachs auf meiner Seite zu verzeichnen. Als ich in den ersten Durchläufen die Gespräche alleine mit dem Team(leiter) führte, notierte ich den Gesprächsinhalt erst im Nachgang als Gedächtnisprotokoll. Ich reflektierte hinterher für mich, dass das Verfahren zum einen zeitaufwendig war, zum anderen gingen mir auch Gesprächsinhalte verloren. Als wichtig erkannte und praktizierte ich allerdings schon von Beginn an, das Protokoll den Gesprächspartnern mit der Aufforderung auszuhändigen, Korrekturen und Anmerkungen vorzunehmen, was jedoch in der Regel nicht passierte. Auf Grund dieser von mir wahrgenommenen Problematik kam ich zu der Idee, im Zusammenhang mit der Teilnahme meiner Stellvertreterin eine Arbeitsteilung einzuführen. Ich wollte mich auf die Gesprächsführung konzentrieren, während meine Stellvertreterin das Protokollieren übernahm. Die Reflexion („Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2004“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr.5) bestätigte uns eine positive Wirkung und Funktionalität dieses Vorgehens. Aus heutiger Sicht hat sich dieser Eindruck bei mir noch verstärkt, so dass ich diese Gesprächsprotokolle inzwischen als eine wichtige Grundlage zur Vorbereitung auf das nächste Gespräch ansehe. Entscheidend ist dabei, dass ich mir dafür tatsächlich mit meiner Stellvertreterin die erforderliche Zeit nehme, da es nur so möglich ist, zum Gesprächsbeginn wieder auf dem aktuellen Diskussionsstand zu sein. Ich konnte erkennen, dass oftmals Aspekte in den Protokollen auftauchten, die sich nicht im Aktivitätenplan wieder fanden. Gerade darin zeigte sich die hohe Bedeutung der Gesprächsprotokolle, die sich folglich als ein Instrument zur Schaffung von Verbindlichkeit und konsequenter Berichterstattung durch die Teams erwiesen. Rückblickend betrachtet gelang und gelingt es mir besser, die erforderliche Systematik innerhalb der Gesprächsrunden zu erreichen, zumal durch die Gesprächsprotokolle die Arbeit der Teams fortführend und nicht als isolierte Momentaufnahme betrachtet wird.

Trotz alledem wurde in Gesprächen mit einigen wenigen Teams deutlich, dass noch immer die Hauptlast der Arbeit auf dem Teamleiter liegt und sich einzelne Teammitglieder nicht mit

in die Arbeit des Teams einbringen. Die konsequent geführten und protokollierten Gespräche sind eine Chance, diesen Teammitgliedern Teilaufträge(-verantwortungen) verbindlicher zu übertragen. Außerdem erkannte ich, dass es mitunter auch Teammitglieder gibt, die ihre Verantwortung nur in ihrem eng abgegrenzten Arbeitsbereich sehen und nicht für den Auftrag des Gesamtteams. Diese Gesamtverantwortung kann ihnen aber in diesen Gesprächen verdeutlicht werden. Durch diese Art der Gesprächsführung beabsichtige ich auch eine gewisse Unterstützung der Führungsarbeit der Teamleiter im Sinne meiner Begleitungsfunktion als Schulleiterin. Die notwendige Konsequenz setzt sich darin fort, dass in der Verantwortung der Teams sofort nach dem Gespräch die aufgetretenen Veränderungen oder Ergänzungen im Aktivitätenplan vorgenommen werden müssen. Dies hat sowohl Bedeutung für die weitere Arbeit des Teams im laufenden Schuljahr als auch für das Schreiben der Erfahrungsberichte. Deshalb stellte ich in den letzten Jahren die Anforderung, die Aktivitätenpläne digital zu verfassen. Dadurch können sie unkompliziert verändert werden. Ein Exemplar der aktualisierten Fassung soll mir recht zeitnah nach dem Gespräch abgegeben werden, dazu bedurfte es bislang einiger wiederholter Aufforderungen an die Teamleiter. Mir ist bewusst, dass ich künftig auf eine strenge Einhaltung achten muss, da das Verfahren sonst im Sande verläuft.

#### **Zusammenfassung**

Meine praktische Theorie zu Funktion und Inhalt der Gespräche zum Aktivitätenplan hat sich meiner aktuellen Einschätzung nach im Laufe der Jahre vom Grundansatz her wenig verändert, allerdings hat sich mein Bewusstseinsgrad zu ihrer Bedeutung weiter erhöht, so dass ich meine aktuelle praktische Theorie wie folgt zusammenfasse: Entwicklungsarbeit kann man nicht dem Selbstlauf überlassen, auch nicht über die Zeitspanne von nur einem Schuljahr. Es muss mehrmals im Verlauf des Schuljahres ein gemeinsamer Zwischenstopp der Teams mit der Schulleitung eingelegt werden, speziell in Form der Gespräche zum Aktivitätenplan. In dieser Phase des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* sehe ich eine hohe Verantwortung der Schulleitung für den Gesamtprozess der Schulentwicklung sowohl in ihrer Steuerungs- als auch in ihrer Begleitungsfunktion. Hier muss die Balance zwischen Freiraum und Verbindlichkeit erneut greifen, also ein gesundes Maß an Übertragung von Verantwortung an die Teams vorliegen, aber auch die damit verbundene Rechenschaftslegung.

Die Realisierung der Gesprächsrunden ist für die Schulleitung aber mit hohem Arbeitsaufwand und starker zeitlicher Belastung verbunden.

#### **Schulentwicklungstheoretische Reflexion**

Die wenigen Lehrer unserer kleinen Schule waren zur Entstehungszeit der Aktivitätenpläne 1999 zugleich in mehreren Schulentwicklungsbereichen eingebunden und fühlten sich häufig für alles verantwortlich. Durch die Vielfalt und Komplexität der begonnenen Veränderungen bestand für sie zunehmend die Gefahr, den Überblick zu verlieren und der Überbelastung

nicht mehr gewachsen zu sein. Daraufhin standen die Schulleitung und die Steuergruppe vor der wichtigen und dringlichen Aufgabe, Prioritäten zu setzen und den Gesamtprozess transparenter zu machen und noch differenzierter zu strukturieren. In dieser Problemsituation erhielt die Schulleitung Anregung und Beratung durch den wissenschaftlichen Begleiter des Schulversuchs. Wir wurden darüber informiert, dass es sinnvoll ist, wenn jedes Schulentwicklungs-Team für sich seine Ziele für das nächste Schuljahres formuliert, die dazu erforderlichen Vorhaben plant und in einem Aktivitätenplan notiert. Am Schuljahresende sollte dann eine Reflexion zum Umgang mit dem Aktivitätenplan und zu dessen Erfüllungsstand erfolgen und dieses Reflexionsergebnis wiederum zur Basis der weiteren Schulentwicklungsplanung innerhalb dieses Teams werden. Ich war von der Sinnhaftigkeit dieses Verfahrens überzeugt, und es wurde in unserem ersten Schulversuchsjahr 1999/2000 gestartet. Mit dem Fokus der Aktionsforschung kann dies erneut als eine unbewusste Triangulation gefasst werden, denn es lag eine direkte Einflussnahme wissenschaftlicher Erkenntnisse durch die Person unseres wissenschaftlichen Beraters vor. Die oben ausführlich beschriebenen Veränderungen bezüglich des Aktivitätenplanes und der Gespräche dazu resultierten im Wesentlichen aus meiner jährlichen professionellen Selbstreflexion, die ich häufig gemeinsam mit meiner Stellvertreterin durchführte. Auch dies kann als unbewusste Aktionsforschung meinerseits beschrieben werden. Durch das Einbinden meiner Stellvertreterin genügte ich unbewusst dem Aktionsforschungs-Gütekriterium, weitere Perspektiven einzubeziehen.

Durch das Literaturstudium im Rahmen der von mir hier durchgeführten Aktionsforschung stieß ich auf verschiedene theoretische Ausführungen, die einen engen Bezug zu der von mir entwickelten praktischen Theorie aufweisen.

Beispielsweise ist nach Ansicht von Altrichter, Soukup-Altrichter und Specht die Bereitschaft und/oder Fähigkeit, aus den Ergebnissen der Selbstprüfung Handlungskonsequenzen abzuleiten, von Schule zu Schule, von Team zu Team und von Lehrer zu Lehrer unterschiedlich. Ein Auftrag zur Qualitätsprüfung von außen kann mit dem Willen und der notwendigen Kompetenz aufgenommen und umgesetzt werden, Ist- und Sollzustände einander näher zu bringen. Es kann aber auch in einer Art „Erledigungsmentalität“ durchgezogen und abgehakt werden, ohne dass irgendetwas daraus folgt. Um dieser immanenten Gefahr entgegenzuwirken, müssen ein Verfahren der immer weiteren Konkretisierung und ein System von Verbindlichkeit und Verantwortungsübernahme geschaffen werden (vgl. Altrichter/Soukup-Altrichter/Specht 2004, S. 63).

Bezogen auf diese Ausführungen kann eingeschätzt werden, dass in der Umsetzung unseres Instrumentes *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* der Auftrag zur Qualitätsprüfung von Anfang an von mir bzw. der Schulleitung kam. Aus der Perspektive der Teams betrachtet, kam dieser Auftrag also von außen. Aus der Perspektive der Schule als System betrachtet,

kam er von innen im Sinne einer internen Evaluation. Wie in meiner professionellen Selbstreflexion beschrieben, war die Gefahr der „Erledigungsmentalität“ tatsächlich vorhanden. Die von Altrichter, Soukup-Altrichter und Specht abgeleitete Konsequenz, ein System von Verbindlichkeit und Verantwortungsübernahme aufzubauen, bestärkt meine praktische Theorie, dass die von uns entwickelten und eingesetzten Aktivitätenpläne als ein solches von Altrichter, Soukup-Altrichter und Specht gefordertes Systems sinnvoll und notwendig sind..

Ebenfalls durch die Schulentwicklungs-Literatur sehe ich mich in meiner nachträglichen Aufnahme der Zielebene in die Struktur des Aktivitätenplanes, unterteilt in „allgemeine Zielsetzung“ und „Jahres-Zielsetzung“, bestätigt. Rolff vertritt die Meinung, dass die gemeinsame Zielklärung als Bindeglied zwischen Diagnose und Aktion ein entscheidender Schritt ist, dem man genügend Zeit einräumen sollte. Die Aktionsphase ist nicht linear aus der Diagnose abzuleiten. Wenn dies so wäre, könnte Schulentwicklung mechanisch ablaufen, sie wäre voraussagbar und die Entwicklungsschwerpunkte könnten auch von schulfremden Personen exakt aus den Diagnoseergebnissen abgeleitet werden. Schulentwicklung ist indes ein Aushandlungsprozess der Beteiligten und Betroffenen, und dies gilt ganz besonders für die Entwicklung nach der Diagnose. Ziele haben immer auch Konsequenzen, die sorgfältig diskutiert werden müssen (vgl. Rolff 1998, S. 110). Die von Rolff geforderten Konsequenzen, die sich aus den Zielen ableiten müssen, sind die in unseren Aktivitätenplänen aufgelisteten „Aktivitäten“. Den von ihm hervorgehobenen notwendigen Aushandlungsprozess realisiere ich in den beschriebenen Gesprächsrunden zum Aktivitätenplan.

In diesen Gesprächen zu den Aktivitätenplänen liegt nach meiner Ansicht das prinzipielle Ziel darin, Entwicklung anzuregen. Schley hat eine so genannte Entwicklungsgleichung formuliert:  $E \text{ (Entwicklung)} = A \text{ (Akzeptanz)} + K \text{ (Kritik)}$ . Dabei steht für Schley das A für Akzeptanz, Achtung, Anerkennung dessen, was gezeigt wird. Das K repräsentiert für ihn die Seite der Kritik, der Konfrontation, der Korrektur eines unvollständigen Selbstbildes, einer Diskrepanz zwischen Programm und Wirkung, einer Lücke zwischen Intention und Realisation (vgl. Schley 2004, S. 20).

Meiner Meinung nach befinde ich mich in meinen Gesprächen zu den Aktivitätenplänen genau in dieser Balancezone zwischen Anerkennung und Kritik.

Laut der schultheoretischen Literatur gibt es verschiedene Formen und Funktionen von Gesprächen, besonders des Schulleiters mit Mitarbeitern. Bis dahin war mir dies nicht so bewusst. Aus heutigem Kenntnisstand heraus ordne ich meine anfangs allein geführten Gespräche mit dem Teamleiter als eine besondere Form eines „Personalgespräches“ ein. Ich führte mit dem Teamleiter als Einzelperson und Lehrer dieser Schule ein Gespräch, wobei er aber gleichzeitig in Vertretung und Verantwortung für das gesamte Team auftrat. Obwohl ich diese Gesprächsführung nicht der reinen Kategorie „Mitarbeitergespräch“ der aktuellen Per-

sonalentwicklungsansätze zuordne, sind folgende Hinweise von Ender und Strittmatter in Vorbereitung auf das Gespräch auch für mich zutreffend und förderlich:

- Klären Sie für sich die Bedeutung des Gespräches und zu welchem Sinn und Zweck das Gespräch geführt wird.
- Machen Sie sich Notizen in der Vorbereitung. Der jeweilige Gesprächsleitfaden wird Sie während des Gesprächs unterstützen. Überlegen Sie dabei, inwieweit der Gesprächsleitfaden in der Vorbereitung auf das Gespräch auch für Ihren Gesprächspartner hilfreich sein könnte

(vgl. Ender/Strittmatter 2001, S. 37).

Zusammenfassend kann ich aus meinem Abgleich mit der Wissenschaft zu den Elementen „Aktivitätenplan“ und „Gespräche zum Aktivitätenplan“ unseres *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* resümieren, dass ich meine praktische Theorie bestätigt finde und zum jetzigen Zeitpunkt keinen Anlass sehe, meine persönlichen theoretischen Ansätze grundsätzlich zu verändern.

### **Schlussfolgerungen**

Die Gespräche zu den Aktivitätenplänen sind mit einem sehr hohen Zeitaufwand besonders für die Schulleitung verbunden. Inzwischen führen wir zwei Mal im Schuljahresverlauf mit elf Teams die Gespräche durch. Auch für die Lehrer bedeutet dies einen nicht zu verkennenden Zeitfaktor, besonders dann, wenn ein Lehrer in mehreren Teams Mitglied ist. Die Problematik kann ich nur dadurch abschwächen, indem ich zu diesen Gesprächen die im Stundenplan verankerten Teamzeiten nutze und so weit wie möglich zusätzliche Nachmittagstermine vermeide. Dem nicht abzuschwächenden Zeitaufwand für uns als Schulleitung steht der für uns resultierende Nutzen gegenüber, der damit diesen Aufwand rechtfertigt. Für mich stellen diese systematisch praktizierten Gespräche eine durch nichts zu ersetzende Methode dar, um ein detailliertes Bild von der Teamarbeit zu erhalten und steuernden Einfluss darauf nehmen zu können. Es bedarf allerdings eines hohen Ehrgeizes, um diesen Arbeitsstil konsequent einzuhalten. Doch die dafür investierte Energie lohnt sich. Deshalb werde ich weiterhin entsprechend meiner gefestigten praktischen Theorie zu „Aktivitätenplänen“ und „Gesprächen zu Aktivitätenplänen“ handeln. Dazu steht nicht im Widerspruch, dass ich weiterhin nach dem Prinzip „Aktion-Reflexion“ jährlich meine praktische Theorie kritisch reflektieren werde.

### **4.2.3 Team-Portfolios**

Einordnung der Elemente „Team-Portfolios“ und „Sichtung der Team-Portfolios“ (Analyse durch die Schulleitung) in den jährlichen *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*:



Zyklus-Elemente	was	wer	wann	Ressourcen
	<p><u>Abgabe der Team-Portfolios</u> einschließlich der Erfahrungsberichte</p> <p><u>Sichtung der Team-Portfolios</u></p> <p>Stärken/Schwächen-Analyse, Bezugnahme zum SE-Plan, Vorhabenzettel, Trends</p>	<p>Team</p> <p>SL</p>	<p>Schuljahresresende</p> <p>Sommerferien</p>	<p>individuelle Team-Zeiten</p> <p>ca. zwei Wochen innerhalb der Ferien</p>

### Beschreibung

Jedes Schulentwicklungs-Team gibt am Ende des Schuljahres ausgewählte Dokumente seiner Arbeit in Form eines Team-Portfolios bei der Schulleitung ab. Ein Bestandteil des Portfolios ist der Erfahrungsbericht. Außerdem enthalten die Team-Portfolios u. a. Konzepte, Unterrichtsvorbereitungen und direkte Unterrichtsergebnisse, Reflexionen durch Schüler, Lehrer oder Eltern, Teamprotokolle und weitere Planungsinstrumente.

Es existiert keine klar und eng vorgegebene Struktur zum Inhalt der Team-Portfolios. Das ist so gewollt, denn hier sollen die Eigenverantwortung und Kreativität der Teams greifen. Es besteht aber die allgemeine Grundsatzfrage: Wodurch und womit können wir den Prozess und die Ergebnisse unserer Teamarbeit belegen? Während im Aktivitätenplan in die Spalte „Dokumentation“ zunächst alles eingetragen wird, woran man die Realisierung der geplanten Aktivitäten erkennen kann, muss für die Abgabe in das Portfolio eine Auswahl getroffen werden. Die Entscheidungen dazu erfolgen zunächst in Eigenverantwortung des Teams. Sichtbar wird dies im jeweils vorliegenden Aktivitätenplan durch farbige Hervorhebung der abzugebenden Materialien mittels Textmarker. Diese Auswahl wird spätestens während des zweiten Gesprächs zum Aktivitätenplan mit der Schulleitung besprochen, die ihrerseits abzugebende Dokumente und Materialien des Teams für das Portfolio vorgibt.

Der Abgabetermin liegt ca. 6 Wochen vor Schuljahresende, da in der nachfolgenden Prüfungszeit und Schreibzeit der Zeugnissbriefe die Arbeitsbelastung der Kollegen sehr hoch ist. Damit verbunden ist allerdings der Mangel, dass Dokumente und Materialien, die danach erstellt werden, wie z.B. Erfahrungs- und Ergebnisberichte zu Prüfungen, zunächst nicht enthalten sind. Solche Materialien müssen bis zum Schuljahresende nachgereicht werden.

Nach Abgabe der Portfolios werden diese noch vor Schuljahresende von der Schulleiterin grob gesichtet. Fehlen Materialien, werden diese umgehend nachgefordert.

In den Sommerferien werten die Schulleiterin und ihre Stellvertreterin die Team-Portfolios gemeinsam aus. Dazu werden die Erfahrungsberichte gründlich gelesen und es erfolgt eine Stärken-Schwächen-Analyse pro Team. In diese Analyse werden auch alle weiteren Dokumente und Materialien der Portfolios einbezogen.

Gleichzeitig erfolgt eine Kontrolle der Rechenschaftslegung der Teams am Schulentwicklungsplan. Dazu überprüft die Schulleitung die von den Teams an den Aktivitätenszetteln gesetzten Klebepunkte zum Erfüllungsstand der Teamaktivitäten.

Außerdem notiert die Schulleiterin die von den Teams im Erfahrungsbericht formulierten Schlussfolgerungen für das neue Schuljahr auf so genannten Vorhabenszetteln und heftet diese pro Team an eine Stellwand.

Am Ende der Sichtungs- und Analysephase formuliert die Schulleitung „Trends“, die allgemeine Erkenntnisse und Aussagen zum Stand des Schulentwicklungsprozesses beinhalten.

#### **Erste Bewertung**

Unsere Team-Portfolios verstehe ich als ein Instrument sowohl der Reflexion als auch der Kommunikation. Voraussetzung ist, dass eine klare Zielvereinbarung vorliegt, da ansonsten weder reflektiert noch kriteriengestützt kommuniziert werden kann. Diese Grundvoraussetzung wird durch die vereinbarten Aktivitätenpläne erfüllt. Hier sind die Ziele konkret formuliert und die Aktivitäten zu deren Umsetzung aufgelistet. Damit stellt der Aktivitätenplan die Grundorientierung für den Inhalt des Team-Portfolios dar. Es ist aber mehr als eine formale Sammelmappe verschiedener Arbeitsprodukte. Unser Team-Portfolio ist stattdessen sowohl produkt- als auch prozessorientiert. Über die Zusammenstellung von Materialien und Arbeiten gibt es Auskunft über Erfolg und Effizienz der im Team erbrachten Leistungen. Gleichzeitig liefert es damit Impulse für weitere Entwicklungsmöglichkeiten. Es stellt die Basis für Gespräche sowohl innerhalb des Teams als auch zwischen der Schulleitung und den Teammitgliedern dar. Das Portfolio übernimmt die wichtige Aufgabe, Reflexion und praktisches Handeln zu verknüpfen.

Die Spezifik der hier beschriebenen Team-Portfolios besteht darin, dass sie sich nicht auf den individuellen Lernprozess einer einzelnen Person beziehen, sondern den Arbeitsprozess und dessen Ergebnisse einer ganzen Lehrergruppe in den Blick nehmen. Daraus erwächst die Funktion als Kommunikationsinstrument. So wird ein intensiver Aushandlungs- und Entscheidungsprozess beispielsweise durch die Frage initiiert, welche Dokumente in das Portfolio gegeben werden beziehungsweise darin verbleiben sollen.

Das wichtigste Dokument der Team-Portfolios sind die Erfahrungsberichte. Für uns als Schulleitung stellen sie die entscheidende Daten- und Informationsquelle zum Ist-Stand der Schulentwicklung dar. Dadurch erhalten wir ein umfassendes Bild von der Situation in allen

Schwerpunktbereichen des Schulentwicklungsprozesses. Die Erfahrungsberichte sind somit die wesentliche Grundlage und Ausgangsbasis für das Ableiten der Schlussfolgerungen und Konsequenzen für den weiteren Veränderungsprozess.

In der Phase der Sichtung und Analyse der Team-Portfolios werde ich als Schulleiterin in hohem Maße meiner Steuerungsfunktion des Schulentwicklungsprozesses gerecht. Über die Stärken-Schwächen-Analyse erarbeiten wir uns als Schulleitung einen Überblick über den Ist-Stand in den Schwerpunktbereichen der Schulentwicklung. Davon leiten wir allgemeine Einschätzungen in Form von Trends ab. Trends sind verallgemeinerte Aussagen, die wichtig für den weiteren Schulentwicklungsprozess sind. Bezogen auf einen Evaluationskreislauf sind sie Bestandteil der Dateninterpretation. Sie stellen eine Verallgemeinerung von Ist-Stand-Aussagen oder Entwicklungsrichtungen dar und können nur aus der Position der Meta-Ebene formuliert werden. Da diese Trends dem Ableiten der Entwicklungsschwerpunkte für das neue Schuljahr zu Grunde liegen, steuern wir als Schulleitung mit unseren Analyseergebnissen maßgeblich die Richtung des weiteren Entwicklungsweges der Schule.

Der Abgabetermin der Team-Portfolios wird inzwischen vorbildlich eingehalten. Dies ist ein Zeichen dafür, dass den Kollegen die Wichtigkeit und Bedeutung ihres Team-Portfolios immer mehr bewusst geworden ist.

#### **Professionelle Selbstreflexion**

##### ***Bedeutung der Team-Portfolios***

Die Bedeutung und das Verfahren der Erstellung der Team-Portfolios und deren Sichtung und Analyse durch die Schulleitung wurde uns durch unseren wissenschaftlichen Begleiter unseres Schulversuches vorgestellt. Im Schuljahr 1999/2000 entsprach meine praktische Theorie der durch unseren wissenschaftlichen Begleiter vorgestellten Theorie. Davon abgeleitet erfolgte die Umsetzung entsprechend der in dieser Theorie vorgesehenen Schrittfolge:

- Erarbeitung der Team-Portfolios einschließlich der Erfahrungsberichte durch die Teams,
- Sichtung und Analyse der Erfahrungsberichte und der weiteren Portfoliomaterialien durch die Schulleitung,
- Formulieren von Trends durch die Schulleitung,
- Ableiten von praktischen Konsequenzen durch die Schulleitung,
- Ableiten von praktischen Konsequenzen durch die Teams (in der nachfolgenden pädagogischen Konferenz).

Im Verlauf der sieben Schulversuchsjahre veränderte sich meine praktische Theorie auf Grund der jährlichen Reflexion der Praxis sowohl bezüglich der Inhalte der Schrittfolge als

auch bezogen auf Methoden innerhalb einzelner Schritte. So wurden seit dem vierten Durchlauf unseres *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* keine Trends im anfänglichen Sinne mehr von mir und meiner Stellvertreterin formuliert und daher auch keine davon abgeleiteten praktischen Konsequenzen gezogen. Dafür hat sich die Bezugnahme zum Schulentwicklungsplan deutlich verstärkt, was neue Denk- und Handlungsschritte erforderte. Im methodischen Vorgehen gab es jährliche Veränderungen besonders in der Art der Auswertung der Erfahrungsberichte und der weiteren Portfolio-Materialien. Auf die Entwicklung und Veränderung meiner praktischen Theorie und deren Ursachen gehe ich im Folgenden näher ein.

Von Anfang an hatten die Team-Portfolios einschließlich der Erfahrungsberichte folgende mehrdimensionale Bedeutung:

Aus Team-Perspektive:

- Dokumentation nach innen  
durch systematische Reflexion der Arbeit des Teams am Schuljahresende durch die Teammitglieder und Ableiten von Schlussfolgerungen für das neue Schuljahr, das heißt: zielgerichteter Rückblick und Ausblick (Hauptfunktion),
- Dokumentation nach außen  
durch Rechenschaftslegung zur geleisteten Arbeit vor der Schulleitung.

Aus gesamtschulischer Perspektive:

- Dokumentation nach innen,  
um den Entwicklungsstand innerhalb der Schule transparent zu machen und die nächsten Entwicklungsschritte ableiten zu können,
- Dokumentation nach außen,  
um im Rahmen des Schulversuchs Rechenschaft über Erfahrungen und Ergebnisse der Schulversuchsinhalte gegenüber dem Kultusministerium abzulegen (u.a. in Zwischenberichten).

An der Bedeutung der Team-Portfolios hat sich bis heute nichts in meiner Vorstellung geändert. Ich sehe weiterhin die wesentliche Funktion der mit dem Team-Portfolio verbundenen Rechenschaftslegung in der dazu notwendigen Reflexion der geleisteten Arbeit sowie den davon abzuleitenden Schlussfolgerungen für die weitere Teamarbeit. Diese Funktion ist auf das Team selbst gerichtet.

Die Materialien der Team-Portfolios versetzen uns außerdem als Schulleitung in die Lage, ein Bild vom Ist-Stand des Schulentwicklungsprozesses an der Schule zu bekommen, was ganz entscheidend für unsere jährliche Gesamteinschätzung des Schulentwicklungsprozesses ist.

### **Gliederung der Erfahrungsberichte**

Es zeigte sich immer wieder, wie schwer es den Lehrern und auch den Teamleitern fällt, in ihrer Reflexion die Metaebene einzunehmen. In der Regel schätzten sie ihr konkretes Tun ein. Ihre Aktivitäten in den Gesamtzusammenhang der Schulentwicklung einzuordnen, also den Bezug zum Schulentwicklungsplan herzustellen, gelang anfangs nur wenigen Teams. Ich erkannte den von mir gesetzten hohen Anspruch darin, dass Lehrer ihren Blick von der praktischen Handlungsebene auf die konzeptionelle Ebene heben müssen. Mir wurde recht schnell klar, dass das Erkennen von Sinn und Zweckmäßigkeit sowie der Hintergründe des individuellen und kollektiven Handelns nicht zu den alltäglichen oder routinierten Denkrichtungen der Lehrer gehört. Daraus schlussfolgernd erarbeitete ich immer konkreter werdende Reflexionsfragen als Gliederung der Erfahrungsberichte, um die Gespräche und Rückbetrachtungen zu einer Systematik zu führen, die einer wirkungsvollen Reflexion zu Grunde liegen muss.

Die Gegenüberstellung zeigt sowohl die Kontinuität als auch die notwendigen Veränderungen in der Gliederung der Erfahrungsberichte an vier Beispielen. Im Folgenden werde ich darauf detaillierter eingehen.

2002/03	2003/04	2004/05	2005/06
<p>◆ Was woll(t)en wir überhaupt in diesem Schwerpunktbereich erreichen (inhaltlich - pädagogische Zielsetzung in Bezug auf das „Schulkonzept“)?</p> <p>◆ Wo standen wir zu Beginn des Schuljahres/ Ausgangslage?</p> <p>◆ Welche Entwicklung haben wir im Verlauf des Schuljahres genommen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Was haben wir erreicht (inhaltlich, organisatorisch, personell)?</li> <li>• Welche Eigeninitiativen haben wir gestartet?</li> <li>• Welche neuen Ideen und Erkenntnisse haben wir gewonnen?</li> <li>• Welche Probleme</li> </ul>	<p>◆ Was wollen wir überhaupt in unserem Team erreichen (inhaltlich-pädagogische <u>Zielsetzung</u> in Bezug auf das „Schulkonzept“)?</p> <p>◆ An welchen Schwerpunktbereichen des „Schulentwicklungs- Planes “ haben wir gearbeitet?</p> <p>◆ Wo standen wir zu Beginn des Schuljahres/ <u>Ausgangslage</u>?</p> <p>◆ Stellt den <u>Verlauf</u> eurer Teamarbeit im Schuljahr 2002/03 dar:</p> <p>a) inhaltlich</p> <p>b) organisatorisch</p> <p>c) personell</p> <p>◆ Beschreibt <u>positive Erfahrungen und Erkenntnisse!</u></p> <p>An wen (andere Teams, Kollegen, Schulleitung, Steuergrup-</p>	<p>◆ Einschätzung zum Erfüllungsstand der „<u>Allgemeinen Zielsetzung / Jahreszielsetzung</u>“ im Aktivitätsplan des Teams</p> <p>◆ Einschätzung der <u>Aktivitäten pro Schwerpunktbereich des SE-Planes</u> bezüglich:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausgangslage</li> <li>• Ergebnisse</li> <li>• Positive Erfahrungen</li> <li>• Erkenntnisse und neue Ideen</li> <li>• Probleme mit möglichem Lösungsansatz</li> <li>• Vorschläge für das kommende Schuljahr</li> </ul> <p>◆ Bezeichnung zum <u>Schulversuch / Schulkonzept</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notiert die Zielsetzung eures Teams in Bezug zum Schulversuch / Schulkonzept!</li> </ul>	<p>◆ Einschätzung der <u>Aktivitäten pro Schwerpunktbereich des SE-Planes 2005/06</u> bezüglich:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Einschätzung zum Erfüllungsstand der „Jahreszielsetzung“</li> <li>• Ausgangslage</li> <li>• Ergebnisse</li> <li>• Positive Erfahrungen</li> <li>• Erkenntnisse und neue Ideen</li> <li>• Probleme mit möglichem Lösungsansatz</li> <li>• Vorschläge für das kommende Schuljahr</li> </ul> <p>◆ Bezeichnung zum <u>Schulversuch / Schulkonzept</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Notiert die Zielsetzung eures Teams in Bezug zum Schulversuch / Schulkonzept!</li> </ul>

<p>traten auf? Wie haben wir sie gelöst bzw. welche Probleme bestehen noch und warum?</p> <p>◆ Was nehmen wir uns für das kommende Schuljahr in unserem Schwerpunktbereich vor (Ausblick)?</p>	<p>pe, ...) könnten diese Erfahrungen weitergegeben werden?</p> <p>◆ Welche <u>Probleme</u> traten auf?</p> <p>◆ Beschreibt <u>Lösungsansätze</u>!</p> <p>◆ Welche <u>neuen Ideen</u> gibt es?</p> <p>◆ Schätzt ein, ob und wofür die feststehenden „Team-Zeiten“ hilfreich waren!</p> <p>◆ Was nehmt ihr euch für das kommende Schuljahr in eurem Schwerpunktbereich vor (<u>Ausblick</u>)?</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was habt ihr erreicht? ( WAS ? und in welcher <b>Qualität</b> ?)</li> <li>• Was davon sticht besonders hervor?</li> <li>• Welche Vorhaben mussten „über Bord“ geworfen werden? Warum?</li> <li>• Welche Inhalte / Vorhaben kamen neu hinzu?</li> <li>• Woran wollt ihr in Zukunft weiter arbeiten?</li> </ul>
--	--	--	--

An den Erfahrungsberichten der ersten Jahre wurde deutlich, dass es notwendig war, mit den ersten Fragen den Blick des Teams auf ihre grundsätzlichen Ziele zu führen. Damit sollte die konkrete Arbeit des Teams in den Handlungsfeldern des gelaufenen Schuljahres stets vor dem Hintergrund der prinzipiellen Zielstellung und Rolle des Teams im Schulentwicklungsprozess der gesamten Schule betrachtet werden. Darauf zielte die Eingangsfrage: Was wollen wir überhaupt in unserem Team erreichen (inhaltlich-pädagogische Zielsetzung in Bezug auf das „Schulkonzept“)? Im Schuljahr 2003/04 nahm ich zusätzlich die konkrete Bezugnahme zum Schulentwicklungsplan auf, indem die Frage gestellt wurde: An welchen Schwerpunktbereichen des Schulentwicklungs-Planes 2003/04 haben wir gearbeitet?

Anschließend sollte zunächst die Ausgangslage zu Beginn des jeweiligen Schuljahres dargelegt werden, ehe dann auf den Entwicklungsprozess im Verlauf des Schuljahres einzugehen war. Dabei wurden die inhaltliche, organisatorische und personelle Ebene analysiert. Aus der Reflexion der ersten Erfahrungsberichte erkannte ich die Wichtigkeit, die Teams anzuregen, sich Erfolge und positiven Entwicklungen bewusst zu werden. Deshalb formulierte ich die Aufforderung: Beschreibt positive Erfahrungen und Erkenntnisse! Außerdem sollte das Team darüber nachdenken, ob es diese Fortschritte auch an andere Mitglieder der Schulorganisation weitergegeben hat.

Im Zusammenhang mit dem Erkennen der Problemlagen war es wichtig, dass die Teams nicht auf der Ebene der Benennung der Probleme stehen blieben, sondern das „Denken in Lösungen“ praktizierten, also Lösungsansätze schriftlich formulierten. Diese sollten zu den Schlussfolgerungen für das neue Schuljahr überleiten.

In diesen Gliederungspunkten sollte über die Jahre hinweg Stetigkeit erreicht werden, um zum einen eine gewisse Kontinuität und Routine im Denken und Reflektieren der Akteure aufzubauen und zum anderen einen Vergleich der Entwicklung über mehrere Jahre als Voraussetzung für eine Prozessanalyse zu ermöglichen.

Dies schloss nicht aus, weitere Reflexionsfragen zu aktuellen, alle Teams betreffenden Aktivitäten oder Anlässen aufzunehmen. So wurde im Erfahrungsberichten 2004 gezielt nach der Nutzung der Team-Zeiten gefragt, da diese von der Schulleitung mit dem Schuljahresbeginn neu in den Stundenplan eingebaut worden waren. Der Erfahrungsbericht 2006 bestand nun wiederum auf Grund der Tatsache, dass der siebenjährige Schulversuch beendet wurde, aus einem zusätzlichen zweiten Teil, in dem der Schulversuch und das Schulkonzept reflektiert wurden.

Aus heutiger Sicht betrachtet haben sich meine Grundüberlegungen zur Gliederung der Erfahrungsberichte bestätigt. Damit habe ich mir eine prinzipielle Struktur als meine praktische Theorie entwickelt, die ich auch weiterhin in der Praxis umsetzen werde.

Bezüglich der konsequenten Einhaltung meiner vorgegeben Gliederung durch die Teams gab es immer wieder unterschiedliche Beobachtungen. Inzwischen haben sich zwei Varianten herauskristallisiert. Diese spiegeln die unterschiedlichen Denkweisen der Kollegen wider. Einige Teams weisen die Gliederungspunkte als eine Art Teilüberschriften explizit aus. Das ist die exakteste Form der Umsetzung der Gliederung. Andere Teams bearbeiten die gestellten Fragen in einem fortlaufenden Text. Ich akzeptiere diese zweite Variante, so lange die Gliederung aus dem Text heraus erkennbar ist. Ist dies nicht der Fall und wird die Reflexion unsystematisch geführt bzw. wenn einige Reflexionspunkte fehlen, führe ich inzwischen nachfolgende Gespräche zumindest mit dem Teamleiter. Dies kann zur Folge haben, dass der Erfahrungsbericht überarbeitet und erneut eingereicht werden muss.

#### ***Workshops zu den Aktivitätenplänen***

Besonders in den ersten Schulversuchsjahren konnte ich immer wieder beobachten, dass einige Teamleiter die Erfahrungsberichte hauptsächlich allein schrieben. Der Grund lag darin, dass sich diese Teams nicht die erforderliche Zeit zu Gesprächen nahmen. Es sollten zwar nicht alle alles gemeinsam schreiben, doch sah ich Gesprächszeiten als unbedingt notwendig an, um gemeinsam über die Erfüllung des Aktivitätenplanes zu sprechen. Dabei sollte die Gliederung der Erfahrungsberichte als Gesprächsleitfaden dienen. Anschließend konnte durchaus eine gewisse Arbeitsteilung zum Schreiben des Erfahrungsberichtes vorgenommen werden, die dann jedoch auf einer gemeinsamen Gesprächsgrundlage und damit unter Einbeziehung der Meinung aller Teammitglieder erfolgte.

Als Konsequenz dieser Problematik kam ich zu der Überlegung, die Teams durch von mir vorgegebene Gesprächszeiten in diesen notwendigen Meinungs austausch zu führen. Seit dem Schuljahr 2003/04 plane ich vor dem Abgabetermin der Erfahrungsberichte, ähnlich wie bei der Erarbeitung der Aktivitätenpläne zum Schuljahresbeginn, Montagskonferenz-Zeiten als Workshops für Team-Gespräche zur Arbeit am Erfahrungsbericht. Dadurch stelle ich jedem Team ein zentrales Zeitbudget zur Erarbeitung der Erfahrungsberichte zur Verfügung.

Außerdem lege ich damit die Team-Gesprächszeiten verbindlich fest. Nach einem vorgegebenen Zeitplan bekommt jedes Team eine Gesprächszeit zugewiesen. Um den Teams eine möglichst vollständige personelle Besetzung zu ermöglichen, erfordert dies die Planung mehrerer Gesprächsrunden. In meiner Reflexion zu den erstmals durchgeführten Workshops stellte ich gemeinsam mit meiner Stellvertreterin fest, dass den Gesprächen mehr Zeit eingeräumt werden muss („Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2004“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr. 5). Unter 60 Minuten Arbeitszeit für jedes Team sind die Workshops ineffektiv und nutzlos. Eine zweite Erkenntnis lag darin, dass es sinnvoll ist, den Teams einen kurzen aber klaren Arbeitsauftrag zu geben. So entwickelte ich im Schuljahr 2004/05 den nachfolgend aufgeführten Arbeitsauftrag, der ein Planungsblatt enthielt, so dass die Zuarbeit zum Erfahrungsbericht durch die Teammitglieder tatsächlich gesteuert erfolgen sollte:

**Ziel der Workshops:**

Vorbereitung eines Erfahrungsberichtes, der unter Beteiligung **aller** Teammitglieder erarbeitet wird

**Arbeitsauftrag:**

Plant die notwendigen Zuarbeiten zu eurem Erfahrungsbericht. Nutzt dazu die vorgegebenen Tabellen. Orientiert euch an den Schwerpunkten des Schulentwicklungsplanes.

Jede von euch in die Tabelle aufgenommene Aktivität versehen ihr mit einem Klebepunkt am Schulentwicklungsplan in der Lehrerwerkstatt.

Legt konsequent fest, von wem und bis wann die Zuarbeit beim Teamleiter abzugeben ist.

Der Teamleiter trägt nachfolgend die Verantwortung dafür, dass die vorgegebene Gliederung im Gesamterfahrungsbericht eingehalten wird.



Abgabetermin des Team-Portfolios: Montag, d. 13.06.2005

Schwerpunkt im SE-Plan	unsere Aktivitäten im Team	Zuarbeit leistet folgender Kollege:	Abgabetermin bei Team Leiter:	erste inhaltliche Gedanken/Stichpunkte	im Portfolio abzugebende Materialien
Fächerübergreifender Unterricht					
Medien					
SCHILP					
Leistungseinschätzung und -rückmeldung					
Differenzierung/ Individualisierung					
Arbeitstechniken					
Schule – Wirtschaft – Beruf					
Öffnung nach außen					
Reflexion/Evaluation					
Lehrerzusammenarbeit					
Elternarbeit					

Aus heutiger Sicht betrachtet erreichten die Workshops die angestrebte Wirkung. In den Teams wird intensiver als zuvor über die Erfüllung des Aktivitätenplanes, die geleistete Arbeit, die aufgetretenen Probleme und eventuelle Lösungsmöglichkeiten gesprochen. Somit liegt den Erfahrungsberichten tatsächlich eine gemeinsame Diskussion im Team zu Grunde. Nicht bewährt hat sich die hier aufgeführte Planungstabelle, da sich das Ausfüllen als zu zeitaufwändig erwies. Daher wird sie nicht mehr verwendet. Trotzdem hatte ich den Eindruck, dass dadurch die mündlichen Vereinbarungen im Team bezüglich der Zuarbeiten systematischer erfolgte. In meiner praktischen Theorie zum *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* nehmen die Workshops zur Reflexion der Aktivitätenpläne und zur Vorbereitung der Erfahrungsberichte weiterhin einen festen Platz ein.

#### **Bezug zum Schulentwicklungsplan**

Auf Grund meiner jährlichen Reflexion wurde mir immer deutlicher bewusst, dass in dieser Zyklusphase die Bezugnahme der Teamarbeit zum Schulentwicklungsplan notwendig ist. Während von Beginn an die Teams ihre eigene Arbeit reflektierten, achteten sie in den ersten Jahren des Zyklus-Durchlaufs noch zu wenig auf die Bezugnahme zum Schulentwicklungsplan. Auch ich selbst kam erst in den letzten Jahren zu der inzwischen wichtigen Er-

kenntnis, dass am Ende des Schuljahres alle Teams im Rahmen ihrer Reflexion die Beziehung zum Schulentwicklungsplan nachweislich herstellen müssen; nur so schließt sich der Kreislauf, der über das gesamte Schuljahr vom Schulentwicklungsplan gespannt wird.

Die Bezugnahme zum Schulentwicklungsplan erfolgte inzwischen in zwei Varianten. Die erste Variante bestand darin, dass jedes Team seine Aktivitätensettelchen an einer Stellwand den Schwerpunktbereichen des Schulentwicklungsplanes des gelaufenen Schuljahres zuordnete. Diese Aktivitätensettelchen wurden im Vorfeld von der Schulleitung während der Lese- und Sichtungsphase der Erfahrungsberichte geschrieben. Über die Zuordnung zu den Schwerpunktbereichen wurde den Teams offensichtlich gespiegelt, worin ihr Anteil an der Erfüllung des Schulentwicklungsplanes lag.

Die zweite und aus heutiger Sicht noch wirkungsvollere Methode besteht darin, sich schon in den Workshops zum Erfahrungsbericht an den in der Lehrerwerkstatt ausgehängten Schulentwicklungsplan zu begeben und dort die Team-Aktivitätensettelchen entsprechend des Erfüllungsstandes unterschiedlich zu bepunkten. Dieses Verfahren stellt eine Art Jahresabrechnung für das Team dar. Voraussetzung dafür ist, dass der Schulentwicklungsplan ausgehängt und mit den Team-Aktivitätensettelchen bestückt ist. Dieses in sich schlüssige und zyklische Verfahren konnte ich aber erst in den letzten Jahren auf Grund meiner gesammelten Erfahrungen und dem ständigen kritischen Hinterfragen des bisherigen Vorgehens durch mich und meine Stellvertreterin entwickeln.

#### ***Sichtung der Team-Portfolios durch die Schulleitung***

Nachdem die Teams ihre Portfolios zum Schuljahresende abgegeben haben, schließt sich alljährlich in der Zeit der Sommerferien die Sichtungs- und Auswertungsphase der Dokumente durch mich und meine Stellvertreterin an. Während wir in den ersten Jahren die mit unserem wissenschaftlichen Begleiter besprochene und für uns sinnvolle Schrittfolge (Sichtung und Erfassung der Team-Portfoliomaterialien, Bilden der Kategorien für das Schulentwicklungs-Portfolio einschließlich Begründungen, Formulieren der Trends und der praktischen Konsequenzen der Schulleitung) abarbeiteten, kann erst aus der Erfahrung von vielen Zyklusjahren die große Bedeutung dieses Evaluationsabschnittes für unseren Schulentwicklungsprozess richtig eingeschätzt werden. Ich erkenne darin eine entscheidende Steuerungsfunktion der Schulleitung bezogen auf den gesamtschulischen Entwicklungsprozess, da wir uns als Schulleitung so über die Dokumentationen der Teams ein umfassendes Bild zur Qualität unserer schulischen Arbeit verschaffen. Über die Einzelbilder baut sich ein immer schärferes Gesamtbild auf. Darauf basierend leite ich mit meiner Stellvertreterin verallgemeinerte Aussagen und Erkenntnisse in Form von Trends ab. Genau in diesem Schritt zeigt sich inzwischen die hohe Verantwortung der Schulleitung, denn davon sollen nachfolgend wiederum die Teams ihre Jahresziele und Aktivitäten für das neue Schuljahr ableiten.

In der Sichtung der Team-Portfolios stellen die Erfahrungsberichte die wichtigste Datenquelle für mich und meine Stellvertreterin dar. Wir haben die Methode der Bearbeitung der Erfahrungsberichte und die Form der Zusammenfassung auf Grund unserer jährlichen Reflexionen bewusst weiterentwickelt. In den ersten drei Schulversuchsjahren legten wir eine tabellarische Übersicht an, in der die wesentlichen Aussagen des Erfahrungsberichtes pro Team aufgelistet wurden. Schon im Schuljahr 2001/02 zeigte sich erfreulicherweise, dass sich die Teams immer mehr an die vorgegebene Gliederung der Erfahrungsberichte hielten. Das hatte zur Folge, dass die Erfahrungsberichte nicht nur aussagefähiger wurden, sondern auch bedeutend umfangreicher. Trotz Komprimierung auf Kernaussagen umfasste die entstandene tabellarische Übersicht „Erfahrungsberichte-Zusammenfassung 2001/02“ insgesamt 33 Seiten. Dennoch kann der Sinn und der Nutzen einer solchen Zusammenstellung in Frage gestellt werden, denn ich konnte beobachten, dass dieses umfangreiche Dokument in der anschließenden pädagogischen Konferenz von den Kollegen weder gründlich noch vollständig gelesen wurde.

Als Schlussfolgerung dieser Reflexion veränderte ich mein Vorgehen in der Auswertung der Erfahrungsberichte dahingehend, dass ich im ersten Schritt alle im Erfahrungsbericht als umgesetzt beschriebenen Aktivitäten auf kleinen Zettelchen notierte. Links oben erschien die Team-Bezeichnung. Auf jedem Zettel stand nur eine Aktivität. Anzahl und Inhalt dieser Aktivitätensettel glich ich im Gespräch mit meiner Stellvertreterin ab. Dann wurden die Aktivitätensettel an einer großen Stellwand den dort hängenden Aktivitätenblättern des Schulentwicklungsplanes des gelaufenen Schuljahres zugeordnet. Schon zu diesem Zeitpunkt setzte ich die Arbeit des Teams offensichtlich in Bezug zum Schulentwicklungsplan. Über diesen Schritt war zumindest eine quantitative Aussage zu den geleisteten Aktivitäten eines jeden Teams möglich. Mir erschien es an dieser Stelle als äußerst wichtig, dass wir als Schulleitung einen groben Überblick bekamen, an welchen Schwerpunktbereichen des Schulentwicklungsplanes im vergangenen Schuljahr entsprechend der Erwartungen und Erfordernisse gearbeitet worden war und wo Defizite auftauchten. Im zweiten Schritt bzw. zeitgleich parallel notierte ich auf andersfarbigen Zettelchen alle Vorhaben des jeweiligen Teams für das neue Schuljahr.

Mit diesem Vorgehen entfiel für uns als Schulleitung das aufwendige Exzerpieren der Erfahrungsberichte. Stattdessen erhielten alle Teams nicht nur einen Überblick über die realisierten Aktivitäten und Ergebnisse des jeweiligen Teams, sondern auch einen optisch klaren Eindruck vom Erfüllungsstand des Schulentwicklungsplanes bezogen auf die ganze Schule. Dieses Verfahren verbesserte ich im darauf folgenden Schuljahr dahingehend, dass wir in dieser Art nicht nur den Erfahrungsbericht des jeweiligen Teams, sondern auch alle weiteren Portfolio-Materialien auswerteten. Es zeigte sich, dass oftmals auch aus den weiteren Do-

kumenten und Materialien Aktivitäten erkennbar wurden, die ich ebenfalls auf Aktivitätensettelchen notierte. Dadurch ergab sich für uns ein noch umfassenderes Bild.

Da jedoch im nachfolgenden Ablauf des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* im Zusammenhang mit den für das neue Schuljahr zu erarbeitenden Aktivitätenplänen erneut mit Aktivitätensettelchen gearbeitet werden musste, ergab unsere Reflexion in der Schulleitung zum Verfahren im Schuljahr 2003/04, dass die Kollegen von der Fülle der Aktivitätensettel über-sättigt waren („Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2004“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr. 5). Daraufhin entwickelten wir ein anderes Verfahren, bei dem in der Datenanalyse der Team-Portfolios des Schuljahres 2004/05 die herausgefilterten Team-Aktivitäten nicht auf kleine Zettelchen geschrieben wurden, sondern so genannte Schulentwicklungs-Schwerpunkt-Blätter in A4-Format von uns angelegt wurden (Schulentwicklungs-Schwerpunkt-Blätter 2004/05, unveröffentlichtes Manuskript, Nr. 18). Diese Schulentwicklungs-Schwerpunkt-Blätter wiesen, ähnlich der Datenerfassung der ersten Jahre, wieder eine tabellarischer Form auf. Jedoch unterschieden sie sich von den damaligen Zusammenfassungen dadurch, dass nicht die Teams als Ordnungskategorien, sondern die Schwerpunktbereiche des vergangenen Schulentwicklungsplanes zu Grunde lagen. Jeder Schwerpunktbereich des Schulentwicklungsplanes bildete die Überschrift eines Schulentwicklungs-Schwerpunkt-Blattes. Darunter wurden die Ergebnisse und Aktivitäten der jeweiligen Teams eingeordnet, wobei die Teams durch Teilüberschriften kenntlich gemacht wurden. Ein zweiter Unterschied zu den vorherigen Übersichten bestand darin, dass die Ergebnisse und Aktivitäten schon an dieser Stelle einer Bewertung durch mich und meine Stellvertreterin unterzogen wurden, indem sie in zwei getrennte Spalten eingeordnet wurden. Die eine Spalte stand für Gelungenes (☺) und in die andere Spalte wurden Verbesserungsbereiche eingetragen (⊗).

Aus heutiger Sicht betrachtet ist diese Vorgehensweise sinnvoll, da sich folgende Funktionen damit verbinden:

- Erfassen und Dokumentieren alle Aktivitäten und Ergebnisse pro Team in kompakter und übersichtlicher Form,
- Wertung nach Stärken und Verbesserungsbereichen,
- starke Bezugnahme zum Schulentwicklungsplan dadurch, dass pro Schwerpunktbereich des Schulentwicklungsplanes ein separates Blatt angelegt wird,
- Möglichkeit einer praktikablen Weiterarbeit mit diesem Dokument in der nachfolgenden pädagogischen Konferenz.

Im Vergleich zu unserem Vorgehen in den ersten Jahren erkenne ich einen deutlichen Zuwachs an Verantwortung und Einflussnahme im Sinne der Steuerung des Schulentwick-

lungsprozesses durch die Schulleitung, da wir nicht mehr nur formal die Aussagen der Erfahrungsberichte sammeln und zusammenfassen, sondern eine Wertung vornehmen. Da die Einteilung in Stärken und Verbesserungsbereiche auch im Lehrerkollegium zur pädagogischen Konferenz als Arbeitsmaterial öffentlich gemacht wird, erhöht sich der Grad der Verantwortlichkeit. Dies ist inzwischen zur Pflicht und Aufgabe der Führung unseres Schulentwicklungsprozesses durch die Schulleitung geworden. Damit verfestigt sich meine Ansicht, dass die Qualität schulischer Arbeit sowohl von den Akteuren selbst, in diesem Falle von den Teams, aber auch von der Schulleitung aus ihrer gesamtschulischen Verantwortungssicht eingeschätzt werden muss.

#### **Trends**

Entscheidend für die Richtungsbestimmung des weiteren Entwicklungsweges sind die von dieser Ist-Stands-Erfassung abgeleiteten Trends. Hier sind im Verlauf der Schulversuchsjahre deutliche Variationen zu verzeichnen.

Gleich geblieben ist, dass ich mich nach jedem Erfahrungsbericht intensiv mit meiner Stellvertreterin zu den Aussagen des Berichts und vor allem zu deren Bedeutung bespreche. Dabei stellen wir uns immer wieder die Frage: Welche allgemeingültigen beziehungsweise für den Schulentwicklungsprozess besonders bedeutsamen Aussagen/Erkenntnisse, Erfolge/Qualitätsfortschritte, Entwicklungsrichtungen können wir aus dem Bericht oder den Materialien ableiten? Über die berichteten Aktivitäten kommen wir häufig in eine allgemeine Problemdiskussion zu prinzipiellen Fragen und Schwerpunkten unserer Schulentwicklung. Den entscheidenden Schritt sehe ich bis heute darin, aus der Analyse eines einzelnen Erfahrungsberichtes oder auch aus der Verallgemeinerung mehrerer Erfahrungsberichte zentrale, schulentwicklungsbedeutsame Erkenntnisse abzuleiten. Dies kann nur gelingen, wenn sowohl ich als auch meine Stellvertreterin in diesem Evaluationsabschnitt die Metaebene einnehmen. Wir müssen unsere Einschätzungen aus dem Draufblick auf den Gesamtprozess der Schulentwicklung erwachsen lassen. Von Anfang an war ich mir der verantwortungsvollen Aufgabe bewusst, die Bedeutung einzelner Elemente der Erfahrungsberichte einzuschätzen, diese jedoch nie losgelöst zu betrachten, sondern sie immer im Gesamtzusammenhang des Veränderungsprozesses der Schule zu sehen. Des Weiteren bin ich dem hohen Anspruch verpflichtet, nicht nur Aussagen aus den konkreten Darlegungen der Teams abzuleiten, sondern diese mitunter „nur“ als Indiz für Erkenntnisse auf einer höheren Ebene zu nutzen.

Ein Beispiel: Aus den in den Team-Portfolios abgegebenen Protokollen der Teamsitzungen ist die konkrete inhaltliche Arbeit des Teams gut nachvollziehbar. Dies stellt die erste Ebene der Betrachtung dar. Aus einer vergleichenden Betrachtung der Protokolle aller Teams können wir in einer zweiten Betrachtungsebene aber auch erkennen, ob in den Teams systematisch

gearbeitet wird. Das ist zum Beispiel daran zu erkennen, ob sich das Team immer konsequent auf die Vereinbarungen der letzten Teamsitzung bezieht. Außerdem können wir die Fähigkeit des Protokollierens in den Teams einschätzen. Diese stellt unserer Ansicht nach wiederum eine Voraussetzung für kontinuierliches und zielgerichtetes Arbeiten dar. Aus den Protokollen entnehmen wir zudem, wie oft sich die Teams treffen und zu welchen Anlässen. Insgesamt ist indirekt aus den Protokollen erkennbar, wie die Teams arbeiten: ob sie beispielsweise Vereinbarungen festlegen oder nicht, ob sie sich Ziele setzen, ihre nächsten Schritte planen, Verantwortlichkeiten festlegen, etc.

In den ersten drei Durchlaufjahren des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* notierten wir uns während unseres Lese- und Analyseprozesses allgemeine, bedeutsame Erkenntnisse zunächst ungeordnet auf eine stets sichtbare und zu ergänzende Flipchart. Dieses Notizblatt stellte für uns ein wichtiges Arbeitsinstrument dar. Am Ende der Analysetätigkeit wurden alle notierten Aussagen in ihrer Gesamtheit betrachtet. Nachfolgend stand ich mit meiner Stellvertreterin vor der Aufgabe, daraus die Trends zu formulieren. Dazu versuchten wir zunächst, inhaltlich dicht beieinander liegende Aussagen zu bündeln und als eine gemeinsame Trendmeldung zu formulieren. Mitunter waren die notierten Erkenntnisse noch zu spezifisch, führten uns aber zu einer abstrakteren Ebene, die dann tatsächlich eine wichtige Trendmeldung signalisierte.

Wir achteten darauf, dass die Anzahl der Trends auf wesentliche Aussagen begrenzt blieb. Am Ende glichen wir die Trends nochmals dahingehend ab, ob sie tatsächlich Schwerpunktbereiche des Schulentwicklungsprozesses tangierten. Dazu nahmen wir uns die Trends einzeln vor, wendeten die Arbeitstechnik des Erfassens von Wesentlichem aus einem Text an, markierten die Kernaussagen und machten Randnotizen. Diese setzten wir in Beziehung zu den Aufzeichnungen auf den Flipcharts und prüften, ob sich die dort aufgelisteten Aussagen in den Trends wieder fanden.

Aus heutiger Sicht betrachtet stellt das Formulieren der Trends für mich und meine Stellvertreterin eine der schwierigsten Aufgaben im *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* dar. Ich selbst habe mir jedes Jahr wieder die Frage gestellt: Was sind eigentlich „Trends“ und welche Funktion erfüllen sie? Ich definiere sie als wesentliche und allgemeingültige Aussagen oder Erkenntnisse zu wichtigen Bereichen unseres Schulentwicklungsprozesses. Sie sollen für unseren Schulentwicklungsprozess bedeutsame oder auffallende Ist-Stände bzw. Entwicklungsrichtungen herausstellen. Das ist meine aus den Erfahrungen der Durchläufe unseres *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* entwickelte praktische Theorie. („Trends 2000“, „Trends 2001“, „Trends 2002“, Trends 2007“, *unveröffentlichte Manuskripte*, Nr.19-22)

### **Praktische Konsequenzen**

Eng verbunden mit der Formulierung der Trends sind die davon abzuleitenden praktischen Konsequenzen. Laut Einführung durch unseren wissenschaftlichen Berater ist hier zwischen den praktischen Konsequenzen der Schulleitung und den praktischen Konsequenzen der Teams zu unterscheiden. Auch hier musste ich mir selbst eine genauere Vorstellung bezüglich des Begriffs „Praktische Konsequenz“ entwickeln. Ich definiere die praktischen Konsequenzen als Schlussfolgerungen und Überlegungen, die sich aus dem jeweils formulierten Trend ableiten. Auch bezüglich dieser praktischen Konsequenzen gab es eine deutliche Veränderung seit Beginn des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*. Praktische Konsequenzen wurden nur in den ersten drei Zyklusdurchläufen erarbeitet. Danach entfiel dieses Element in seiner ursprünglichen Form. Rückbetrachtend sehe ich mehrere Gründe für meine damalige Entscheidung: Ich empfand die Ableitung der praktischen Konsequenzen, besonders der Teams, als nicht unbedingt notwendig, um die neuen Ziele und Vorhaben in den anschließend zu erarbeitenden Aktivitätenplänen herauszufinden. Bestärkt wurde mein Empfinden dadurch, dass die Teams in ihren praktischen Konsequenzen oftmals genau die Schlussfolgerungen formulierten, die dann auch in ihrem Aktivitätenplan auftauchten. Aus heutiger Sicht und Reflexion wird mir erst der Zusammenhang zwischen der Umstellung der Reihenfolge der Elemente im *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* von ehemals: Praktische Konsequenzen > Schulentwicklungsplan > Aktivitätenpläne auf: Aktivitätenpläne > Schulentwicklungsplan richtig bewusst. Als der Schulentwicklungsplan vor der Erstellung der Aktivitätenpläne erarbeitet wurde, stellten die praktischen Konsequenzen der Teams und der Schulleitung die Grundlage für die Entscheidung der Schulentwicklungsschwerpunkte für das neue Schuljahr dar. Sie waren die demokratische Basis für die Erarbeitung des Entwurfs des Schulentwicklungsplanes in der Steuergruppe. Mit der Umstellung der Reihenfolge boten die zuvor erarbeiteten Aktivitätenpläne das breite Fundament für den Schulentwicklungsplan-Entwurf. Somit erachtete ich die praktischen Konsequenzen als nicht mehr zwingend notwendig, um auch das insgesamt recht aufwändige Verfahren zu vereinfachen. Aus den Reflexionen der letzten Zyklusjahre sehe ich meine Überlegungen zu den praktischen Konsequenzen als Bestätigung meiner damaligen, vielleicht noch unbewussten, praktischen Theorie an: Weiterhin werden die Teams auch künftig die von den Trends abgeleiteten Konsequenzen direkt in ihre Aktivitätenpläne aufnehmen.

Auch wir als Schulleitung erarbeiten die praktischen Konsequenzen nicht mehr in Ableitung der Trends. Seit dem Schuljahr 2003/04 notieren wir uns schon während der Sichtung der Team-Portfolios und besonders in Auswertung der Erfahrungsberichte alle Aktivitäten und Maßnahmen, die wir für uns als Schulleitung als wichtig erachten. Dabei entstand die Idee eines Schulleitungs-Pinboards, an das zu erledigende Aufgaben und Aktivitäten der Schullei-

tung auf kleinen Zetteln geheftet werden. Nach Erledigung wird der jeweilige Zettel abgenommen. Damit wird im Schulleiterzimmer dem Aspekt der Sichtbarkeit Rechnung getragen und dem Vergessen vorgebeugt.

#### **Schulentwicklungstheoretische Reflexion**

Der Portfolio-Begriff steht heute vor allem als ein Instrument der Reflexion bzw. Leistungsrückmeldung im Unterricht auf Schüler-/Lehrer-Ebene in der Diskussion.

*„Ein Portfolio ist eine Sammlung von selbst erstellten Dokumenten, die einen Überblick über die Arbeiten sowie schulischen (und außerschulischen) Leistungen einer Einzelperson oder einer Gruppe geben“ (Schratz/Jakobse/MacBeath/Meuret 2002, S. 189f.).*

Das den Portfolios zugrunde liegende Prinzip sehe ich auf unsere Teamarbeit der Kollegen sehr gut anwendbar, denn es handelt sich bei den Team-Portfolios tatsächlich um eine Sammlung von im Team erarbeiteten Materialien.

Nach Kugler-Euerle darf aber ein Portfolio nicht mit einer Mappenkultur und einer ausschließlichen Produktorientierung gleichgesetzt werden. Stattdessen ist das Portfolio immer sowohl produkt- als auch prozessorientiert, was bedeutet, dass die dafür ausgewählten Arbeiten nicht nur im Portfolio dokumentiert werden, sondern auch kritisch zu kommentieren sind. Jedes im Portfolio aufgenommene Dokument muss nach Kugler-Euerle mit einer Begründung versehen werden. Außerdem sollten bei der Portfolioarbeit folgende Aspekte beachtet werden:

- eine eindeutige Zielsetzung,
- die Verbindung von praktischer Tätigkeit und reflektierender Analyse,
- die Vielfalt und Funktionalität der Dokumente,
- die mit der Prozessorientierung verbundene Entwicklungsorientierung,
- die Verantwortung für das Portfolio als persönlicher Besitz

(vgl. Kugler-Euerle 2003, S. 83).

Den von Kugler-Euerle aufgeführten Ansprüchen entsprechen die Team-Portfolios nur ansatzweise. Zwar liegt der Entscheidung, welche Dokumente und Materialien in das Portfolio aufgenommen werden sollen, ein Diskussionsprozess im Team und auch in den Gesprächen des Teams mit mir als Schulleiterin und meiner Stellvertreterin zu den Aktivitätenplänen zu Grunde, jedoch werden die Materialien weder kritisch kommentiert noch wird die Abgabe in das Team-Portfolio begründet. Damit entsprechen unsere Team-Portfolios mehr einer Sammlung an Dokumentationsmaterial, die uns als Schulleitung zur weiteren Verwendung übergeben wird. Der Prozessorientierung tragen die Team-Portfolios über den ausführlichen Erfahrungsbericht Rechnung. Dieser stellt die Verbindung von praktischer Tätigkeit und reflektierender Analyse dar.

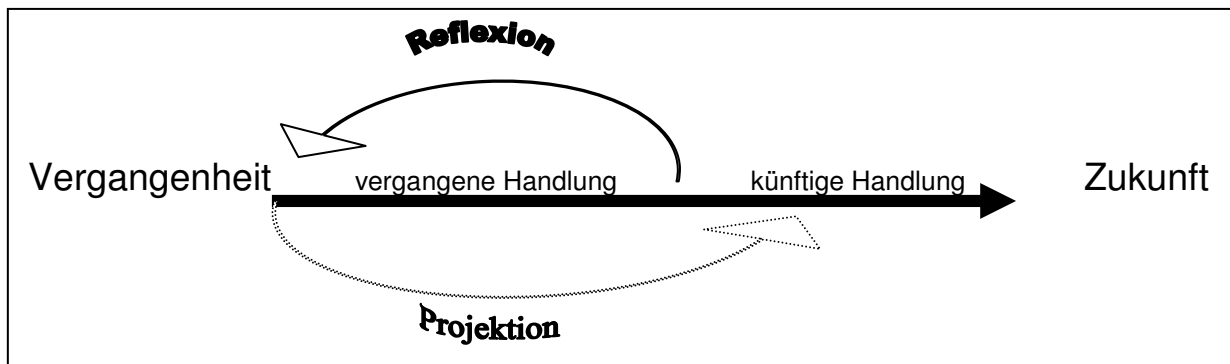


Schratz betont, dass für die Durchführung einer Evaluation Daten benötigt werden, die Auskunft über die Zielerreichung geben. Er verweist auf unterschiedliche Daten: Beobachtungsergebnisse, Interviewaussagen, Protokolle, schriftliche Texte, Bilder, Grafiken, Kurvenverläufe etc (vgl. Schratz 2003, S. 96). Vom ersten Einsatz des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* an stellten die Team-Portfolios die entscheidende Datensammlung in unserem Evaluationskreislauf dar. Sie geben Auskunft über die Zielerreichung der Arbeit der Teams. Die Arbeitsfelder der Teams betreffen wesentliche Bereiche unseres Schulentwicklungsprozesses. Somit liefern die Team-Portfolios nicht nur Daten über einen Ausschnitt schulischer Arbeit, sondern in der Gesamtheit betrachtet erfassen sie unseren gesamten Schulentwicklungsprozess. Damit erfüllen sie die von Kugler-Euerle zugewiesene wichtige Bedeutung bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung (vgl. Kugler-Euerle 2003, S. 82).

Wie mehrfach in diesem Kapitel betont, stellen die Erfahrungsberichte das wichtigste Dokument in den Team-Portfolios dar. Philipp und Rolff bestätigen, dass Dokumentation und Berichterstattung, beispielsweise in Form von Jahresberichten, eine Form der Evaluation darstellen. Werden solche Berichte strikt an Leitziele des Schulprogramms ausgerichtet und erfolgt ein Sammeln und Systematisieren aller verfügbaren Daten, können sie ihrer Meinung nach dem Anspruch von Bewertungsurteilen entsprechen. Von besonderer Bedeutung ist für sie dabei die Dokumentation gelungener Unterrichtsbeispiele, die verdeutlichen, wie das Schulprogramm den Kern von Schule, also Lernprozesse, verändert (vgl. Philipp/Rolff 1998, S. 111). Die Bezugnahme zum Schulkonzept erfolgte bei uns besonders in den ersten Jahren der Berichterstattung der Teams über den ersten Gliederungspunkt der Erfahrungsberichte: Was wollen wir überhaupt in unserem Team erreichen (inhaltlich-pädagogische Zielsetzung in Bezug auf das „Schulkonzept“)? Genau diese Orientierung der Teamreflexion an den Intentionen des Schulkonzeptes erkannte ich sehr bald als wichtig und notwendig, um das Verständnis der Teammitglieder für unseren Schulentwicklungsprozess in seiner Gesamtheit zu bewahren und zu fördern. Ebenso bedeutsam ist die Dokumentation konkreter Unterrichtsmaterialien, weil ich daran sehen und ableiten kann, ob unsere Konzepte und Planungen auch tatsächlich beim Schüler, also im Unterricht, ankommen. Entscheidend ist für mich, dass ich ein Bild vom Unterrichtsgeschehen bekomme. Ein solches Bild kann ich nur durch die Vorlage konkreter und anschaulicher Materialien erhalten. Das können Instruktionen für die Schüler, Arbeitsblätter, Schülerergebnisse, Leistungstests, Unterrichtsvorbereitungen der Lehrer, Schüler- oder Lehrerreflexionen sein. In unserer Prozessreflexion zum Schuljahr 2005/06 fiel mir und meiner Stellvertreterin auf, dass die Abgabe konkreter Unterrichtsmaterialien in den Team-Portfolios zurückgegangen ist. Ich fühlte mich, auch durch die Ausführungen von Philipp und Rolff, deshalb angespornt, die Teams anzuregen, in ihren Portfolios wieder verstärkt Unterrichtsmaterialien aufzunehmen.

Nach Rouiller und Pillonel ist bei Selbstevaluation nicht nur das Ziel, Fortschritte und Resultate sichtbar zu machen, sondern auch deren Sinn und Zweckmäßigkeit zu hinterfragen. Schulen sollten also neben der Darstellung ihrer Entwicklungsarbeit im Sinne einer Ist-Zustand-Analyse versuchen, die Hintergründe ihres individuellen und kollektiven Handelns sichtbar zu machen (vgl. Rouiller/Pillonel 2004, S. 56).

Schratz und Steiner-Löffler gehen davon aus, dass es beim Verstehen der Hintergründe darum geht, eine eigene praktische Theorie zu entwickeln. Dazu ist es ihrer Ansicht nach notwendig, über vergangene Handlungen zu reflektieren. Das Ergebnis dieser Reflexion auf vergangene Prozesse sollten Hinweise auf künftige Handlungen im Sinne einer Projektion in die Zukunft sein.



(vgl. Schratz/Steiner-Löffler 1998, S. 240f.)

Dieser Ansatz von Schratz und Steiner-Löffler entspricht aus meiner Sicht dem wichtigen Charakteristikum der Aktionsforschung: In-Beziehung-Setzen von Aktion und Reflexion. Damit dieser Bogen in den Team-Reflexionen systematisch gespannt wird, habe ich in den letzten Jahren eine klare Gliederung der Erfahrungsberichte entwickelt, die bewirken soll, dass die Teammitglieder ausgehend von der Ausgangslage über den aktuellen Entwicklungsstand und dessen Hintergründe und Problemlagen bis hin zu Schlussfolgerungen für ihre weitere Arbeit nachdenken. Dass dieses Vorgehen eine Evaluation der Teamarbeit bedeutet und das Einnehmen einer gewissen Meta-Denkebene der Beteiligten erfordert, was einen sehr hohen Anspruch an die Teammitglieder darstellt, wurde in Rahmen meiner professionellen Reflexion bereits ausgeführt.

Vor mir und meiner Stellvertreterin steht jährlich die Aufgabe, die Team-Portfolios als umfassende Datenquelle zu sichten und zu analysieren.

*„In vielen Fällen stehen ausreichend Belege in dokumentarischer Form zur Verfügung, die sich für die Selbstevaluation anbieten. Es ist von Beginn an wichtig zu wissen, was die Schule eigentlich herausfinden möchte, da Datenanalysen in der Regel sehr zeitaufwendig sind [...]. Ob die beabsichtigten Ziele einer Evaluation erreicht werden, hängt von der Quellenlage ab, nämlich ob die vorhandenen Dokumente hilfreiche Dis-*

*kussionen stimulieren und wertvolle Einblicke in die untersuchten Sachverhalte liefern können“ (Schratz/Jakobse/MacBeath/Meuret 2002, S. 188).*

Mit unserer Datenanalyse der Team-Portfolios beabsichtige ich, ein komplexes Bild vom Ist-Stand unserer Schulentwicklung zu erhalten, verbunden mit dem Ziel, Schlussfolgerungen für den weiteren Entwicklungsweg unserer Schule abzuleiten. Unsere Analysetätigkeit in den Durchläufen unseres *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* hat gezeigt, dass ich über die gelieferten Daten der Team-Portfolios in Gespräche mit meiner Stellvertreterin gelange und wir zu grundsätzlichen Diskussionen bezüglich unseres Schulentwicklungsprozesses stimuliert werden.

Die nachfolgenden umfassenden Ausführungen von Altrichter und Posch verdeutlichen, dass ich durch das von uns entwickelte Verfahren der Datenanalyse im Rahmen unseres *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* unbewusst Aktionsforschung praktiziert habe.

Nach Altrichter und Posch entsteht durch die Datenanalyse eine „neue“ praktische Theorie als Weiterentwicklung der bis dahin bestehenden (vgl. Altrichter/Posch 1998, S. 170ff.). Sie setzen Analysieren gleich mit Theoretisieren und Strukturieren, denn durch das Strukturieren des Daten- und Erfahrungsmaterials wird an der praktischen Theorie gearbeitet. Die Grenze zwischen wissenschaftlicher und alltäglicher Analyse ist dabei jedoch nicht trennscharf zu ziehen. Diese Analyse kann umso mehr unter Forschung eingetaktet werden, je mehr folgende drei Bedingungen zutreffen:

- systematische Analyse, was bedeutet, dass sie auf bereits vorhandenem theoretischem und methodischem Wissen aufbaut,
- selbstkritische Analyse, was bedeutet, dass sorgfältig geprüft wird und abweichende Daten und Interpretationen berücksichtigt werden,
- kommunikative Analyse, was bedeutet, dass der Prozess und die Ergebnisse öffentlich gemacht werden.

Die Analyseergebnisse tragen zunächst hypothetischen Charakter und bedürfen weiterer Reflexionen und praktischer Erprobung.

Der Analyseprozess untergliedert sich in verschiedene Teile:

- konstruktiver Teil

Hier werden zunächst die Daten gelesen, um ein Bild von den dargestellten Ereignissen und Erfahrungen zu erhalten. Anschließend werden die Daten reduziert, indem Wesentliches von Unwesentlichem unterschieden wird, Zusammenfassungen erfolgen und komplexe Sachverhalte vereinfacht werden. Im nächsten Schritt werden diese reduzierten Daten in übersichtlicher sprachlicher und/oder graphischer Form dargestellt. Nun werden die Daten interpretiert

und Schlussfolgerungen gezogen. Dabei werden Zusammenhänge herausgestellt und eine praktische Theorie bezüglich des untersuchten Ereignisses entwickelt.

- kritisch-prüfender Teil

Hier wird der konstruktive Teil im Sinne einer Selbstvergewisserung erneut geprüft. So wird die Frage gestellt, inwieweit die Daten tatsächlich ein Ereignis vergegenwärtigen, ob bei der Reduzierung wirklich nur Unwesentliches weggelassen wurde, ob durch die gewählte Darstellungsform die Zusammenhänge deutlich werden und ob durch die Interpretation die Daten zufriedenstellend erklärt werden.

Daten können durch verschiedene Methoden bearbeitet werden. Eine Variante ist das Kategorisieren und Kodieren der Daten. Dies kann wiederum auf zwei unterschiedlichen Wegen erfolgen. Beim deduktiven Weg werden die Kategorien schon vor der Durchsicht der Daten auf Grund des Vorverständnisses des Forschers entwickelt. Beim induktiven Verfahren werden die Kategorien erst während oder nach der Durchsicht der Daten formuliert. Für Aktionsforschung ist eine Mischung beider Wege anzuraten. Es sollte sowohl begriffliches Vorverständnis genutzt werden als auch Offenheit gegenüber den im Datenmaterial innewohnenden Überraschungen vorliegen. Zudem ist es von Vorteil, wenn der Betroffene selbst die Kodierung vornimmt, da er über Hintergrundinformationen bezüglich des untersuchten Ereignisses verfügt, die einem Außenstehenden nicht zugänglich sind. Um jedoch die Gefahr der blinden Flecken zu vermeiden, ist die Besprechung der Kategorien mit einem kritischen Freund zu empfehlen, um eingefahrenen Wahrnehmungsmustern zu begegnen.

Insgesamt sei bemerkt, dass Daten als materielle Spuren und Objektivierungen von Ereignissen zwar einen zentralen Stellenwert im Forschungsprozess einnehmen, doch die Ergebnisse der Forschung nicht allein und vorrangig von Daten abhängen, sondern auch von bewusst formulierten Theorien des Forschers (vgl. Altrichter/Posch 1998, S. 102).

Unsere Sichtung und Auswertung der Team-Portfolios entspricht meiner Einschätzung nach dem Anspruch einer systematischen Analyse, da wir auf Grund unseres zyklischen Verfahrens auf dem Vorwissen der Analysen der vorherigen Schuljahre aufbauen. Damit liegt dem aktuellen Analyseprozess auch stets meine bis dahin entwickelte praktische Theorie zu Grunde, die sich entsprechend des dann folgenden neuen Analyseergebnisses festigen oder weiterentwickeln wird. Den Anspruch auf eine selbstkritische Analyse können wir als auswertende Schulleitung nur dadurch erfüllen, dass wir versuchen, eine sachbezogene Distanz zu bewahren, was uns meiner Einschätzung nach weitestgehend gelingt. Kommunikativ ist unsere Analyse dadurch, dass wir unser Vorgehen und unsere Analyseergebnisse in der nachfolgenden pädagogischen Konferenz vorstellen und der weiteren Arbeit der Teams, insbesondere zur Erstellung der neuen Aktivitätenpläne, zu Grunde legen.

Bezüglich der Methoden der Datenanalyse haben wir inzwischen verschiedene Varianten angewendet. In allen Zyklusdurchläufen wurden die Erfahrungsberichte sowohl von mir als auch von meiner Stellvertreterin gründlich gelesen und die wichtigen Aussagen darin mit Textmarker markiert. Diese Arbeitsphase entspricht dem von Altrichter und Posch als Kategorisieren/Kodieren bezeichneten Abschnitt der konstruktiven Datenanalyse. Hierbei wurde in den ersten Jahren das induktive Verfahren angewendet, da keine Kategorien vorher von uns vorgegeben wurden. Stattdessen erschlossen wir unter Anwendung der Arbeitstechnik des „Erfassens von Wesentlichem aus einem Text“ zunächst alle wichtigen Informationen und hoben je nach Berichterstattung des Teams daraus entstandene Schwerpunktbereiche durch Teilüberschriften und Unterstreichungen hervor. Die schriftliche Zusammenfassung erfolgte in Form einer tabellarischen Übersicht, in der die wesentlichen Aussagen des Erfahrungsberichtes jedes Teams aufgenommen wurden. Damit wurde den Lehrern der Schule eine Zusammenfassung der Kernaussagen aller Erfahrungsberichte zur Verfügung gestellt. Diese Übersicht diente als Anregung und Inspirationsquelle in der Entstehungsphase der neuen Aktivitätenpläne für das bevorstehende Schuljahr. Durch die Berichte der anderen Teams sollte das jeweilige Team neue Ideen erhalten. Auch Schratz, Jakobse, MacBeath, und Meuret verweisen darauf, dass es bei der Analyse der Inhalte von Dokumenten notwendig sei, sich Kategorien zu überlegen, die das Interpretieren der Daten erleichtern, vor allem in Hinblick auf die weiteren Schritte, die unternommen werden sollen (vgl. Schratz/Jakobse/MacBeath/Meuret 2002, S. 189).

Seit dem Schuljahr 2003/04 wenden wir in der Datenanalyse das deduktive Verfahren an, da wir uns schon vor der Sichtung der Erfahrungsberichte und der weiteren Team-Portfoliomaterialien Kategorien überlegen. Diese Kategorien entsprechen den Schwerpunktbereichen des zu reflektierenden Schulentwicklungsplanes des jeweils abgelaufenen Schuljahres. Dabei wenden wir beim Lesen der Erfahrungsberichte die Arbeitstechnik des „Erfassens eines Textes unter einer Fragestellung“ an. Als Fragestellung sind im Sinne des Kodierens von Daten die nun vorgegebenen Kategorien zu verstehen.

Analog dem von Altrichter und Posch beschriebenen Vorgehen reduzieren wir die Daten der Portfolios auf wesentliche Aussagen, fassen diese zusammen und erstellen eine Übersicht. In den letzten Zyklusjahren erfolgte dies über die in diesem Kapitel beschriebenen Stärken-Schwächen-Blätter pro Schwerpunktbereich unseres Schulentwicklungsplanes. Die Interpretation der Daten mündet in die Formulierung der Trends.

#### **Schlussfolgerungen**

Ein nicht von der Hand zu weisendes Problem ist der hohe Zeitaufwand für mich und meine Stellvertreterin zur Sichtung, Analyse und Auswertung der Team-Portfolios. Diese Phase des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* ist weiterhin nur in den Sommerferien zu bewältigen.

Doch auf Grund der in dieser Zeit ebenfalls zu absolvierenden Planungsarbeiten für das neue Schuljahr stehen wir als Schulleitung unter akutem Zeitdruck. Für diese anspruchsvolle Analyse- und Reflexionsleistung bedarf es aber sowohl der notwendigen Distanz vom täglichen Alltagsgeschäft als auch der Möglichkeit, zusammenhängend über mehrere Tage hinweg zu arbeiten, um nicht ständig aus dem Denkprozess herausgerissen zu werden. Nur so fühle ich mich in der Lage, gedanklich und kommunikativ Zusammenhänge zu entwickeln und gesamtschulische Sichtweisen aus der Metaebene zu aktivieren. Eine praktikable Lösung für dieses Zeitproblem zu finden, ist schwierig. Die einzige Hoffnung besteht darin, bestimmte Planungsarbeiten für das neue Schuljahr, wie z.B. den Lehrereinsatzplan, schon am Ende des noch laufenden Schuljahres erstellen zu können. Bislang konnte ich diese Vorstellung auf Grund der widrigen Rahmenbedingungen in der Personalplanung nicht realisieren. In einer veränderten und langfristigen Personalpolitik sehe ich aber eine echte Chance, Zeit zwischen dem Schuljahresende und Schuljahresbeginn für Schulentwicklung frei zu planen. Als sinnvoller Nebeneffekt würde eine rechtzeitige Bekanntgabe des Lehrereinsatzes auch für Sicherheit und Motivation der Kollegen sorgen.

In der Phase „Team-Portfolios und Sichtung durch die Schulleitung“ des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* kann ich erkennen, ob und wie die Teams mit Konsequenz an der Umsetzung ihrer Ziele durch Erfüllung der Vorhaben gearbeitet haben. Ich bin zu der Erkenntnis gekommen, dass alles, was man sich einmal vorgenommen hat, auch rückbetrachtend auf den Prüfstand gestellt werden muss. Erfolgt dies nicht, verliert man die Dinge aus dem Auge und ein Großteil davon verläuft „im Sande“. Mit dem *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* erreichen wir aus meiner Sicht die notwendige Systematik, ohne die ein komplexer Schulentwicklungsprozess kaum steuerbar ist. Deshalb sind die Team-Portfolios und deren Analyse durch die Schulleitung ein bedeutsamer Abschnitt in diesem Zyklus, den ich auch trotz der aufgezeigten zeitlichen Belastung weiterhin mit Konsequenz umsetzen werde.

### 4.2.4 EFQM, INIS, ThÜNIS

Einordnung des Elements „ThÜNIS-Schulbericht“ in den jährlichen *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus*:

Zyklus-Elemente	was	wer	wann	Ressourcen
	Ausfüllen der ThÜNIS-Fragebögen	Schüler Eltern Lehrer	April	Morgenkreis individuell individuell
	ThÜNIS-Schulbericht interpretieren und	Steuergruppe	Sommerferien	Steuergruppen-sitzung
	Schlussfolgerungen ziehen	Kollegium	Vorbereitungswoche	Pädagog. Konferenz

Die obige Grafik mit dem farbig hervorgehobenen Element „ThÜNIS-Schulbericht“ entspricht dem Zyklus ab dem Schuljahr 2005/06. Im vorherigen Schuljahr 2004/05 hatte das ThÜNIS-Instrument noch die Bezeichnung INIS und im Jahr davor setzten wir an gleicher Stelle des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* das Evaluationsverfahren EFQM ein. Die Grafik bezieht sich also auf den aktuellen Entwicklungsstand des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus*, wobei nachfolgend der Entwicklungsweg ausgehend vom EFQM-Einsatz über INIS bis zu ThÜNIS dargestellt und reflektiert wird.

#### Beschreibung

- im Schuljahr 2003/04: Einsatz von EFQM (European Foundation of Quality Management)
  - ⇒ einmaliger Einsatz
- im Schuljahr 2004/05: Einsatz von INIS (Internationales Netzwerk innovativer Schulen)
  - ⇒ INIS ersetzte EFQM; erster Einsatz von INIS
- ab Schuljahr 2005/06: Einsatz von ThÜNIS (Thüringer Netzwerk innovativer Schulen)
  - ⇒ ThÜNIS ist die Thüringer Adaption von INIS

An der *ImpULS*-Schule wurde das in Kapitel 3.3 dargestellte EFQM-Verfahren zum Schuljahresbeginn 2003/04 angewendet. Die besondere Situation an der *ImpULS*-Schule bestand darin, das EFQM-Verfahren in den bestehenden *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* zu in-

tegrieren. Auf Grund der schon vorhandenen Evaluationskultur wurde sowohl das Verfahren abgewandelt als auch eine Reduzierung innerhalb der Kriterien vorgenommen.

Nachdem beide Schulleitungsmitglieder und ein Steuergruppenmitglied in einem zentralen ThILLM-Seminar in das EFQM-Modell eingeführt und als Assessoren ausgebildet worden waren, entschied die Steuergruppe, ob und in welcher Art und Weise das EFQM-Modell an der eigenen Schule angewendet werden soll. Dazu wurden die beiden Steuergruppengruppenmitglieder, die nicht am EFQM-Seminar teilgenommen hatten, in die Verfahrensweise eingeführt. Als Ergebnis der Diskussion in der Steuergruppe kam es zur Festlegung, EFQM in einer zweitägigen Konferenz in der Vorbereitungswoche mit dem gesamten Kollegium durchzuführen. Jedes Steuergruppenmitglied übernahm die Betreuung von ein oder zwei Kriterien, so dass in fünf Gruppen gearbeitet wurde. Im Verlaufe der Konferenz wurde eine Vielzahl von Kursbuchblättern mit Maßnahmen zur Verbesserung bestimmter schulischer Bereiche erarbeitet. In einer anschließenden zweiten Konferenz informierten sich die Lehrer über die Verbesserungsbereiche, die in den anderen Arbeitsgruppen festgestellt worden waren, und es folgte eine Diskussion dazu. An diese Konferenz schlossen sich zwei Montagsgesprächszeiten zur Erarbeitung der neuen Aktivitätenpläne an. Dabei sollten die Teams die in den Konferenzen erarbeiteten Kursbuchblätter mit den Verbesserungsmaßnahmen beachten und jeder Kollege die „Maßnahmen, die mich als Teammitglied betreffen“ seines zur zweiten Konferenz erstellten „Persönlichen Blattes“ einbeziehen. Es schloss sich die Analysetätigkeit der Steuergruppe mit dem Ziel der Erstellung des Entwurfs zum neuen Schulentwicklungsplan an. Zusätzlich zu den von den Teams abgegebenen neuen Aktivitätenplänen wurden alle Verbesserungsbereiche der EFQM-Kursbuchblätter aus der Sicht der Steuergruppe und damit unter gesamtschulischer Bedeutung analysiert. In dieser Arbeitsphase legte die Steuergruppe zusätzlich zu den Schulentwicklungsteams weitere Personengruppen oder Einzelpersonen der Schule fest, die für die Realisierung der vorgeschlagenen Verbesserungsmaßnahmen in Frage kamen.

Folgende Gruppierungen erwiesen sich zusätzlich zu den Schulentwicklungs-Teams als relevant:

- Schulleitung,
- Steuergruppe,
- Fachlehrer (Fachkonferenzen),
- Klassenleiter,
- Personalrat/ Lehrerrat/ Vertrauensfrau,
- Sekretärin,



- technische Kräfte.

Jede Gruppe wurde bei entsprechender Verantwortlichkeit mit einem andersfarbigen Klebepunkt auf dem Kursbuchblatt kenntlich gemacht.

Außerdem sortierte die Steuergruppe alle Verbesserungsmaßnahmen aus, die „Niedrig hängende Früchte“ darstellen. „Niedrig hängende Früchte“ sind:

- a) Maßnahmen, die schnell erledigt werden können oder
- b) Maßnahmen, die einfach und nicht komplex sind.

Dazu wurden zwei getrennte Auflistungen, zum einen für die Schulleitung und zum anderen für das Kollegium, angelegt. In diesen Übersichten wurde festgelegt, was von wem bis wann zu erledigen ist.

Abschließend erfolgte durch die Steuergruppe der Gesamtblick auf alle EFQM-Verbesserungsbereiche und die Zuordnung der wichtigen und komplexen Verbesserungsmaßnahmen zu entsprechenden Schwerpunktbereichen des Entwurfs des neuen Schulentwicklungsplanes.

Im Schuljahr 2004/05 wurde das EFQM-Verfahren durch den Einsatz des in Kapitel 3.3 vorgestellten INIS-Instruments und 2005/06 durch das davon abgeleitete Thüringer Modell „ThüNIS“ ersetzt.

Sowohl zur Bekanntmachung und Einführung in das INIS-Projekt als auch zum Umgang mit dem Schulbericht wurden zentrale Informationsveranstaltungen und Workshops unter Leitung des Kultusministeriums und des ThILLM angeboten. Diese Veranstaltungen wurden von der Schulleiterin und weiteren Steuergruppenmitgliedern besucht. Nach Absprache in der Steuergruppe und anschließender Vorstellung des INIS-Projektes im Kollegium kam es zur Entscheidung, an INIS teilzunehmen. Im Schuljahr 2004/05 erfolgte an den Thüringer Regelschulen die Befragung der Schüler und Eltern nur in den 6. Klassen. Auf Grund unserer altersgemischten Lerngruppen 5/6 konnten wir erreichen, dass an unserer Schule beide Jahrgänge befragt wurden. Im darauf folgenden Schuljahr wurden zusätzlich auch die 7. und 9. Klassen in die Befragung eingebunden und seit 2006/07 erfolgt die ThüNIS-Befragung in allen Klassenstufen unserer Schule. Die Befragung erfolgt stets im April. Als Ergebnis erhält jede Schule zum Schuljahresende einen Schulbericht, in dem sowohl die formalen Zahlenergebnisse sichtbar sind als auch die signifikanten Auffälligkeiten rückgemeldet werden. Diese Auffälligkeiten werden nach drei Gesichtspunkten ermittelt:

- im Kriteriumsdurchschnitt stimmen mehr als 30 % einer Gruppe nicht zu,
- im Kriteriumsdurchschnitt gibt es Abweichungen der Zustimmungswerte zwischen den Gruppen (Schüler/Eltern/Lehrer) von mehr als 30 %,

- im Kriteriumsdurchschnitt antworten mehr als 40 % einer Gruppe mit „ich weiß nicht“.

In der Vorbereitungswoche zum Schuljahr 2004/05 erfolgte die Auswertung des ersten INIS-Schulberichtes mit allen Kollegen in einer zweitägigen Konferenz. Hierbei wurden die im Schulbericht zurückgemeldeten Stärken sichtbar herausgearbeitet, sowie zu allen Verbesserungsbereichen Maßnahmen zu deren Behebung diskutiert und notiert. In der nachfolgenden Erarbeitungsphase der neuen Aktivitätenpläne griffen die Teams für sie zutreffende Verbesserungsmaßnahmen auf, was sie durch Klebepunkte mit ihrer Teambezeichnung an den Maßnahmeblättern sichtbar auswiesen. Die Steuergruppe analysierte dann die Aktivitätenpläne unter der Fragestellung, ob die möglichen und notwendigen Verbesserungsmaßnahmen tatsächlich von den Teams aufgegriffen worden waren. Außerdem sortierte die Steuergruppe in Anlehnung an das EFQM-Verfahren die „Niedrig hängenden Früchte“ aus und fasste diese übersichtlich zusammen. Abschließend überprüfte die Steuergruppe, welche der INIS-Maßnahmen Einfluss auf die Schwerpunktbereiche im Entwurf des neuen Schulentwicklungsplanes hatten bzw. ob einzelne Verbesserungsmaßnahmen direkt in Aktivitätenblätter des Schulentwicklungsplanes aufgenommen werden müssen.

Die Auswertung des zweiten INIS-Schulberichtes erfolgte in der Vorbereitungswoche des Schuljahres 2005/06 unter ähnlicher Moderation. Auch hier wurden sowohl die Stärken als auch die Verbesserungsbereiche in einer pädagogischen Konferenz herausgefiltert und davon Maßnahmen zur Verbesserung abgeleitet.

Dieses Vorgehen wurde in der Auswertung des dritten (INIS) ThüNIS-Schulberichtes dahingehend abgewandelt, dass keine eigenständige Konferenz dazu durchgeführt wurde. Stattdessen leistete die Steuergruppe in den Sommerferien Vorarbeit, indem sie sowohl die Stärken als auch die im Bericht aufgeführten Auffälligkeiten herausfilterte und davon abgeleitete ThüNIS-Trends zu den Verbesserungsbereichen formulierte. Zu Beginn der Workshops zur Erarbeitung der neuen Aktivitätenpläne wurden die Ausarbeitungen der Steuergruppe (Stärken und Trends) dem gesamten Kollegium zur Diskussion vorgestellt. Außerdem bekam jeder Kollege die Aufgabe, den Trends (Verbesserungsbereichen) die Personen, Gremien oder Teams zuzuordnen, die in diesem Bereich seiner Meinung nach betroffen sind. In der nachfolgenden Erarbeitungsphase der Aktivitätenpläne wurde darauf Bezug genommen, so dass die ThüNIS-Trends in den Aktivitäten der Teams Beachtung fanden. Ebenso wie in den letzten Schuljahren achtete die Steuergruppe bei der Erarbeitung des Entwurfs des Schulentwicklungsplanes auf die ThüNIS-Trends. Außerdem wurden wieder „Niedrig hängende Früchte“ herausgefiltert.

#### **Erste Bewertung**

Den drei Assessoren der ImpULS-Schule wurde nach ihrer Ausbildung bewusst, dass eine Reihe Fragen offen geblieben waren, da das EFQM-Verfahren sehr komplex aufgebaut ist.

Deshalb wurde die Thematik von ihnen sensibel und nicht euphorisch betrachtet. Besonders die beiden nicht ausgebildeten Steuergruppenmitglieder meldeten berechtigte Bedenken in der Richtung an, dass unter den Kollegen keinesfalls der Eindruck entstehen darf, wieder etwas völlig Neues beginnen zu wollen. Außerdem durfte das Kollegium nicht durch die Fülle der Kriterien erschlagen werden. Nur unter der Bedingung, den Kriterienkatalog in seinen Unterpunkten stark zu reduzieren und an den Bedürfnissen der Schule zu orientieren, war für sie eine Umsetzung von EFQM an der Schule denkbar.

Andererseits wurde der Zeitpunkt des Einsatzes zur Halbzeit der Schulversuchsdauer als günstig angesehen. Da Reflexionen zum Schulversuchsverlauf über die Aktivitäten der Teams hinaus von Beginn an notwendig waren, bot es sich an, zu diesem Zeitpunkt eine Art „Zwischenstopp“ zu machen und die gesamte Schule in den Blick zu nehmen. Deshalb wurde in der Steuergruppe entschieden, keine der neun EFQM-Kriterien wegzulassen, sondern dafür eine starke Reduzierung in den Unterpunkten vorzunehmen. Ein weiterer Gewinn wurde dadurch erwartet, dass im EFQM-Verfahren konsequent bis zu den Verbesserungsmaßnahmen gedacht werden musste und man somit bis zur Handlungsebene vordringt. Im Ergebnis ihrer Diskussion entschied die Steuergruppe, den Einsatz von EFQM innerhalb einer zweitägigen Konferenz in der Vorbereitungswoche zu organisieren. Der Titel: „Zwischenstopp zum Schulversuch“ wurde dafür bewusst ausgewählt, um die Zielsetzung der Konferenz anzudeuten. Die Hervorhebung der Bezeichnung des Verfahrens mit „EFQM“ trat absichtlich in den Hintergrund. Die Kollegen zeigten während der gesamten Arbeitsphase ein hohes Engagement und Diskussionsfreudigkeit. Es herrschte eine sachlich kritische Sichtweise vor, wobei auch die Stärken und Erfolge deutlich herausgearbeitet wurden.

In der zweiten Konferenz mit dem Ziel, die Verbesserungsbereiche und die davon abgeleiteten Maßnahmen der anderen Arbeitsgruppen gegenseitig vorzustellen, wurde besonderer Wert darauf gelegt, dass sich jeder einzelne Kollege selbst angesprochen fühlen sollte. Dies wurde durch die „Persönlichen Blätter“ initiiert, auf denen jeder Kollege zu folgenden Punkten Eintragungen vornahm:

- Maßnahmen, die mich **persönlich** betreffen,
- Maßnahmen, die mich als **Teammitglied** betreffen,
- Priorisieren,
- Verständnisanfragen formulieren bzw. Veto einlegen.

Am Ende der Konferenz lag eine weitestgehende Zustimmung zu den auf den Kursbuchblättern ausgewiesenen Verbesserungsmaßnahmen vor.

Es wurde deutlich, dass die neuen Aktivitäten für das kommende Schuljahr aus den reflektierten Ist-Ständen erwachsen. Dabei rangierten die in den Erfahrungsberichten dargestellten

Ist-Stände auf der Ebene des eigenen Teams und die der EFQM-Kursbuchblätter auf der gesamtschulischen Ebene. Diese gesamtschulische Ebene wurde in den Jahren ohne EFQM-Verfahren durch die Trends verkörpert. Wichtig war ebenso der Bezug zum Schulentwicklungsplan des vergangenen Schuljahres, da er die Schwerpunktsetzungen bezüglich des schulischen Veränderungsprozesses ausweist und damit auch die Ebene der gesamten Schule vertritt.

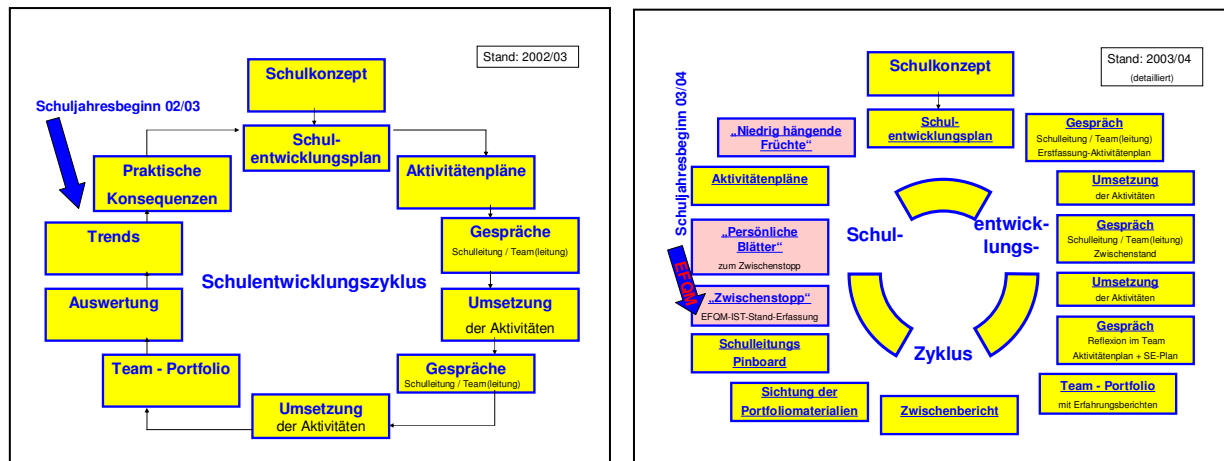
In ähnlicher Weise nahm das INIS- bzw. ThÜNIS-Instrument Einfluss auf den Inhalt der Aktivitätenpläne und somit auch auf den jährlichen Schulentwicklungsplan. Der Unterschied bestand darin, dass im EFQM-Verfahren die Daten in den Reflexionsgesprächen der Lehrer-Gruppenarbeit zur pädagogischen Konferenz erhoben wurden, während im INIS/ThÜNIS-Verfahren Fragebögen durch Schüler, Eltern und Lehrer auszufüllen sind, die von der Universität in Jena ausgewertet und in Form eines Schulberichtes an die Schule zurückgemeldet werden. Die einzuschätzenden schulischen Qualitätsbereiche sind somit im INIS/ThÜNIS-Instrument ebenfalls zentral vorgegeben, im Vergleich zum EFQM-Verfahren aber auf eine überschaubare Anzahl begrenzt. Trotzdem liefert der INIS/ThÜNIS-Schulbericht eine riesige Menge an Daten- und Zahlenmaterial. Deshalb ist es hilfreich, dass die Auffälligkeiten pro Kriterium ausgewiesen sind. Auf diese Auffälligkeiten wurde in der pädagogischen Konferenz bei der Bearbeitung der Verbesserungsbereiche unserer Schule Bezug genommen. Die erarbeiteten Maßnahmen zur Verbesserung wurden ebenso wie die EFQM-Verbesserungsmaßnahmen im weiteren Verlauf des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* eingebunden.

#### **Professionelle Selbstreflexion**

##### ***Einordnung von EFQM in den ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus***

Schon während der Einführung in das EFQM-Verfahren in der Assessoren-Ausbildung wurde mir bewusst, dass ich dieses von außen kommende Verfahren der Selbstevaluation in unseren *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* einordnen muss. Auf keinen Fall konnte das EFQM-Verfahren parallel und zusätzlich zu unserem schon entwickelten Evaluationskreislauf angesiedelt werden. Somit stand ich vor der verantwortungsvollen Aufgabe, EFQM in den bis dahin entwickelten *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* zu integrieren. In der folgenden Gegenüberstellung sind im Zyklus 2003/04 die durch EFQM neu aufgenommenen Elemente des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* rosa hinterlegt. Durch den Einsatz des EFQM-Verfahrens entfielen dafür folgende Punkte des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* vom Durchlauf 2002/03:

- Trends
- Praktische Konsequenzen.



Die „Trend“-Formulierungen, die eine Bündelung und Abstraktion allgemeiner Aussagen über Qualität und Richtung des Schulentwicklungsprozesses verkörperten (vgl. Kapitel 4.2.3), wurden zu Gunsten der im EFQM-Verfahren erarbeiteten Verbesserungsbereiche der Kursbuchblätter zurückgestellt. Der Grund des Weglassens der „Praktischen Konsequenzen“ lag darin, dass über die EFQM-Ist-Stands-Erfassung ein facettenreiches Bild über die gesamte Schule geliefert wurde, woraus direkt die Verbesserungsmaßnahmen abgeleitet werden konnten. Diese entsprachen meiner Meinung nach den sonst formulierten „Praktischen Konsequenzen“. Der Zyklus wäre unter Beibehaltung der beiden Elemente „Trends“ und „Praktische Konsequenzen“ zu unübersichtlich geworden.

Ich ordnete den Schritten unseres *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* die EFQM-Elemente wie folgt zu (blau):

Schritte innerhalb unseres <i>ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus</i>	EFQM-Elemente
<p>Abgabe der <b>Team – Portfolios</b> zur Schulentwicklung 2002/03</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Intensives Lesen und Auswerten der Team <b>Erfahrungsberichte</b> durch die Schulleitung und Zuordnen der Aktivitäten und Ergebnisse zu den Schwerpunkten des „<b>Schulentwicklungsplanes 2002/03</b>“ an der Stellwand</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>Pädagogische Konferenz: „Zwischenstopp zum Schulversuch“</b> (nur Lehrer, keine Eltern, keine Schüler)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vorherige Reduzierung der Kriterien – Unterpunkte</li> </ul>	<p>→ bedeutet: EFQM – Daten-sammlung = 1. Form der Ist-Stand-Erfassung</p> <p>→ bedeutet: EFQM – Daten-sammlung</p>

<p>↳ Absprache dazu erfolgte in der Steuergruppe</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Ausfüllen der Kursbuchblätter</b></li></ul> <p>↳ fünf Arbeitsgruppen laut EFQM – Kriterien, als Arbeitsgruppenleiter sind drei ausgebildete EFQM-Lehrer und zwei weitere eingearbeitete Steuergruppen – mitglieder eingesetzt</p> <p><b>Pädagogische Konferenz: „Vom Zwischenstopp zum Schulversuch zu den Aktivitätenplänen“</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Einzelarbeit: Lesen <b>aller</b> Kursblätter und Notieren: a) Maßnahmen, die mich <b>persönlich</b> betreffen b) Maßnahmen, die mich als <b>Teammitglied</b> betreffen</li></ul> <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"><li>c) Priorisieren</li><li>d) - Verständnisanfragen formulieren - Nichteinverständnis (ggf. Veto einlegen)</li></ul> <ul style="list-style-type: none"><li>• Diskussion in den fünf Arbeitsgruppen vom Zwischenstopp</li><li>• Diskussion im Gesamtplenum → Änderung der „Verbesserungsmaßnahmen“</li></ul> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>„Gesprächs“ – Zeiten zum Aktivitätenplan</b></p> <p>als Diskussions - und Entscheidungsgrundlagen dienen u.a.:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- „Persönliche Blätter“ zum Zwischenstopp, besonders die Spalte: „Maßnahmen, die mich als Teammitglied betreffen“</li><li>- alle Kursbuchblätter</li></ul> <p>↳ alle vom Team aufgegriffenen Maßnahmen/Aktivitäten werden mit einem Klebepunkt auf dem Kursbuchblatt versehen (pro Team in einer anderen Farbe)</p> <p>= Prioritätensetzung für 2003/04</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>von der Analyse der Aktivitätenpläne zum Entwurf des „Schulentwicklungsplanes 2003/04“</b> (Steuergruppensitzungen)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- weitere „Bepunktung“ (Klebepunkte) der EFQM – Kursblätter unter</li></ul>	<p>= 2. Form der Ist- Stand-Erfassung</p> <p>→ bedeutet: EFQM Konsens- meeting</p> <p>(Teil 1: Inhaltliche Abstimmung)</p> <p>→ bedeutet: EFQM Konsens- meeting</p> <p>(Teil 2: Priorisie- rung)</p>
---	--

<p>der Sicht der bis dahin noch nicht erfassten Teams (Schulleitung, Steuergruppe, Fachlehrer/Fachkonferenzen, Klassenleiter, Personalrat/Lehrerrat/Vertrauensfrau, Sekretärin, technische Kräfte)</p> <p>- Aufnehmen aller bepunkteten Verbesserungsmaßnahmen in:</p> <p>a) Auflistung der „Niedrig hängenden Früchte“ → (EFQM) = Maßnahmen, die schnell erledigt werden können oder Maßnahmen, die einfach und nicht komplex sind</p> <p>oder</p> <p>b) in Schwerpunktblätter des „Schulentwicklungsplanes 2003/“ = komplexe, strategisch – konzeptionelle Aufgaben</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>Pädagogische Konferenz „Schulentwicklungsplan 2003/04“</b></p> <p>- Vorstellen des Entwurfs zum Schulentwicklungsplan 03/04 ↳ Anfragen/ Meinungen der Kollegen</p> <p>- Vorstellen der beiden Maßnahmekataloge „Niedrig hängende Früchte“ (SL / Kollegen) ↳ Anfragen/ Meinungen der Kollegen + schwarzer Punkt, wenn die entsprechende Maßnahme/Aktivität für 2003/04 abgelehnt wird</p> <p>- Ergänzungen in den Aktivitätenplänen vornehmen</p>	<p>→ EFQM „Niedrig hängen den Früchte“</p> <p>→ bedeutet: EFQM – Konsensmeeting</p> <p>(Teil 3: erneute Priorisierung)</p>
---	--

**Vorteile und Probleme des EFQM-Verfahrens**

Ich dachte schon zum damaligen Zeitpunkt immer wieder kritisch über das EFQM-Verfahren nach. In der gemeinsamen Reflexion mit meiner Stellvertreterin („Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2003“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr. 4) wurden mir folgende Vorteile, aber auch Probleme bewusst:

Vorteile:

- Das Nachdenken über den Schulentwicklungsprozess erfolgte nicht nur auf Teamebene, sondern die Kollegen dachten auf Grund der vorgegeben Kriterien und der gesteuerten Arbeitsgruppenbildung über teamunabhängige Bereiche der Schule nach.
- Die Kollegen ließen sich auf umfassendes Reflektieren ein und es wurde viel diskutiert und hinterfragt.

- Alle Kollegen waren in den Reflexionsprozess eingebunden; sie waren „Betroffene“ und wurden ernst genommen.
- Es gab keinen Unmut über die zweitägigen Workshops, was wir als positives Zeichen deuteten.

Probleme/Anmerkungen:

- In diesem „Zwischenstopp“-Verfahren fehlte im Vergleich zum eigentlichen EFQM-Verfahren der Einsatz von Fragebögen und Interviews.
- Es wurden keine Eltern und Schüler einbezogen.
- Im „Zwischenstopp“ wurde nur eine begrenzte Auswahl an Kriterien besprochen, woraus die Frage resultiert, ob dieser Ausschnitt für die Erfassung eines umfassenden Bildes von unserer Schule ausreicht?
- Es zeigte sich, dass in den Verbesserungsmaßnahmen auf den Kursblättern meistens konkrete, alltägliche Bereiche aufgegriffen wurden. Daraus leitete sich für uns die Frage ab, ob dies reicht, um die wirklichen Schwerpunktbereiche unserer Schulentwicklung zu erfassen?

#### ***Bedeutung und Funktion des EFQM-Verfahrens***

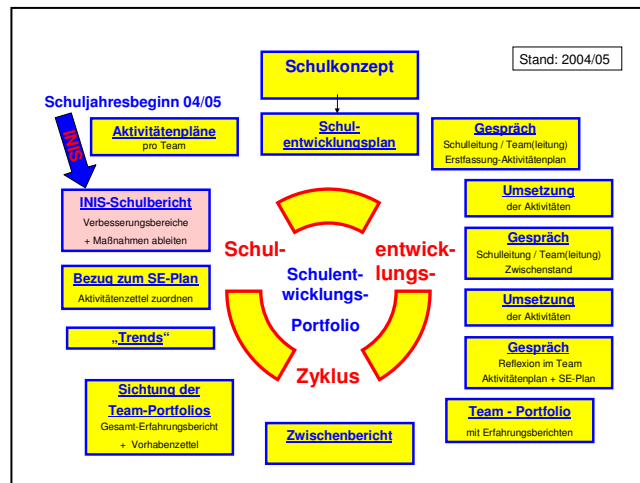
Aus meiner heutigen Sicht nahm das EFQM-Verfahren in unserem *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* die Funktion einer zusätzlichen komplexen und kriteriengestützten Reflexion und Datensammlung ein, einschließlich der Interpretation der Daten und der Ableitung von Schlussfolgerungen. Das EFQM-Verfahren weitet generell den Blick auf die ganze Schule aus, während sich unsere Einschätzungen in den Team-Erfahrungsberichten auf die in den Aktivitätenplänen verankerten Schwerpunktbereiche des Schulentwicklungsprozesses pro Team beziehen. Andererseits fließen die in den EFQM-Kursbuchblättern vereinbarten Verbesserungsmaßnahmen ggf. in die Aktivitätenpläne der Teams ein und können auch die Entscheidung zu den Schwerpunktbereichen des neuen Schulentwicklungsplanes beeinflussen.

Insgesamt kam ich zu der Erkenntnis, dass unser Schulentwicklungsprozess keinesfalls allein über das EFQM-Instrument gesteuert werden kann und deshalb EFQM trotz seiner Komplexität nur ein Bestandteil innerhalb unseres gesamten *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* sein kann. Ferner zeigte die Erfahrung während des ersten EFQM-Durchlaufes, dass ein jährlicher Einsatz auf Grund des immensen Umfangs weder vom Kollegium leistbar war noch von mir als sinnvoll bzw. notwendig erachtet wurde. Diese Ansicht vertritt ich auch aus meiner jetzigen Rückbetrachtung heraus.



### **Einordnung von INIS/ThüNIS in den ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus**

Schon nach der Ankündigung und ersten Vorstellung des INIS-Instrumentes entschied ich gemeinsam mit der Steuergruppe und anschließend mit dem gesamten Kollegium, dass EFQM durch INIS ersetzt wird. Aus den oben ausgeführten Gründen musste ich dieses Instrument ebenso wie das EFQM-Verfahren in unseren *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* einbauen und änderte daher den Kreislauf wie folgt:



Im Vergleich zum *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* mit EFQM wird das Element „Zwischenstopp zum Schulversuch“ durch das Element „INIS-Schulbericht“ ersetzt. Der Unterschied besteht darin, dass die Datenerhebung mittels Fragebögen im Vorfeld erfolgte und danach der von der Universität in Jena als Auswertungsdokument erstellte INIS-Schulbericht in der pädagogischen Konferenz mit allen Lehrern ausgewertet wird. Auch wenn seit 2005/06 diese Auswertung durch das Kollegium unter Nutzung der zuvor durch die Steuergruppe erstellten INIS/ThüNIS-Trends vereinfacht wurde, hat sich für mich an meiner prinzipiellen Einordnung bezüglich Stellenwert und Funktion des INIS/ThüNIS-Instrumentes nichts geändert. Für mich nimmt der Einsatz des INIS/ThüNIS-Fragebogens im *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* zunächst die Funktion der Datensammlung ein. Der eigentliche Wert liegt für mich jedoch in der nachfolgenden Interpretation der Daten und im Ziehen von relevanten Schlussfolgerungen für den weiteren Schulentwicklungsprozess. Damit bereichert das INIS/ThüNIS-Instrument aus meiner Sicht die Datenanalyse, die ansonsten auf der Basis der Team-Portfolios einschließlich der Erfahrungsberichte erfolgt. Somit werden im *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* sowohl die Aktivitätenpläne als auch der Schulentwicklungsplan durch das INIS/ThüNIS-Instrument beeinflusst.

### **Unterschiede und Vorteile von INIS/ThüNIS im Vergleich zu EFQM**

- im INIS-Verfahren werden neben den Lehrern auch Schüler und Eltern einbezogen,
- die INIS/ThüNIS-Datenerfassung erfolgt ausschließlich über Fragebögen,

- die Fragebögen erfassen fünf Qualitätsdimensionen von Schule und richten damit den Blick auf enger eingegrenzte Bereiche,
- damit ist das INIS/ThüNIS-Verfahren in seiner Aussagekraft zwar eingeschränkter, dafür aber besser handhabbar, zumal die Auswertung durch die Universität in Jena erfolgt, indem ein aussagekräftiger Schulbericht erstellt wird,
- durch die Vorgabe der konkreten Auffälligkeiten im Schulbericht kommt es zu einer inhaltlich klar begrenzten Diskussion in der pädagogischen Konferenz, was die Arbeitsgruppen der Lehrer als effizient empfinden,
- das ThüNIS-Instrument wurde mit dem Thüringer Qualitätsrahmen (Qualitätsbereiche schulischer Entwicklung) abgestimmt.

Als problematisch erkenne ich, dass ebenso wie im EFQM-Verfahren hauptsächlich Verbesserungsmaßnahmen zu alltäglichen schulischen Bereichen durch die Lehrer heraus gearbeitet wurden. Dies ist darin begründet, dass sich Lehrer beim Nachdenken über Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung meist in ihren konkreten Handlungsfeldern bewegen. Deshalb verstärkt sich in meiner praktischen Theorie die Vorstellung, dass es nicht genügen würde, die Steuerung und Evaluation unseres Schulentwicklungsprozesses allein über das INIS/ThüNIS-Verfahren umzusetzen. In solchen Reflexionen werden mir die Reichweite und Bedeutung unseres *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als Instrument der Schulentwicklung immer wieder bewusst.

#### **Schulentwicklungstheoretische Reflexion**

##### ***Bedeutung und Funktionen von EFQM- und INIS/ThüNIS***

Die Ausführungen zu INIS in Kapitel 3.3 werden hier durch die von Tillmann in der Informationsbroschüre zu INIS dargelegten Gedanken zur Bedeutung ergänzt:

*„Sinn des im INIS-Projekt eingesetzten Instrumentes ist es, den Schulen eine Möglichkeit zu geben, die eigene Arbeit zu reflektieren und dadurch Ansatzpunkte für die pädagogische Weiterentwicklung der eigenen Schule zu finden“ (Stern/Mahlmann/Vaccaro 2003, S. 119).*

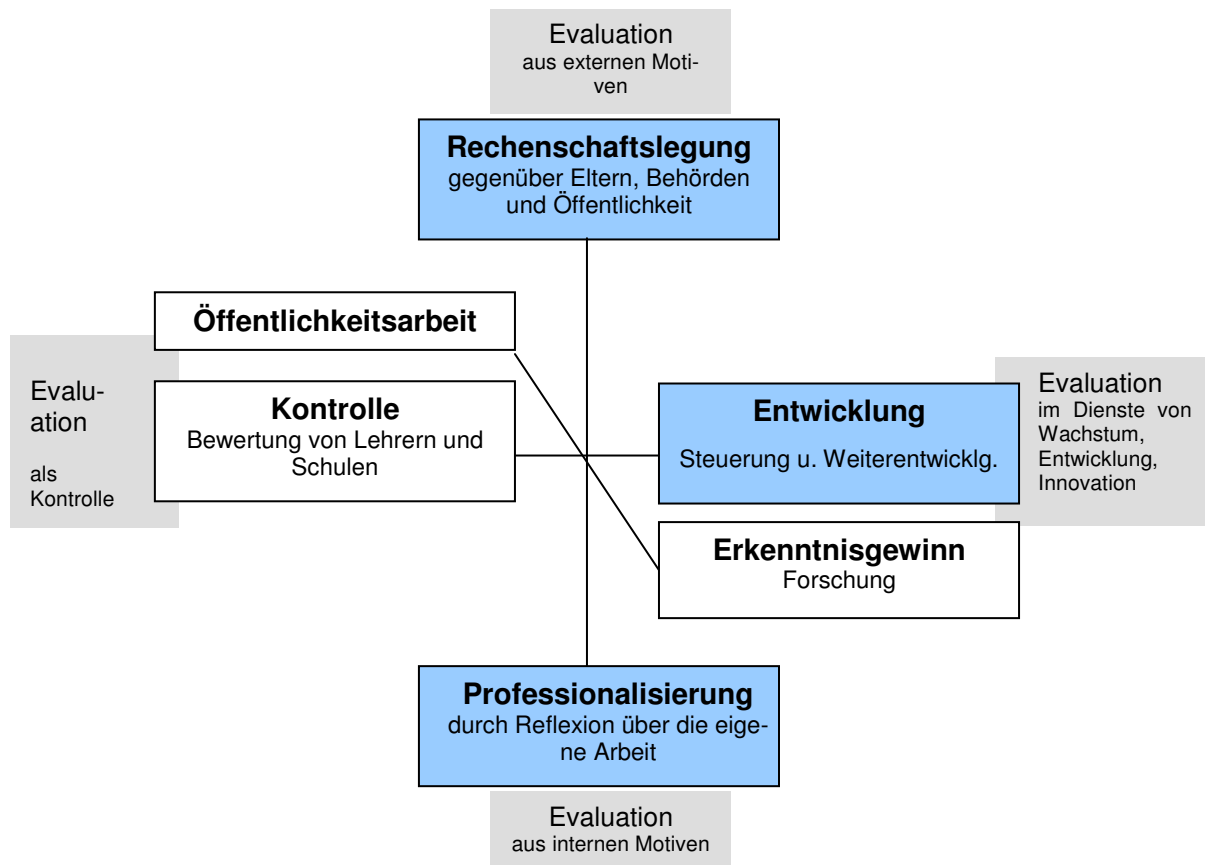
*Risse betont: „Die Wirkung dieses Instruments hängt davon ab, ob die Schulen die Datenerhebung und die Auswertungsergebnisse als nützlich für ihre Schule erkennen und zur Planung von Schulentwicklungsmaßnahmen nutzen können“ (ebd., S. 119).*

*„Dieses Instrumentarium soll Schulleitungen und Kollegien helfen, ihren Schulentwicklungsprozess zu planen und zu evaluieren. Dadurch werden ihre Schulen zu `Lernenden Organisationen`. Ihre Schulentwicklung wird effizienter, effektiver und nachhaltiger“ (INIS-Projektflyer).*

Diese dem INIS-Projekt zentral zu Grunde gelegten Zielsetzungen kann ich aus schulischer Sicht als realistisch und erreichbar einschätzen. Sie decken sich mit der eingangs von mir

erläuterten Absicht, unter der der Einsatz des INIS-Instruments auch bei uns an der Schule entschieden wurde.

Bezogen auf die von Altrichter, Messner und Posch übersichtlich dargestellten Funktionen der Evaluation ordne ich die von uns durch EFQM und INI/ThüNIS beabsichtigten Zwecke wie folgt zu (blau):



(vgl. Altrichter/ Messner/ Posch 2004, S. 23).

Aus heutiger Sicht betrachtet, verband ich zum Zeitpunkt des Einsatzes des EFQM-Verfahrens in der Vorbereitungswoche des Schuljahres 2003/04 das Ziel, eine gesamtschulische Ist-Standserfassung zur Qualität vieler schulischer Bereiche unter Vorgabe eines strukturierten Kriterienkatalogs durchzuführen, zusammen mit der Absicht, nachfolgend daraus Schlussfolgerungen für unsere weitere Arbeit abzuleiten. Damit wollte ich „Entwicklung“ bezwecken, die laut Altrichter, Messner und Posch daraus resultiert, dass die Informationen aus Evaluationen zur Steuerung von Entwicklungsprozessen und für inhaltliche Entscheidungen über die Gestaltung der Praxis dienen können (vgl. Altrichter/ Messner/ Posch 2004, S. 24). Ferner sollte über die initiierte Selbstevaluation zur „Professionalisierung“ der Lehrer beigetragen werden, was Altrichter, Messner und Posch damit begründen, dass durch die Reflexion über die eigene Arbeit das Verständnis der eigenen Situation vertieft werden kann und damit eine durch Leistung begründete professionelle Souveränität gefördert wird. Die

Initiativen zur Selbstevaluation sollen darüber hinaus zum Aufbau einer Arbeitskultur an der Schule beitragen, in der Erfahrungen festgehalten, geprüft und gemeinsam genutzt werden. Eine solche Kultur individueller und gemeinsamer Reflexion sehen sie als eine der wichtigsten Voraussetzungen für kontinuierliche Qualitätsentwicklung an (vgl. ebd., S. 24). Außerdem hatte ich mit dem Einsatz von EFQM und INIS/ThüNIS von Anfang an eine gewisse „Rechenschaftslegung“ verbunden, besonders gegenüber Eltern und Schülern und auch gegenüber uns Lehrern, um zu erkennen, ob sich der mit der Schulentwicklung verbundene Aufwand in Qualität niederschlägt.

**EFQM- und INIS/ThüNIS-Verfahren als Selbstevaluation**

In den vorherigen Abschnitten ordnete ich sowohl das EFQM-Verfahren als auch das INIS /ThüNIS-Instrument der Selbstevaluation zu.

Dieser Entscheidung liegt in Ergänzung der schulentwicklungstheoretischen Ausführungen in Kapitel 3.3 die Definition:

*„Unter Selbstevaluation (oder interner Evaluation) versteht man solche Evaluationsvorhaben, in denen Personen, Gruppen oder Institutionen ihre eigene Tätigkeit selbst untersuchen“ (Altrichter/ Messner/ Posch 2004, S. 20) zu Grunde.*

Dabei betonen Altrichter, Messner und Posch, dass die Grenze zwischen Selbst- und Fremdevaluation oftmals nicht klar zu ziehen ist, da Elemente von Selbstkontrolle mit Elementen fremder Kontrolle in Evaluationen kombiniert sein können.

Zur Analyse der EFQM- und INIS/ThüNIS-Verfahren auf Selbst- und Fremdevaluation nutze ich eine von Altrichter, Messner und Posch entwickelte Matrix (vgl. Altrichter/ Messner/ Posch 2004, S. 21), nach der verschiedene Aspekte eines Evaluationsverfahrens auf Selbst- oder Fremdevaluation untersucht werden:

Welche Akteure treffen Entscheidungen über ...	Elemente von Selbstevaluation	Elemente von Fremdevaluation
Anfang  Woher kommt der Impuls oder Auftrag?	<u>EFQM und INIS/ThüNIS</u>  die Entscheidung zur Teilnahme traf jeweils die Schulleitung gemeinsam mit der Steuergruppe und unter Zustimmung des Kollegiums	
Ziele  Wer definiert Evaluationsbereiche und Kriterien?	<u>(EFQM)</u>  in der Steuergruppe wurde eine Auswahl der Unterkriterien unter dem Blick schulinterner Erfordernisse vorgenommen	<u>EFQM und INIS/ThüNIS</u>  der EFQM-Kriterienkatalog und die INIS/ThüNIS-Fragebögen kamen zentral von außen

<p>Durchführung</p> <p>Wer ist für die Auswahl/Entwicklung von Instrumenten und die Sammlung von Informationen zuständig?</p>	<p><u>EFQM und INIS/ThüNIS</u></p> <p>die Sammlung der Informationen / Daten erfolgte ohne äußere Einflussnahme im schulischen Rahmen</p>	<p><u>EFQM und INIS/ThüNIS</u></p> <p>die Instrumente wurden unabhängig von der Schule entwickelt</p> <p><u>INIS/ThüNIS</u></p> <p>die formale zahlenmäßige und prozentuale Auswertung der Daten erfolgt an der Universität in Jena</p>
<p>Interpretation der Ergebnisse und Konsequenzen</p> <p>Von wem werden die Daten interpretiert und Handlungskonsequenzen entwickelt?</p>	<p><u>EFQM und INIS/ThüNIS</u></p> <p>die Interpretation der Daten erfolgt prinzipiell durch diejenigen, die befragt wurden, also durch die Schulmitglieder selbst,</p> <p>ebenso werden schulintern die Handlungskonsequenzen abgeleitet</p>	

Ich betrachte auf Grund dieser Analyse und Einordnung das EFQM- und das INIS/ThüNIS-Verfahren als Selbstevaluation, auch wenn Elemente der Fremdevaluation enthalten sind. Es überwiegen aber die Tatsachen, dass die Entscheidung zur Durchführung ohne Druck von außen vollzogen wird und die Interpretation der Ergebnisse sowie das Ableiten der Handlungskonsequenzen in geschützter schulinterner Atmosphäre erfolgt. Dass in beiden Fällen die Befragungsinstrumente (EFQM-Kriterienkatalog und INIS/ThüNIS-Fragebögen) zentral zur Verfügung gestellt werden und im INIS/ThüNIS-Verfahren die Auswertung der Datenmenge an der Universität in Jena erfolgt, sehe ich als eine äußerst hilfreiche Serviceleistung an. Wir wären als Schule auf keinen Fall in der Lage, die INIS/ThüNIS-Daten in dieser Art selbst auszuwerten.

##### ***Kritische Hinweise***

Allerdings stieß ich in meiner Literaturrecherche auch auf schon im Kapitel 3.3 aufgeführte kritische Hinweise und mögliche Schwierigkeiten im Einsatz von standardisierten Instrumentarien, zu denen sowohl das EFQM- als auch das INIS/ThÜNIS-Instrument zählen.

Altrichter, Soukup-Altrichter und Specht verweisen in diesem Zusammenhang auf eine Logik in Qualitätsentwicklungssystemen wie EFQM, die darin besteht, dass mit einer Ist-Zustands-Erhebung im Sinne einer Bestandsaufnahme begonnen wird, bevor die Entwicklungsziele letztendlich definiert werden. Dabei bezieht sich die Bestandsaufnahme auf allgemeine und zentrale Qualitätskriterien der Schul- und Unterrichtsqualität, zu denen gesellschaftlich und bildungspolitisch weitreichender Konsens besteht. Von den herausgearbeiteten Stärken und Schwächen werden die Entwicklungsziele abgeleitet. Allerdings verwehren sich Altrichter, Soukup-Altrichter und Specht gegen eine Verabsolutierung dieser Logik, da die Schulen im Allgemeinen sehr unterschiedlich sind. Sie zeichnen sich durch unterschiedliche Kulturen und verschiedene Stadien ihrer Entwicklung aus. Somit kann es kein für alle Schulen gleichermaßen passendes Instrumentarium geben. Sie weisen darauf hin, dass zwar ein derart standardisiertes Instrument mit seinen zentralen Fragen und Dimensionen prinzipiell in den Schulen anwendbar ist, die Frage aber darin besteht, ob die eigentlichen Entwicklungsfelder und Probleme der einzelnen Schule damit erreicht werden? Ist dies nicht der Fall, so ist der Einsatz dieses Evaluationsinstrumentes keine Hilfe, sondern zieht der Schule nur die Energie und Kraft für die wichtigen Aufgaben ab. Außerdem machen Altrichter, Soukup-Altrichter und Specht auf eine weitere Gefahr aufmerksam, die sie im unbekümmerten Umgang vieler Lehrer mit den statistischen Datenanalysen und der eher ungeschulten Interpretation und Auswertung beobachteten. Den Grund dafür sehen sie darin, dass die allerwenigsten Lehrer gelernt haben, mit Evaluationsdaten sachgerecht umzugehen. Sie geben zu bedenken, ob die Relation von Aufwand und Nutzen für die jeweilige Schule immer stimmig ist. In diesem Zusammenhang verweisen sie auf „light“-Versionen, bei denen die Schule von sich aus eine Reduktion im Vergleich zum Originalinstrument vornehmen kann. Altrichter, Soukup-Altrichter und Specht resümieren, dass man den Schulen möglichst eine große Vielfalt an Methoden und Instrumenten anbieten sollte, aus denen sie entsprechend der jeweils vorhandenen Entwicklungsbedürfnisse auswählen können (vgl. Altrichter/Soukup-Altrichter/Specht 2004, S. 64ff.).

Die aufgeführten Bedenken werden durch meine eigenen Beobachtungen in gewisser Weise bestätigt. Da wir uns zum Zeitpunkt des Einsatzes von EFQM nicht am Anfang unseres Schulentwicklungsprozesses befanden, sondern mitten in der Laufzeit unseres siebenjährigen Schulversuchs, der auf der Grundlage des zuvor erarbeiteten Schulkonzeptes basierte, tangierten eine Reihe von EFQM-Unterkriterien und Items nicht die bedeutsamen Entwick-

lungsbereiche unserer Schule. Außerdem war es unmöglich, den gesamten Kriterienkatalog im Sinne einer Breitbandevaluation durchzuführen. Somit beurteile ich unsere damalige Entscheidung, eine Auswahl der Unterkriterien vorzunehmen, als notwendig und richtig. Trotzdem blieben noch genügend Einschätzungskriterien übrig, so dass eine Fülle von Kursbuchblättern mit Verbesserungsmaßnahmen entstanden. Wir disziplinierten uns und arbeiteten sehr konsequent mit diesen Daten in der von mir beschriebenen Vorgehensweise weiter. Das kostete sowohl der Steuergruppe als auch den Teams viel Zeit. Aus heutiger Sicht zeigt sich, dass es nur durch das Einbinden der Verbesserungsmaßnahmen in die Aktivitätenpläne, den Schulentwicklungsplan und die „Niedrig hängenden Früchte“ gelang, diese Gedanken letztendlich in Handlungen zu überführen und auch im Nachgang Rechenschaft darüber abzulegen.

#### **Schlussfolgerungen**

Wenn ich zum heutigen Zeitpunkt über einen erneuten Einsatz des EFQM-Verfahrens nachdenke, vertrete ich die Meinung, dass wir dieses Instrument nur in größeren Zeitabständen bewältigen können und es auch nicht jedes Jahr erforderlich ist. Da EFQM als Total-Quality-Management angelegt ist, ist seine Anwendung immer dann angebracht, wenn wir, so wie zu unserem „Zwischenstopp“, eine längere Entwicklungsphase durchlaufen haben und es an der Zeit ist, die Qualität der Schule insgesamt zu beleuchten. Am sinnvollsten ist der Einsatz dann, wenn das Erfordernis besteht, neue Entwicklungsrichtungen und -ziele auszuloten.

Zum Einsatz des ThüNIS-Fragebogens beziehe ich eine etwas andere Position. Prinzipiell schätze ich eine jährlich sich wiederholende ThüNIS-Befragung und Auswertung an unserer Schule als möglich ein, da das ThüNIS-Instrument gut handhabbar ist. Das liegt zum einen darin begründet, dass es sich um zentral vorgegebene Fragebögen handelt, die anschließend in Serviceleistung außerhalb der Schule ausgewertet werden und zum anderen die Befragungskriterien und -items überschaubarer sind. Der Vorteil eines jährlich sich wiederholenden Einsatzes liegt darin, dass Entwicklungen und Veränderungen verfolgt werden können. Allerdings trifft bei den ThüNIS-Fragebögen ebenso wie bei den EFQM-Kriterien zu, dass sie nicht die zentralen Entwicklungsbereiche unserer Schule erfassen. Da die ThüNIS-Fragebögen standardisiert sind, kann dies auch nicht der Fall sein. Damit werden für unseren Schulentwicklungsprozess wichtige Stärken und Verbesserungsbereiche durch dieses Verfahren nicht in den Blick genommen. Diese Tatsache schränkt die Bedeutung des ThüNIS-Schuberichtes für unsere Schule ein. Deshalb sollte die Auswertung unseres nächsten ThüNIS-Schulberichtes nicht in einer separaten Lehrerkonferenz geschehen, sondern die erste Interpretation erneut den Mitgliedern der Steuergruppe übertragen werden. Bühren, Killus und Müller äußern sich dazu wie folgt:

„Ob Schulstatistiken oder andere Daten – die Erhebung, Auswertung und Zusammenstellung wird allein aus zeitökonomischen Gründen immer einer kleinen Gruppe vorbehalten sein. Im Rahmen von schulinterner Evaluation können dies die beauftragten Evaluationsgruppen sein. Es ist sinnvoll, Ergebnisse und Datenerhebungen in diesem Kreis einer Voranalyse zu unterziehen und bestimmte Fragezeichen daraus abzuleiten. Für eine schulinterne Evaluation ist es jedoch sinnvoll, Ergebnisse mit möglichst vielen Beteiligten zu diskutieren und auszuwerten. Es sollte zumindest für eine breite Information gesorgt werden, um Transparenz zu gewährleisten“ (Bühren/Killus/Müller 2001, S. 104).

Meine Begründung der Verantwortungsübertragung für die Vorinterpretation auf die Steuergruppe reicht noch weiter, weil eine umfassende und fundierte Datenanalyse sowohl ein Gesamtverständnis zu unserem Schulentwicklungsprozess als auch die Fähigkeit verlangt, Ursachen und Wirkungszusammenhänge zu erkennen. Dieses Aufgabenfeld schreibe ich der Steuergruppe zu, während ich nicht von allen Lehrern verlangen kann, diese verantwortungsvolle gesamtschulische Denkebene einzunehmen.

Insgesamt werde ich weiterhin die Ergebnisse der ThÜNIS-Befragungen sowie ihre Bedeutung und Wirkung auf unseren Schulentwicklungsprozess kritisch verfolgen. Davon werde ich es abhängig machen, ob ich weiterhin für den Einsatz des ThÜNIS-Instrumentes plädieren werde oder ob ich vorschlage, im Rahmen unseres *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* auf dieses Zyklus-Element zeitweilig oder insgesamt zu verzichten.

### **4.3 Der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* in seiner Gesamtheit**

Während ich im Kapitel 4.2 die einzelnen Elemente des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* reflektiert habe, werde ich in Kapitel 4.3 den *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus in seiner Gesamtheit* betrachten. Die Reflexion erfolgt nach wie vor aus der Perspektive der Schulleiterin.

Im Kapitel 4.3.1 werde ich die Funktion des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als Instrument der Schulentwicklung analysieren und im Kapitel 4.3.2 stehen meine Rolle als Schulleiterin und mein Schulleitungshandeln im Mittelpunkt der Reflexion. Wiederholungen des bisher Dargestellten lassen sich dabei nicht immer vermeiden.

#### **4.3.1 Der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als Instrument der Schulentwicklung**

##### **Beschreibung**

Der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* wurde zu Beginn des Schuljahres 1999/2000 zunächst als gedankliche Schrittfolge mit folgendem Inhalt entwickelt:

- Erarbeiten der Aktivitätenpläne in den Teams,
- Gespräche der Schulleiterin mit dem jeweiligen Team-Leiter zum Aktivitätenplan,



- Umsetzungsphase,
- Abgabe des Team-Portfolios mit dem jeweiligen Team-Erfahrungsbericht an die Schulleitung,
- Sichtung der Team-Portfolios durch die Schulleitung und Formulieren von Trends,
- Vorstellen der Trends und Ableiten der praktischen Konsequenzen für jedes Team in einer pädagogischen Konferenz,
- Ableiten der praktischen Konsequenzen für die Schulleitung,
- Ausarbeiten des Schulentwicklungsplanes für das neue Schuljahr,
- Entwickeln der Aktivitätenpläne der Teams für das neue Schuljahr.

Diese Abfolge, einschließlich der mit jedem Schritt verbundenen Zielsetzung und Funktion, entstand in einem intensiven Beratungsgespräch der Schulleitung mit einem der beiden Wissenschaftler aus dem Beirat unseres Schulversuches.

Im Schuljahr 2002/03 wurde eine erste Grafik in Form eines Kreislaufs zum Ablauf als *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* von der Schulleiterin entwickelt. Da sich im Laufe der Einsatzjahre die Reihenfolge und auch inhaltliche Aspekte einzelner Elemente des Zyklus geändert haben, wurde auch die Grafik dementsprechend angepasst.

#### **Erste Bewertung**

*Der ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* dient als Instrument der Schulentwicklung, denn seine Intention besteht darin, eine systematische Verbesserung der Praxis, orientiert an dem zu Grunde liegenden Schulkonzept, zu bewirken. Von Anfang an war mit dem *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* die klare Zielsetzung verbunden, die Qualität der schulischen Arbeit besonders in den inhaltlichen Schwerpunktbereichen des Schulversuchs bzw. des Schulkonzeptes zu erfassen, zu sichern bzw. zu erhöhen. *Der ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* ist damit von entscheidender Bedeutung für tatsächliche und nachhaltige Veränderung und Entwicklung der ImPULS-Schule, denn durch ihn soll Aktionismus im Schulentwicklungsprozess vorgebeugt sowie Spontaneität und unkoordiniertes Vorgehen minimiert werden.

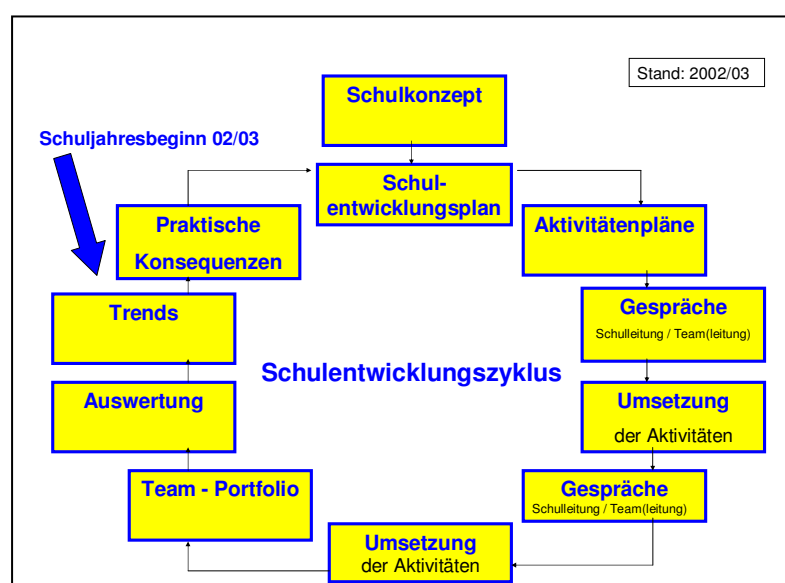
Nachdem der wissenschaftliche Begleiter des Schulversuches das Verfahren angestoßen hatte, wurde es adäquat umgesetzt und in den Folgejahren eigenständig weiter entwickelt. Anforderungen von Seiten der Schulaufsicht lagen zu diesem Zeitpunkt in keiner Weise vor. Obwohl die Zwischenberichte zum Schulversuch als ein Element im *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* verankert waren, liegt die Hauptfunktion dieses zyklischen Selbstevaluationsverfahrens nicht in der Legitimation, sondern in der Optimierung des Schulentwicklungsprozesses.

## Professionelle Selbstreflexion

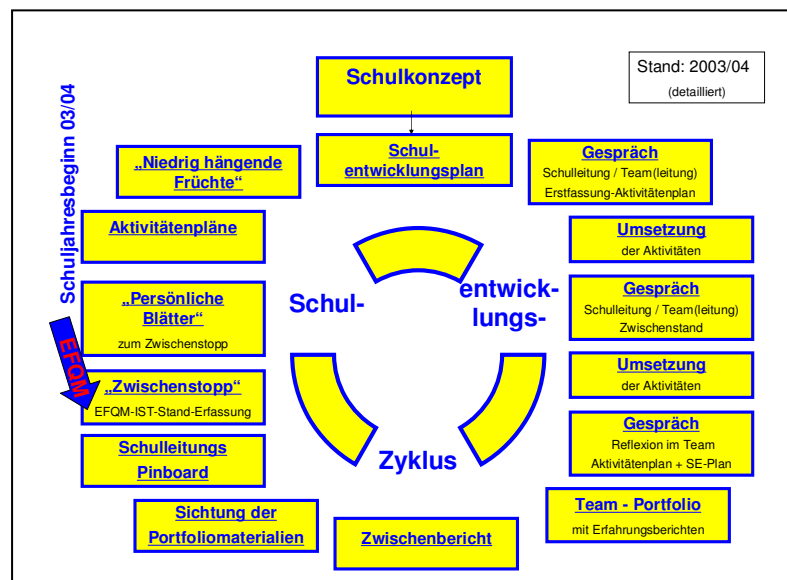
### **Chronik der strukturellen und inhaltlichen Veränderungen des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus***

Die Elemente des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* basierten zunächst auf der Schulentwicklungstheorie, die uns in dem Beratungsgespräch durch unseren wissenschaftlichen Begleiter des Schulversuchs vorgestellt wurde. Nach dem ersten Durchlauf des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* im Schuljahr 1999/2000 reflektierte ich gemeinsam mit meiner Stellvertreterin alle Elemente, wobei wir die Gelingens- und Misslingensbedingungen genau analysierten und Schlussfolgerungen zur Veränderung bzw. Verbesserung des Zyklus zogen. Damit entwickelte ich meine praktische Theorie, die anfangs der vorgestellten wissenschaftlichen Theorie entsprach, weiter. Da die Reflexion der Aktion in jedem Schuljahr und damit nach jedem neuen Durchlauf des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* erfolgte, verfeinerte sich meine praktische Theorie auf Grund der jeweils gesammelten Erfahrungen im Ablauf des Zyklus immer mehr zu einer inzwischen klaren und gut strukturierten praktischen Theorie zum *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*. Das bedeutet jedoch nicht, dass es sich hierbei um eine unbewegliche und manifestierte praktische Theorie meinerseits handelt und der Zyklus nunmehr starr verankert ist. Nachdem ich im Schuljahr 2002/03 erstmals den *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* in einer Grafik transparent darstellte, unterlag er weiterhin nach jeder Umsetzung der erneuten Analyse im Sinne des Aktions-Reflexions-Kreislaufes. Durch meine, in den ersten Jahren eher „unbewusst betriebene“, Aktionsforschung erfuhr der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* eine jährliche Aktualisierung und Veränderung.

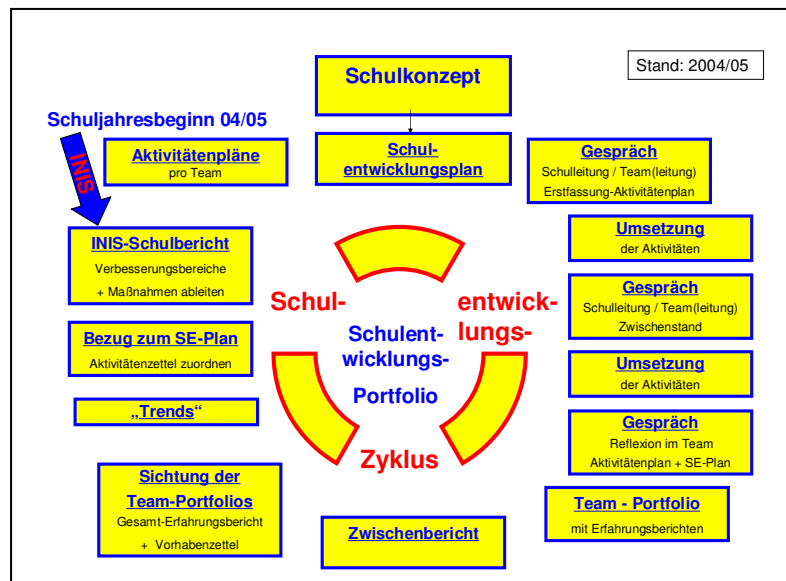
Nachfolgend werden einige Entwicklungsstände des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* dargestellt:



Während an der ersten Grafik von 2002/03 deutlich wird, dass die Elemente des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* im Wesentlichen noch der Schrittfolge des mit unserem wissenschaftlichen Begleiter besprochenen Kreislaufs entsprachen, wird zum Schuljahr 2003/04 eine deutliche Weiterentwicklung erkennbar. Zum einen veränderte sich in bestimmten Bereichen die Reihenfolge der Elemente des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*. So wurden ab dem Schuljahr 2003/04 die Erstfassungen der Aktivitätenpläne vor der Erarbeitung des Schulentwicklungsplanes geschrieben. Zum anderen kamen neue Elemente zum Evaluationskreislauf hinzu. Das war maßgeblich dadurch bedingt, dass wir in unseren internen Evaluationsprozess das Qualitätssicherungsinstrument „EFQM“ mit aufnahmen. Dadurch kamen als neue Zyklus-Elemente der „Zwischenstopp“, die „Persönlichen Blätter“ und die „Niedrig hängenden Früchte“ dazu (vgl. Kapitel 4.2.4). Außerdem erhöhte sich die Anzahl der Gespräche der Schulleitung mit den Teams und die einzelnen Zyklus-Elemente wurden in der Grafik detaillierter beschrieben.



Im Schuljahr 2004/05 wurde die Orientierung am Schulentwicklungsplan verstärkt, was sich im Zyklus durch das neue Element „Bezug zum Schulentwicklungsplan/Aktivitätenzettel zuordnen“ zeigte. Als zweite Veränderung wurde der Ersatz von „EFQM“ durch „INIS“ (vgl. Kapitel 4.2.4) notwendig.



Die Besonderheit im Schuljahr 2005/06 bestand darin, dass der siebenjährige Schulversuch zum Schuljahresende offiziell beendet wurde. Somit evaluierten wir nicht nur das laufende Schuljahr sondern auch den Schulversuch insgesamt. Ferner beteiligten wir uns am Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“ und erhielten somit einen Schulbericht als Fremdbild durch externe Evaluatoren. Außerdem floss die Rückmeldung durch die kritischen Freunde aus „Blick über den Zaun“, einem Arbeitskreis reformpädagogisch orientierter Schulen, als Datenquelle ein.

In der Grafik des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* spiegelt sich diese besondere Situation in der Aufnahme des Bereiches „Zielfindungsprozess“ wider. Hierbei handelte es sich um eine erneute intensive Denk- und Entscheidungsphase bezüglich der Vision, Ziele und Strategien unseres weiteren Schulentwicklungsprozesses. Dieser Findungsprozess wurde auf der Grundlage unseres bestehenden Schulkonzeptes geführt. Deshalb ist das Feld „Zielfindungsprozess“ unterhalb des Schulkonzeptes eingeordnet. Der Prozess der Zielfindung ist insgesamt betrachtet **kein** Element **im** *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus*, da hierbei grundlegend über die Vision, Ziele und Strategien nachgedacht wurde. Die dabei erarbeiteten Erkenntnisse und Entwicklungsrichtungen hatten und haben aber Einfluss auf alle Elemente innerhalb des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus*, besonders auf den Schulentwicklungsplan und die Aktivitätenpläne.

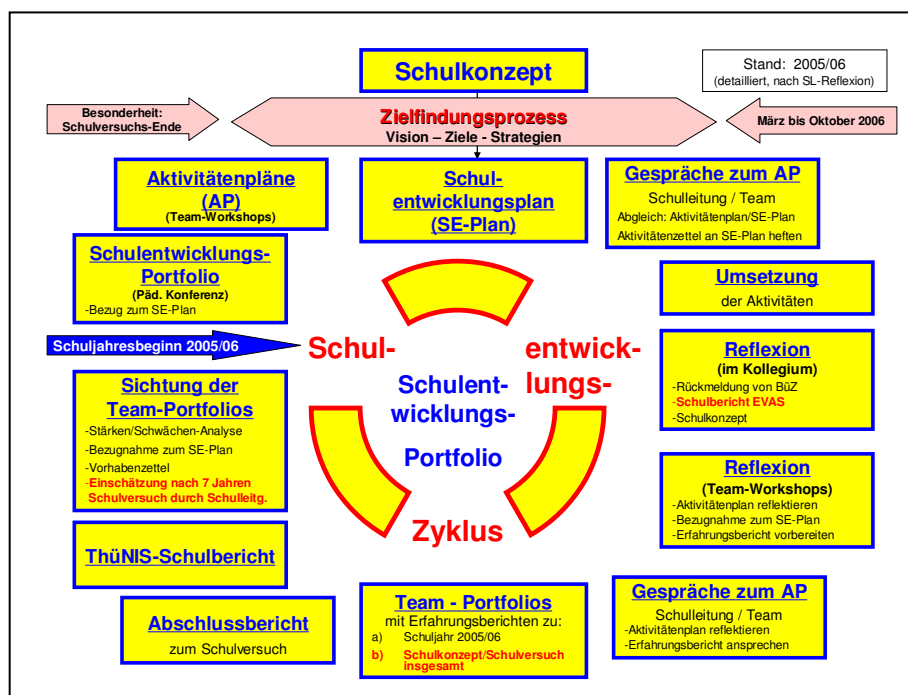
Der Zielfindungsprozess begann mit einer umfassenden Reflexion im Kollegium zu den Rückmeldungen des Arbeitskreises „Blick über den Zaun“, dem Schulbericht im Rahmen des Entwicklungsvorhabens „Eigenverantwortliche Schule“ und zum Schulkonzept. Da diese pädagogische Konferenz von hoher Bedeutung innerhalb unseres Selbstevaluationsprozesses

war, nahm ich diese „Reflexion im Kollegium“ als Element in den *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* des Schuljahres 2005/06 auf.

Außerdem gab es folgende Veränderungen in den inhaltlichen Beschreibungen einiger Elemente:

- „Team-Portfolios“: Unterteilung der Erfahrungsberichte in
  - Schuljahr 2005/06 und
  - Schulkonzept / Schulversuch insgesamt,
- „Sichtung der Team-Portfolios“: Aufnahme der „Einschätzung nach 7 Jahren Schulversuch durch die Schulleitung“.

Außerdem änderte sich die Reihenfolge im Ablauf erstmals dahingehend, dass die zweite Gesprächsrunde der Schulleitung mit den Teams erst **nach** den Team-Workshops zur Reflexion des Aktivitätenplanes stattfand.



- Legende: EVAS = Eigenverantwortliche Schule  
 AP = Aktivitätenplan  
 SE = Schulentwicklung  
 BÜZ = Blick über den Zaun (Arbeitskreis reformpädagogischer Schulen)

### Der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als praktische Theorie

Rückblickend betrachtet verdeutlicht diese Veränderungschronik des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* die Weiterentwicklung meiner praktischen Theorie. An meinem Bestreben im Schuljahr 2002/03, die anfängliche Schrittfolge in einem Kreislauf darzustellen, den ich als „Schulentwicklungs-Zyklus“ bezeichnete, erkenne ich heute, dass es von diesem

Zeitpunkt an sehr wichtig war, die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Elementen zu verdeutlichen und sie auch immer wieder neu zu überprüfen. Schon damals war mir bewusst, dass der Zyklus ein in sich geschlossenes und stimmiges System von Steuerung und Reflexion unseres Schulentwicklungsprozesses darstellt. Die einzelnen Elemente bauen aufeinander auf und münden jeweils in den neuen Schulentwicklungsplan für das nächste Schuljahr und die davon abgeleiteten und konkretisierten Aktivitätenpläne der Teams. Damit ist der von mir entwickelte *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* ein Instrument unserer Schulentwicklung. Meine darin visualisierte praktische Theorie stellt ein Modell dar, das an die konkreten Gegebenheiten und an die schulspezifische Historie unseres Schulentwicklungsprozesses angepasst ist. Es ist kein starres Modell, sondern soll auf aktuelle innerschulische und zentrale bildungspolitische Anforderungen und Veränderungen reagieren. Grundsätzlich wurde der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* durch mich auf der Grundlage der Erstinformation und Beratung durch unseren wissenschaftlichen Begleiter des Schulversuches und im weiteren Verlauf in vielen Gesprächen mit meiner Stellvertreterin an der Schule selbst entwickelt. Damit trug ich, wenn auch zum damaligen Zeitpunkt noch unbewusst, dem Aktionsforschungsansatz Rechnung, von der Basis aus zu denken, die dort gesammelten praktischen Erfahrungen konsequent zu reflektieren und darauf aufbauend ein Modell als praktische Theorie zu entwickeln.

#### **Schulentwicklungstheoretische Reflexion**

##### ***Der ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus als Bestandteil eines Qualitätsmanagementkonzepts***

Für Dubs resultiert die Notwendigkeit der Schulentwicklung aus der immer mehr ins Blickfeld rückenden Eigenverantwortung der Schulen, die nur dann Sinn macht, wenn sich die Lehrerschaft dauerhaft und systematisch mit der Qualitätsverbesserung und mit sinnvollen Neuerungen in der eigenen Schule beschäftigt und Schulentwicklungsmaßnahmen zu einer ständigen Aufgabe werden (vgl. Dubs 2005, S. 229). Das erfordert Qualitätsmanagement für Schulen (vgl. Kapitel 3.3). Dubs unterscheidet zwischen intern konzipiertem Qualitätsmanagement und extern konzipiertem Qualitätsmanagement (vgl. Dubs 2005, S. 229). Er betont, dass eine Schule nicht irgendein bestehendes Konzept übernehmen soll, sondern darauf zu achten hat, dass sie ihr eigenes intern konzipiertes Qualitätsmanagementkonzept entwickelt, das den Eigenarten der jeweiligen Schule Rechnung trägt (vgl. ebd., S. 209).

Diese von Dubs aufgeführten Ansprüche an Schulentwicklung und Qualitätsmanagement entsprechen vom Grundansatz her vielen weiteren schulentwicklungstheoretischen und bildungspolitischen Ausführungen (vgl. Kapitel 3.3). Auch durch meine Mitarbeit in Netzwerken innovativer Schulen und Arbeitsgruppen, z.B zur „Eigenverantwortlichen Schule“, ist mir diese Entwicklungsrichtung schon seit einigen Jahren bekannt.

Die ImPULS-Schule wird diesem Anspruch maßgeblich durch die Entwicklung und Umsetzung des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* gerecht. Er verkörpert das Herzstück des intern konzipierten Qualitätsmanagementkonzepts.

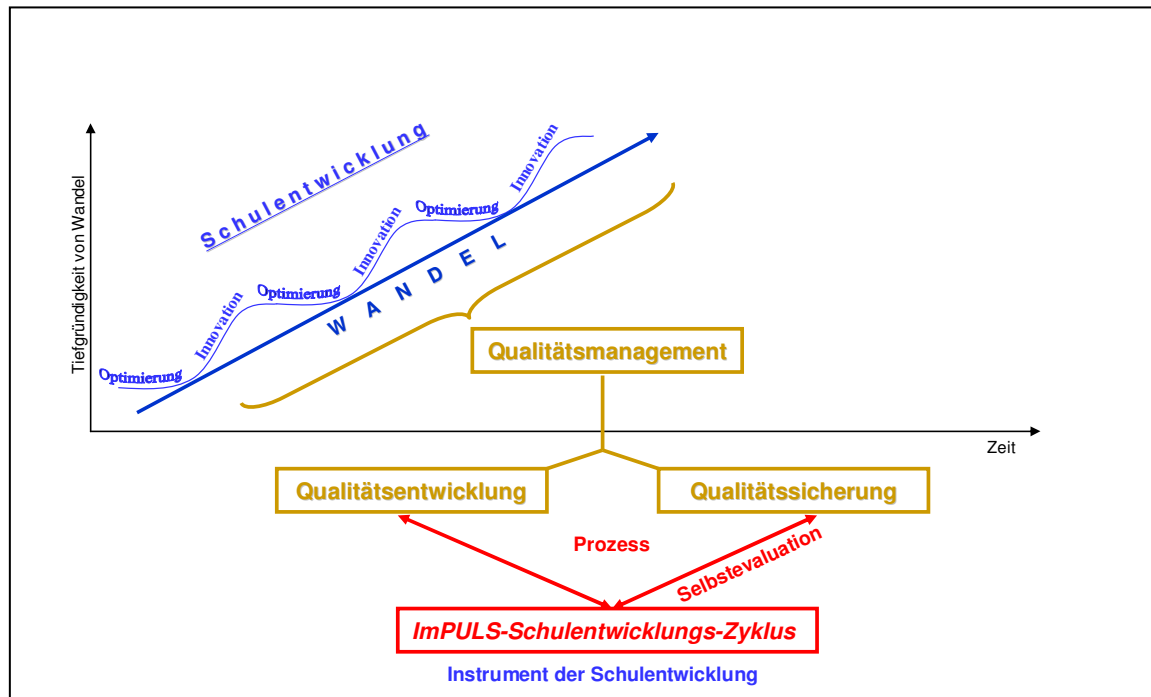
Einerseits pulsiert durch den *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* der Veränderungsprozess, weil durch ihn dieser Prozess in Gang gehalten wird. Andererseits unterliegt der Schulentwicklungsprozess durch den *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* einer fortlaufenden Beobachtung und Kontrolle, so dass er, mit anderen Worten ausgedrückt, nicht aus dem Rhythmus geraten kann.

Damit soll ausgedrückt werden, dass der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* beide Bereiche des Qualitätsmanagements, sowohl die Qualitätsentwicklung als auch die Qualitätssicherung, an unserer Schule bestimmt.

Der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* enthält Elemente der Qualitätsentwicklung, wie den „Schulentwicklungsplan“ und die „Aktivitätenpläne“, da durch sie sowohl die Entwicklungsziele und Schwerpunktbereiche für den Schulentwicklungsprozess im jeweiligen Schuljahr als auch die Aktivitäten, die zur Zielerreichung notwendig sind, vereinbart werden.

Zur Qualitätssicherung tragen besonders die Zyklus-Elemente „(Team-)Reflexion“, „Teamportfolios mit Erfahrungsbericht“, „Sichtung der Team-Portfolios durch die Schulleitung“ und der „ThÜNIS-Schulbericht“ bei, da in diesen Phasen im Team geprüft wird, ob die angestrebte Qualität in den schulischen Entwicklungsbereichen erreicht wurde, welche Probleme auftraten und welche Lösungen vorgeschlagen werden können. Die Schulleitung analysiert, systematisiert und bewertet diese Reflexionsergebnisse und verallgemeinert sie zu Trends, die dann wiederum der Qualitätsentwicklung zu Grunde gelegt werden.

Die folgende Beziehungsstruktur „Schulentwicklung – Qualitätsmanagement“ soll die Bedeutung des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* im schulischen Wandel grafisch verdeutlichen. Die Übersicht ist als Erweiterung zur Darstellung der Phasen der Schulentwicklung von Seitz und Capaul in Anlehnung an Rüegg-Stürm zu betrachten (vgl. Seitz/Capaul 2005, S. 652).



Im Schulentwicklungsprozess wechseln sich demnach evolutionäre (Optimierung) und revolutionäre (Innovation) Phasen ab (vgl. Seitz/Capaul 2005, S. 651). Bei Veränderungen im Sinne von Optimierung erkennen die Betroffenen ihr Aufgabenfeld leicht wieder. Ihr bisheriges Wissen und Können reicht weitgehend aus, denn das Leistungsangebot der Schule wurde nicht grundlegend verändert. Fällt es dagegen schwer, die vertraute Situation wieder zu erkennen, liegt eine Innovation vor. Alte Gewohnheiten und vorhandenes Wissen reichen nicht mehr. Es müssen neue Denk- und Handlungsmuster entwickelt werden (vgl. ebd., S. 534).

Der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* schließt den Gesamtprozess des Wandels ein. Damit wird in seiner Umsetzung der Schulentwicklungsprozess sowohl in den Phasen der Optimierung als auch in Innovationsphasen beeinflusst, wobei Optimierung und Innovation nicht immer trennscharf abzugrenzen sind. Mitunter laufen auch Optimierungsprozesse und Innovationen, bezogen auf unterschiedliche Entwicklungsschwerpunkte, zeitgleich nebeneinander ab bzw. bedingen sich gegenseitig (vgl. ebd., S. 536).

Der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* kann somit als Hauptbestandteil des schulspezifischen Qualitätsmanagementkonzepts betrachtet werden. Damit ist der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* ein Instrument, um die Qualität der Schule zu entwickeln und, so wie es der Titel dieser Arbeit besagt, ein Instrument der Schulentwicklung.



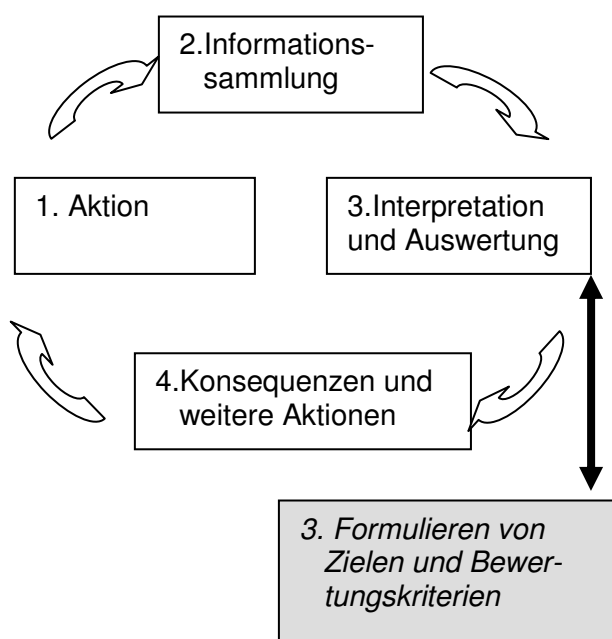
### **Der *ImPULS*-Schulentwicklungs-Zyklus unter dem Aspekt der (Selbst-)Evaluation**

Wie im Kapitel 3.3 ausgeführt spielt Evaluation im Rahmen des Qualitätsmanagements als Instrument zur Planung und Durchführung von Schulentwicklungs- und Qualitätsmanagementprozessen (vgl. Degendorfer/Reisch/Schwarz 2000, S. 37) eine entscheidende Rolle. Evaluation ist mit der Absicht verbunden, durch systematische Untersuchung und Bewertung eines Schulbereiches dessen Qualität und den Nutzen sicher zu stellen und weiter zu entwickeln. Führen die Schulangehörigen diese Evaluation selbst durch, liegt Selbstevaluation vor (vgl. Seitz/Capaul 2005, S. 549).

Da der *ImPULS*-Schulentwicklungs-Zyklus die entscheidende Grundlage des Qualitätsmanagements darstellt und Evaluation ein wichtiger Bestandteil eines Qualitätsmanagementkonzepts ist, werde ich an dieser Stelle auf die Evaluationsfunktion des *ImPULS*-Schulentwicklungs-Zyklus und dabei besonders auf Selbstevaluation eingehen. Der *ImPULS*-Schulentwicklungs-Zyklus ist allerdings mehr als ein Instrument der Selbstevaluation. An ihm orientiert sich der gesamte Entwicklungsprozess unserer Schule, denn er gibt die inhaltliche, personelle und zeitliche Prozessstruktur vor.

Zunächst gehe ich der Frage nach, ob der *ImPULS*-Schulentwicklungs-Zyklus einem Evaluationskreislauf entspricht.

Der Beantwortung dieser Frage lege ich den Entwicklungs- und Evaluationskreislauf von Altrichter zu Grunde, wobei der für Aktionsforschung charakteristische Aktions-Reflexions-Kreislauf auf Evaluation übertragen wurde (vgl. Altrichter 2004, S. 14 ff.).



zu 3.) Manche eigenen Erfahrungen scheinen ´für sich´ zu sprechen. Tatsächlich sprechen sie nur zu uns, wenn wir uns ´einen Reim auf sie machen´. Wir verstehen sie, weil wir Wahrnehmungen auswerten und interpretieren. Dabei wird die wahrgenommene soziale Praxis mit einer - vielleicht unausgesprochen gebliebenen - `Theorie der eigenen Praxis` verglichen.

zu 3.) *Alle unsere Handlungen sind in eine `Landschaft` eingebettet. Auf ihr findet man Werte, denen man gerecht werden will, Ziele, die man erreichen will, Erwartungen, die sich erfüllen sollen, oder Kriterien, an denen der Erfolg gemessen wird. Bei der Interpretation und Auswertung unserer Handlungserfahrungen greifen wir auf solche `Elemente dieser Landschaft` zurück, die wir als bedeutsam und aussagekräftig für die untersuchten Situationen erachten. Über manche dieser Kriterien können Lehrer schon vor der Handlung explizit Auskunft geben. Die Kriterien können aber auch implizit geblieben sein und müssen dann - gleichsam rückwärtsarbeitend - erschlossen werden* (vgl. Altrichter 2004, S. 1f.).

In der nachfolgenden Grafik sind die Elemente von Altrichters Evaluationskreislauf den Elementen des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* zugeordnet. Die dazu erforderliche Analyse der einzelnen Zyklus-Elemente erfolgt immer unter der Frage, was in dem jeweiligen Zyklus-Abschnitt tatsächlich passiert. Ist es maßgeblich das Sammeln von Informationen oder eher die Aktionsphase? Wo wird eigentlich interpretiert und ausgewertet und von wem? An welcher Stelle werden Konsequenzen im Sinne von Schlussfolgen gezogen und weitere bzw. nächste Aktionen geplant? Damit soll geprüft werden, ob der *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* tatsächlich einen Evaluationskreislauf nach Altrichter darstellt.



Wie das Ergebnis dieser Überprüfung zeigt, konnte allen Elementen des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* Elemente des Evaluationskreislaufes von Altrichter zugeordnet werden. Es handelt sich dabei um eine schwerpunktmäßige Zuordnung. Oftmals gehen z.B. mit der Informationssammlung auch Interpretationen und Auswertungen einher.

Um der Frage noch tiefer nachzugehen, ob es sich bei dem *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* um einen Evaluationskreislauf handelt, wird geprüft, ob der *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* die allgemeinen Schritte einer Evaluation aufweist. Dazu lege ich ein Modell von Dubs zu Grunde, das einzelne Ablaufschritte zur Evaluation vorschlägt (vgl. Dubs 2006, S. 1255).

In der nachfolgenden Übersicht werden den von Dubs vorgeschlagenen Schritten die Elemente unseres *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* gegenüber gestellt:

Nr.	Ablaufschritt der Evaluation (nach Dubs)	<i>ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus</i>		
1.	Definitives Bestimmen des Schulbereichs, der zu evaluieren ist (gemäß Qualitätsmanagement-Konzept)	<u>Schulentwicklungsplan</u> (Gesamtübersichtsblatt), denn: als Evaluationsbereiche gelten alle Schwerpunktbereiche unseres Schulentwicklungsplanes, die ebenfalls die Grundstruktur des jeweiligen Aktivitätenplanes darstellen und dort konkretisiert werden, indem die erforderlichen Maßnahmen und Aktivitäten notiert werden, die zur Erfüllung des Schwerpunktbereiches jeweils notwendig sind.		
2.	Festlegen der gewünschten Qualität für den zu evaluierenden Schulbereich	<u>Schulentwicklungsplan</u> (Aktivitätenblätter) und <u>Aktivitätenpläne</u> , denn: hier werden die Schwerpunktbereiche konkretisiert. Zukünftig muss die Qualitätsbeschreibung, besonders der Schwerpunktbereiche des Schulentwicklungsplanes unter Aufschlüsselung in Kriterien und Indikatoren genauer ausgewiesen werden.		
3.	Bestimmen der Methoden und Instrumente, mit welchen die Qualität erhoben werden soll, sowie der Personengruppe, die bei der Qualitätserfassung anzusprechen ist (bzw. der Dokumente und Erscheinungen, die zu evaluieren sind)	Methoden/ Instrumente	Personen	Dokumente
		Gespräche zum Aktivitätenplan	Teams und Schulleitung	Gesprächsprotokolle, Aktivitätenpläne und deren aktualisierte Fassungen
		Team- Reflexionen (Gespräche in den Work- shops)	Teams	Gesprächsprotokolle, aktuelle Aktivitätenpläne
		Team- Portfolios	Teams	Erfahrungsberichte, Unterrichtsmaterialien, Konzeptmaterial, ...
		ThüNIS- Fragebögen	Schüler, Eltern, Lehrer	ThüNIS- Schulbericht
4.	Durchführen der Datenerhebung bzw. der Dokumentenanalyse	↓ Die Abfolge ist im <i>ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus</i> ausgewiesen.		

5.	Analysieren der Ergebnisse und Diagnose für die Schulentwicklung	<p>Analyse der Team-Portfolios einschließlich der Erfahrungsberichte und anschließender Schulentwicklungs-TREND-Formulierung durch die Schulleitung.</p> <p>Analyse des ThüNIS-Schulberichtes und Erarbeitung der ThüNIS-Trends durch Schulleitung und Steuergruppenmitglieder.</p> <p>Der allgemein übliche Evaluationsbericht erfolgt bei uns seit einigen Jahren in Form von:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Stärken/Schwächen – Analysen,</li> <li>- Schulentwicklungs-TRENDS,</li> <li>- ThüNIS-Trends.</li> </ul>
6.	Antrag zur Durchführung von Schulentwicklungsmaßnahmen an die Schulleitung	<p>Entfällt in dem Sinne, da die Schulentwicklungsmaßnahmen nicht bei der Schulleitung beantragt werden müssen, sondern in Phasen des <i>ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus</i> gemeinsam erarbeitet, vorgeschlagen und vereinbart werden. Das betrifft besonders die Arbeitsphasen zu den Aktivitätenplänen und die Erarbeitungsphase sowie die anschließende Pädagogische Konferenz zum Schulentwicklungsplan. Dort sind die Schulentwicklungsmaßnahmen verankert.</p>

Durch diese Analyse kann festgestellt werden, dass die allgemeinen Ablaufschritte einer Evaluation in schulspezifischer Abwandlung, entsprechend eines intern konzipierten Qualitätsmanagements, im *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* enthalten sind.

Es soll nun der Frage nachgegangen werden, ob es sich bei dem *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* um einen Selbstevaluationsprozess handelt.

Bezogen auf die Akteure und die Beteiligten unterscheidet man innerhalb der Evaluation in Fremdevaluation und Selbstevaluation. Für Fremdevaluation erfolgt die Auftragserteilung von außen, zum Beispiel durch schulaufsichtliche Behörden. Bei der Selbstevaluation erfolgt die Selbstbewertung ausschließlich durch die Mitglieder der Schule selbst (vgl. Bühren/Killus/Müller 2001, S. 18f.).

Strittmatter beklagt den begrifflichen Wirrwarr an Stelle differenzierter Begriffsdefinitionen. Mit seiner nachfolgenden Matrix versucht er die Einteilung in Fremd- und Selbstevaluation genauer auszudifferenzieren (vgl. Strittmatter 2004, S. 42):

Interessen/ Besteller Akteure	Intern – selbst	Extern – fremd
interne	Kollegialfeedback (Hospitation, Gegenlesen, Teamteaching), Lehrpersonen-Befragung, Interne Metaevaluation	Übermittlung von Berichten über Selbstevaluation zwecks Plausibilitätskontrolle, Feedback und Systemmonitoring
externe	SchülerInnen-Feedback, Elternfeedback, externe Peer-Review, Expertenurteil, externe Metaevaluation	Behördliche Prozess-Zertifizierung bzw. Standardkontrolle, inhaltliche Fremdinspektion

Diese Einteilung war sehr hilfreich, um den *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* bzw. seine Elemente auf ihre Funktion der Selbstevaluation zu prüfen, denn eine pauschale Einordnung zu Fremd- oder Selbstevaluation funktionierte nicht. Die davon im Rahmen der schulentwicklungstheoretischen Reflexion abgeleiteten Überlegungen finden sich in der folgenden Übersicht wieder, wozu das Matrix-Grundgerüst von Strittmatter genutzt wurde.

Interessen/ Besteller Akteure	Intern – selbst	Extern – fremd
interne	<u><i>ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus</i></u> (in seiner Gesamtheit betrachtet) - EFQM - ThüNIS (Lehrerfragebogen) - Interne Metaevaluation („Prozessbeschreibung“)	- Zwischen- und Abschlussbericht zum Schulversuch (Ministerium) - Rechenschaftslegung bezüglich der Zielvereinbarung
		Zielvereinbarung mit dem Schulamt
externe	- Feedback durch kritische Freunde von „Blick über den Zaun“ - ThüNIS (Schüler-, Elternfragebogen) - Schulbericht durch Expertenteam „Eigenverantwortliche Schule“	

Durch diese Grundstruktur gelingt es besser, die einzelnen Elemente des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* einzuordnen. Als Ergebnis dessen kann er eher der Selbstevaluation zugeordnet werden.

Schatz u.a. heben hervor, dass Selbstevaluation ein notwendiger innerschulischer Beitrag zur Schulentwicklung ist. Durch Selbstevaluation wird auf der Ebene der unmittelbar Betroffenen eine Diskussion über deren Beitrag zur Weiterentwicklung von Qualität auf allen Ebenen geführt – auf der Ebene des Unterrichts, der Ebene der Schule und der Ebene des Schulstandortes. Das systematische Sammeln und Bewerten von Informationen wird damit zur Routine und integraler Bestandteil von Planung und Weiterentwicklung (vgl. Schratz/Jakobsen/MacBeath/Meuret 2002, S. 132).

Prüft man die Praxis der ImpULS-Schule vor dem Hintergrund dieses Anspruchs, zeigt sich auf Grundlage der mehrmaligen Durchläufe des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus*, dass der damit verbundene Evaluationsprozess durch seinen zyklischen Charakter in gewisser Weise Routineformen angenommen hat. Auf jeden Fall stellt er die hier angesprochene Grundlage der Planung und Weiterentwicklung unserer Schule dar.

Der *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* bezieht sich auf das Ganze, also auf den gesamten Schulentwicklungsprozess. Im Sinne einer Prozessevaluation gehen wir im Kontext des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* jeweils zum Schuljahresbeginn den Fragen nach: Was nimmt sich die Schule bzw. das jeweilige Team im neuen Schuljahr vor, woran soll gearbeitet werden? Dazu werden Ziele und Schwerpunkte formuliert und vereinbart. Während der Umsetzungsphase und besonders am Schuljahresende wird in den Erfahrungsberichten darüber reflektiert, ob an den Zielen und Schwerpunkten gearbeitet wurde und wie? Was wurde erreicht?

Dabei verkörpert der *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* keine summative Evaluation, unter der eine abschließende Betrachtung einer Maßnahme zu verstehen ist, sondern eine formative Evaluation, die auf Prozesse ausgerichtet ist und auf die Optimierung von Entwicklungsprozessen abzielt (vgl. Rolff/Buhren/Lindau-Bank/Müller 1998, S. 220). Die Evaluationsergebnisse im Rahmen des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* werden zur weiteren Gestaltung des Schulentwicklungsprozesses genutzt. Auch Altrichter, Messner und Posch betonen, dass formative Evaluation nicht dem Selbstzweck dient, sondern in weitere Handlungs- und Entwicklungsschritte münden soll. Sie ist ein Werkzeug der Schulentwicklung zur weiteren Orientierung und Stimulierung der Entwicklungsprozesse an der Schule (vgl. Altrichter/Messner/Posch 2004, S. 25).

### **Schlussfolgerungen**

Der Bedeutung und Notwendigkeit der Evaluation als immanenter Bestandteil eines Schulentwicklungsprozesses war ich mir durch Gespräche mit unseren wissenschaftlichen Begleitern des Schulversuches, durch Fortbildungsveranstaltungen und durch unsere Netzwerkarbeit mit anderen Schulen und Institutionen schon von Beginn unseres Schulversuches bewusst. Durch die professionelle und schulentwicklungstheoretische Reflexion wurde diese Bedeutung untermauert und bekräftigt.

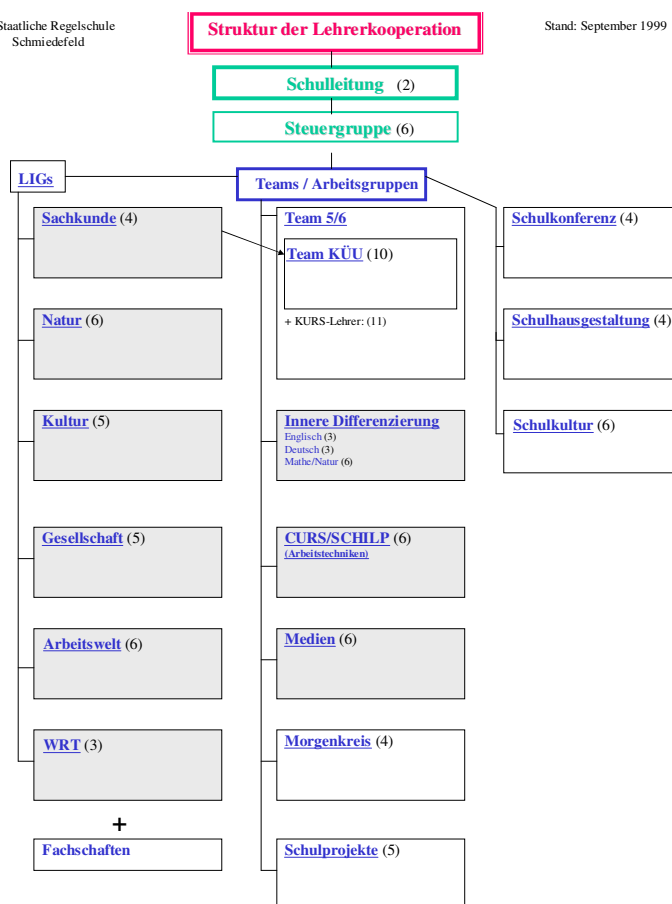
Durch die zunehmende Eigenverantwortung der Einzelschulen nimmt allerdings das Erfordernis von Evaluation und besonders von Selbstevaluation immer mehr zu. Deshalb wird der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* weiterhin Hauptbestandteil, also die tragende Säule im Qualitätsmanagementkonzept der Schule bleiben, um den Schulentwicklungsprozess mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung der Schule und mit Dauerhaftigkeit und Nachhaltigkeit gestalten zu können.

### **4.3.2 Die Rolle der Schulleiterin**

#### **Beschreibung**

Die Schulleiterin hat den *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* mit Beginn des Schulversuches 1995 erarbeitet, stets kontinuierlich und systematisch reflektiert und weiter entwickelt. Dabei wurde sie von einem der beiden Wissenschaftler des Beirates zum Schulversuch beraten und durch die Stellvertreterin permanent in der Umsetzung und Reflexion aller Zyklusphasen unterstützt.

Die Akteure zur erstmaligen Umsetzung des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* 1999/2000 waren die Schulleitung und die Schulentwicklungs-Teams. Nachfolgende Übersicht zeigt die Struktur der Lehrerkooperation zum Schuljahresbeginn 1999/2000. Die grau hinterlegten Teams waren am ersten Durchlauf des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* beteiligt. Diese Teams zeichneten sich dadurch aus, dass ihr Aufgabenfeld ausgewiesene Schwerpunktbereiche laut Schulkonzept und damit auch laut Schulentwicklungsplan betraf.



### Legende:

- LIGs = fächerübergreifende Lernbereiche/Teams
- WRT = Wirtschaft-Recht-Technik
- KÜU = klassenstufenübergreifender Lernbereich/Team
- CURS = Curriculum der Schule
- SCHILP = schulinterner Lehrplan
- (X) = Anzahl der Teammitglieder

Die Struktur der Lehrkooperation ist seit Beginn des Schulversuchs im Grundaufbau beständig geblieben. Lediglich durch Akzentuierungen der inhaltlichen Schwerpunkte innerhalb des Schulentwicklungsprozesses kam es zu geringfügigen Veränderungen der Teamstruktur, so dass die Anzahl der am *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* beteiligten Teams von Jahr zu Jahr nur unwesentlich schwankte.

Zum heutigen Zeitpunkt entscheidet die Schulleiterin nach dem damaligen Auswahlkriterium, also nach der Betroffenheit und Mitarbeit in Schwerpunktbereichen der Schulentwicklung, welche Teams direkt in den *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* einbezogen werden.

Den zeitlichen Ablauf des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* legte die Schulleiterin unter Beachtung des „Schulkalenders“ zu Beginn des laufenden Schuljahres fest. Hier ist inzwischen eine Routine im Zeitplan zu verzeichnen.

### Erste Bewertung

Die Wirksamkeit des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als Hauptbestandteil des Qualitätsmanagements zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der Schule hängt in entscheidendem Maße vom Engagement der Schulleiterin ab, den Zyklus konsequent umzusetzen, ihn zu reflektieren und weiter zu entwickeln sowie ihn für alle Beteiligten transparent zu machen.

Außer dass die Schulleiterin die Gesamtverantwortung für den *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* trägt, ist sie in viele Elemente des Zyklus direkt und aktiv involviert:





Ich nehme mit dem „Steuern“ und „Begleiten“ sowohl auf die Organisations- als auch auf die Personal- und Unterrichtsentwicklung unserer Schule Einfluss, was an wesentlichen Bereichen meines Schulleitungshandelns in der folgenden Übersicht gezeigt werden soll:

	Steuern (Ziel, Inhalt, Strategie)	Begleiten (Unterstützung, Motivation, Professionalisierung)
OE	<p>Da über den <i>ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus</i> die systematische Konkretisierung der Schwerpunktbereiche unserer Schulentwicklung, ausgehend vom Schulkonzept über den jährlichen Schulentwicklungsplan zu den Aktivitätenplänen, erarbeitet und festgelegt wird, hängt davon die Notwendigkeit der Gründung und Existenz von Schulentwicklungs-Teams ab. Somit wird unsere Struktur der Lehrerverkooperation in entscheidendem Maße von den, durch den <i>ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus</i> konsequent erarbeiteten, inhaltlichen Zielstellungen unseres Schulentwicklungsplanes beeinflusst.</p> <p>Umgekehrt betrachtet würde das Auflösen eines wichtigen Schulentwicklungs-Teams bedeuten, dass der Arbeitsbereich dieses Teams nicht mehr in den Prozess der Selbstevaluation über den <i>ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus</i> einbezogen ist. Damit wäre keine systematische Qualitätssicherung mehr gewährleistet und die Qualitätsentwicklung würde somit losgelöst von den Zielsetzungen und Einschätzungen unserer Schulentwicklungsbereiche passieren.</p> <p>Ein besonderes Schulentwicklungs-Team stellt die Steuergruppe dar (vgl. Kapitel 3.2). Im Rahmen meines „Steuerns“ des Schulentwicklungsprozesses habe ich der Steuergruppe, in der die Schulleitung Mitglied ist, seit ihrer Gründung (1995) hohe Verantwortung und Entscheidungsteilhabe bezüglich wichtiger Schulentwicklungsbereiche übertragen. In dieser Gruppe werden erste Ideen sowohl</p>	<p>Im Rahmen meines „Begleitens“ gehe ich besonders in meinen „Persönlichen Gesprächen“ auf die Zugehörigkeit des Kollegen zu einem oder zu mehreren Teams ein. Wichtig ist mir dabei, dass der Kollege seine Rolle im Team und seinen persönlichen Anteil erkennt und wertschätzt. Damit soll ihm auch sein ganz persönlicher Anteil am Schulentwicklungsprozess unserer Schule bewusst werden. Oftmals ist es dabei aber auch notwendig, die Prioritäten zu besprechen, um eventueller Überforderung entgegenzuwirken.</p> <p>Die Bedeutung eines Teams im Gesamtgefüge des Schulentwicklungsprozesses wird hauptsächlich in den Aktivitätenplangesprächen von mir angesprochen. Gerade wenn ich im ersten Punkt des Aktivitätenplanes auf die „Allgemeine Zielsetzung“ eingehe, steht auch die Frage: „Warum gibt es euch eigentlich als Team?“ dahinter.</p> <p>Die Mitgliedschaft in der Steuergruppe beruht auf Freiwilligkeit. Mit Beginn unseres Schulentwicklungsprozesses erkannten und akzeptierten alle Kollegen die hohe Verantwortung, die den Mitgliedern der Steuergruppe übertragen wurde. Ich selbst könnte mir nicht anders als durch die konstruktiven Absprachen, die gemeinsame Ideenfindung und die Problemlösungen in der Steuergruppe vorstellen, un-</p>

	<p>inhaltlicher als auch organisatorischer Art entwickelt und diskutiert, um sie dann als Vorschläge in das Kollegium zu bringen. Damit bestimmt die Steuergruppe in entscheidendem Maße die Ziele und Strategien unseres Schulentwicklungsprozesses mit. Im <i>ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus</i> ist die Steuergruppe im Element „Schulentwicklungsplan“ direkt eingebunden. Wie im Kapitel 4.2.1 ausführlich beschrieben, trägt sie hohe Verantwortung in der Erarbeitung des Entwurfs des Schulentwicklungsplanes. Im Element „Zwischenbericht/Abschlussbericht“ entschied die Steuergruppe die Gliederung der Berichte. Außerdem binde ich die Steuergruppe gezielt in die Vorbereitung und mitunter auch in die Durchführung der pädagogischen Konferenzen im Rahmen des <i>ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus</i> ein. Prinzipiell fanden und finden zu aktuellen Entwicklungs- und Veränderungsanlässen, wie z.B. EFQM, INIS/ThüNIS, „Eigenverantwortliche Schule“, Ganztagschule, ... intensive Beratungen in der Steuergruppe statt, woraus sich letztendlich auch Konsequenzen für Inhalt und Ablauf des <i>ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus</i> ergeben können.</p>	<p>seren komplexen Schulentwicklungsprozess aus Schulleitungssicht und -verantwortung erfolgreich zu gestalten. Die oftmals Pro-und-Kontra-Diskussionen in der Steuergruppe führen zu größerem Ideenreichtum und die dort getroffenen (Vor-)Entscheidungen geben mir Sicherheit in meinem Schulleitungshandeln. Die Steuergruppe stellt ein wichtiges Bindeglied zum Kollegium dar. Dem überaus großen Engagement, das auch mit erheblichem zeitlichem Mehraufwand verbunden ist, kann ich allerdings nur in begrenztem Umfang durch Ressourcenzuwendung entgegen kommen. So ist mir derzeit nur noch die Vergabe von einer Abminderungsstunde für jedes Steuergruppenmitglied möglich. Allerdings ist es mir in den letzten Jahren zunehmend gelungen, die Steuergruppensitzungen an den Konferenzmontagen und nicht mehr zusätzlich im Wochenverlauf zu terminieren. Auch die rechtzeitige Terminplanung klappt inzwischen gut. Die immer wieder von uns angesprochene Arbeitsteilung, um uns gegenseitig vom Arbeitsaufwand zu entlasten und effizienter zu arbeiten, erfolgt allerdings noch nicht kontinuierlich.</p>
<p>PE</p>	<p>Über den <i>ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus</i> steuere ich den Personalentwicklungsprozess dahingehend, dass der Inhalt unseres jährlichen, schulintern entwickelten Fortbildungsplanes in erster Instanz durch die Eintragungen der Teams in die Spalte „Qualifizierung“ des Aktivitätenplanes bestimmt wird. Ich selbst leite aber auch aus gesamtschulischer Sicht, orientiert an den für das Schuljahr vorgesehenen Arbeitsbereichen laut Schulentwicklungsplan und Aktivitätenplänen, weitere Fortbildungsvorhaben ab, die über den von mir erstellten Entwurf des Fortbildungsplanes den Kollegen zur Diskussion und Entschei-</p>	<p>Nicht nur über das Erfassen des Fortbildungsbedarfs nehme ich Einfluss auf die Qualifizierung und Professionalisierung der Kollegen, sondern besonders auch in den vielen Gesprächen, Konferenzen und Workshops im Rahmen des <i>ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus</i>, in denen Diskussionen zur Qualität der Schwerpunktbereiche unserer Schulentwicklung im Mittelpunkt stehen. Dadurch wird offen über den Ist-Stand nicht nur der Unterrichtsqualität, sondern auch vieler weiterer, die Schulkultur betreffender Bereiche gesprochen. Meine Absicht ist es, dass jeder Kollege dabei seinen persönlichen Ist-Stand mit</p>

	<p>dung vorgelegt werden.</p> <p>Personalentwicklung einer lernenden Organisation bedeutet, dass hier eine professionelle Lehrerkommunikation und -kooperation entwickelt wird (vgl. Kapitel 3.2). Dieser schulische Qualitätsbereich ist sowohl in der Grundstruktur des Schulentwicklungsplanes als auch in den Aktivitätenplänen explizit ausgewiesen. Dort sind jährlich die aktuellen Schwerpunktbereiche bzw. Team-Aktivitäten aufgeführt. Die Zusammenarbeit der Kollegen stellte für mich von Anfang an eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiche Schulentwicklung dar.</p>	<p>dem diskutierten Standard in Beziehung setzt und für sich selbst Schlussfolgerungen für sein weiteres berufliches Denken und Handeln ableitet.</p> <p>Um dem hohen Anspruch als Mitglied in der Steuergruppe gerecht werden zu können, achte ich sehr genau darauf, dass an Fortbildungen, die Schulentwicklungsthemen betreffen, stets auch Mitglieder der Steuergruppe teilnehmen. Außerdem versuche ich besonders für die Steuergruppenmitglieder den „Blick zu weiten“ und binde sie in Netzwerktreffen bewusst mit ein bzw. organisiere Kontakte und Besuche an anderen innovativen Schulen. Wichtig ist auch, dass ich stets offen für ihre Ideen bin, diese ernst nehme und sie zur sachlichen Diskussion stelle.</p>
<p>UE</p>	<p>Der Unterricht ist im <i>ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus</i> ein ganz entscheidender Zielbereich. Das wird an der Grundgliederung unserer Schulentwicklungspläne in <b>Unterricht</b>, Lehrerkooperation und -kommunikation, Steuergruppe und Schulleitung deutlich, (vgl. Kapitel 4.1.3). Damit werden für die Unterrichtsentwicklung jährlich die aktuellen Schwerpunktbereiche festgelegt sowie in den zugeordneten Aktivitätenblättern des Schulentwicklungsplanes konkretisiert. Somit sind</p>	<p>Meiner Aufgabe der Begleitung des Schulentwicklungsprozesses im Bereich Unterrichtsentwicklung komme ich besonders in den Aktivitätenplangesprächen nach, da hier die vorgesehenen Entwicklungsbereiche des Unterrichts direkt von mir angesprochen werden. Gezielt verdeutliche ich in diesen Gesprächen die Bedeutung der notwendigen Veränderungen, aber auch den dahinter stehenden Qualitätsanspruch. Wichtig ist, dass in der Praxis aufgetretene Probleme mit Lösungsorientie-</p>

<p>Inhalt und Richtung unserer Unterrichtsentwicklung eindeutig ausgewiesen und nehmen auch den größten Umfang in den Schulentwicklungsplänen ein. Beispielsweise sind in den Schulentwicklungsplänen der letzten Jahre folgende Schwerpunktbereiche zu finden: Fächerübergreifender Unterricht, Medien, Leistungseinschätzung und -rückmeldung, Differenzierung/Individualisierung, Lern- und Arbeitstechniken, Schule-Wirtschaft-Beruf, schulinterner Lehrplan.</p> <p>In den Aktivitätenplänen der Teams werden diese Bereiche weiter konkretisiert und auf das Arbeitsfeld des jeweiligen Teams bezogen. Auch die Struktur der Aktivitätenpläne weist den Unterricht explizit aus. Am Schuljahresende wird die Qualität der Unterrichtsentwicklung laut der Vorhaben der Aktivitätenpläne im jeweiligen Erfahrungsbericht eingeschätzt und es werden Schlussfolgerungen für die weitere Arbeit gezogen. Diese Ausführungen stellen dann die Grundlage für die gesamtschulische Einschätzung dar, wovon sich der weitere Weg der Schulentwicklung, hier bezogen auf den Unterricht, ableitet.</p>	<p>rung diskutiert werden. Es muss ein offener Meinungs austausch stattfinden, in dem ich die Argumente der Kollegen sehr ernst nehme und auch zum Umdenken bereit bin. Dies gelingt inzwischen gut, so dass ich diese Gespräche als wertvolle Ideenschmieden empfinde. Mein Ziel ist es dabei, durch mein kritisches Hinterfragen die Kollegen zum Nachdenken über sich und ihren Unterricht anzuregen. Gleichzeitig nutze ich diese Gespräche aber auch als eine Chance, um Erfolge und Positives zu würdigen und dafür zu danken.</p> <p>Eine weitere Form meiner Begleitung sind Unterrichtsbesuche. Dort stehen immer ausgewählte Schwerpunktbereiche des Schulentwicklungsplanes in meinem Blickpunkt. Dem Kollegen gebe ich diese zuvor zur Kenntnis. Das sich anschließende Gespräch betrachte ich mehr als Beratung und weniger als Auswertung. Oftmals erfolgt dabei eine punktuelle Qualifizierung des Kollegen zu Unterrichtsmethodik und Didaktik. Mein Empfinden ist, dass die Kollegen dankbar für die Ratschläge und praktischen Hinweise sind. Umgekehrt kommen auch hier Probleme zur Sprache, die sonst eventuell untergegangen wären. Ich würde mir lediglich wünschen, mehr Zeit für diese Begleitungsform zur Verfügung zu haben.</p>
--	---

**Die „Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios“ als Prozessreflexion**

Als wesentliche Aufgabe meines Schulleitungshandelns im Bereich „Steuern“ sehe ich die Reflexion des gesamten Schulentwicklungsprozesses an unserer Schule. Dabei steht der *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* im Mittelpunkt meiner Betrachtung. Die entscheidende Phase, in der ich den *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* in seiner Gesamtheit als meine praktische Theorie entwickelt und immer weiter verfeinert habe, sehe ich, rückblickend betrachtet, in der jährlich durchgeführten Prozessreflexion zum *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus*, die in den ersten Jahren als „Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulent-

wicklungs-Portfolios“ bezeichnet wurde („Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios“, unveröffentlichte Manuskripte, Nr. 2-7). Aus heutiger Sicht entspricht die Bezeichnung als „Prozess**beschreibung**“ nicht der eigentlichen Funktion dieser Arbeitsphase. Die Funktion lag und liegt nicht in einer Beschreibung, sondern in einer Reflexion und Evaluation. Diese wird von der Schulleitung, also von mir und meiner Stellvertreterin, gemeinsam durchgeführt.

In dieser intensiven Analysephase wird der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* durch uns als Schulleitung professionell reflektiert. Wir stellen der „Prozessbeschreibung“ eine Gliederung voran, in der alle Abschnitte des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* aufgeführt sind. Jeder dieser Abschnitte wird kritisch von uns reflektiert und analysiert. Pro Element des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* ziehen wir Schlussfolgerungen, die eine Bestätigung und oftmals auch Veränderung und Weiterentwicklung dieses Zyklusabschnitts bedeuten.

Aus meinem heutigen Kenntnisstand heraus ordne ich die „Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios“ somit als Evaluation der Evaluation ein, denn es wird hier der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* in seiner Gesamtheit von der Schulleitung aus einer Metaebene evaluiert.

Hierbei war und ist das Gespräch mit meiner Stellvertreterin äußerst wichtig. Im Sinne der Triangulation bringt sie eine zweite Perspektive ein. In dem intensiven Gedankenaustausch mit ihr ist es jedes Jahr immer wieder erstaunlich, wie viele wichtige und zum Teil neue Erkenntnisse sowie pädagogische und konzeptionelle Ideen entstehen. Entscheidend ist dabei, den abgelaufenen Prozess, also die Umsetzungsetappen des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*, distanziert zu betrachten und aus der Perspektive ihrer Bedeutung für den Gesamtprozesses der Schulentwicklung einzuschätzen. Um in diese Meta-Betrachtungsebene zu gelangen ist es hilfreich, provozierende Fragen zur aktuell abgelaufenen Praxis des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* zu stellen. Nur so gelingt es, die Qualitätsbetrachtung in die Tiefe zu bringen. Oftmals führen die Diskussionen bis zu einer Debatte über Grundziele und prinzipielle Ansätze der Schulentwicklung sowohl bezüglich Unterrichtsentwicklung als auch bezüglich der Organisations- oder Personalentwicklung. Somit gewähren die Gespräche zur „Prozessbeschreibung“ eine wichtige und wertvolle Plattform, um in der Schulleitung Konsens über Grundwerte unserer Schule und ihres Veränderungsprozesses zu erreichen. Dies ist ein wichtiges Qualitätskriterium professioneller Führung.

Im Rahmen meiner hier praktizierten Aktionsforschung habe ich mir die Frage gestellt, ob es ausreicht, diese systematische Analyse des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* „nur“ mit meiner Stellvertreterin durchzuführen. Der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* ist meiner Ansicht nach ein Instrument meines Schulleitungshandelns zur Steuerung und Begleitung des Schulentwicklungsprozesses, das ich im Laufe der Schulversuchsjahre entwickelt habe und

somit von mir als Schulleiterin in seiner Gesamtheit verantwortet und analysiert werden muss. Dies schließt aber nicht aus, dass über die gemeinsame Gesamtreflexion mit meiner Stellvertreterin hinaus einzelne Abschnitte des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* unter Einbindung beispielsweise der Steuergruppe reflektiert werden, was auch in der Praxis erfolgt ist. Meine Beobachtungen in den letzten Jahren verdeutlichten, dass es den Kollegen in den Teams oftmals schwer fällt, in die für diese Reflexion notwendige Meta-Betrachtungsebene zu gelangen. Sie bewegen sich hauptsächlich in der Gedankenebene ihrer direkten schulischen Praxisfelder. Es ist tatsächlich nicht ihre Aufgabe, den Gesamtprozess unserer Schulentwicklung zu evaluieren, sondern dies ist meine Führungsaufgabe als Schulleiterin.

Reflektiere ich die „Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios“ aus der nächst höheren Metaebene als Verfahren der Evaluation des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus*, betone ich wiederholend ihre hohe Bedeutung im Rahmen unseres schulintern entwickelten Qualitätsmanagementkonzeptes. Gleichzeitig muss eingeräumt und berücksichtigt werden, dass diese Evaluation für die Schulleitung nicht nur zeitaufwändig ist, sondern auch an bestimmte Rahmenbedingungen gebunden sein muss. Da es sich hierbei um einen intensiven Denkprozess handelt, können die diesbezüglichen Gespräche der Schulleitung nicht kurzschrittig und mit ständigen Unterbrechungen geführt werden. Idealerweise müssten dazu ein bis zwei Tage zusammenhängende Arbeitszeit eingeräumt werden, die nach Möglichkeit außerhalb der Schule verbracht werden. Dadurch soll verhindert werden, dass begonnene Gedankengänge und Diskussionen ständig abgebrochen werden müssen, was sich nachteilig auf den Denkprozess und somit letztendlich auf die Denkergebnisse auswirken würde. Allerdings ist es bisher nicht gelungen, derart gute Arbeitsvoraussetzungen zu schaffen. Es konnte lediglich realisiert werden, die Reflexionszeiten außerhalb der regulären Unterrichtszeiten, also in den Nachmittagsbereich zu legen, um relativ ungestört arbeiten zu können. Als allgemeines Problem zeigte sich, dass in jedem Jahr relativ spät, oftmals erst am Ende des ersten Halbjahres des folgenden Schuljahres, der Zyklus des vergangenen Schuljahres reflektiert wurde. Aus meiner Sicht war der Zeitverzug zu groß. Es bedurfte immer intensiver geistiger Anstrengung, sich an alle Gegebenheiten zu erinnern. Andererseits hat sich mein Eindruck verstärkt, dass auf Grund dieses zeitlichen Abstandes manche Sachverhalte anders im Zusammenhang erkannt wurden und nicht zu stark von aktuellen Eindrücken und Befindlichkeiten beeinflusst waren. Eine mögliche Lösung dieses organisatorischen Problems ist, dass ich die notwendigen beiden Reflexionstage explizit im Schulkalender, unserem Jahresterminplan, ausweise, so dass mir und meiner Stellvertreterin diese Zeit vom Schuljahresbeginn an bekannt ist und auch freigehalten wird. An dieser Stelle wird deutlich, dass die Bildungspolitik gefragt ist, hierfür offiziell Freiräume und zeitliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Ausschlaggebende für eine wirkungsvolle Weiterentwicklung des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* ist, dass die Schulleitung im Vorfeld der Umsetzung eines jeden Elementes diese Prozessbeschreibung erneut liest, um sich an die dort formulierten Erkenntnisse, Hinweise und Schlussfolgerungen zu erinnern und sie vor allem wirksam werden zu lassen. Dies ist in den letzten Jahren gut gelungen. Daraufhin kam es tatsächlich von Jahr zu Jahr zu begründeten Veränderungen in der Umsetzung unseres *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*, woran erneut sichtbar wird, dass es sich hierbei um kein starres Modell handelt. Das bedeutet aber auch, trotz des enormen Aufwandes für die Schulleitung auf keinen Fall auf diese „Prozessbeschreibung“ zu verzichten und sie nicht in ihrer Ausführlichkeit zu reduzieren.

#### **Schulentwicklungstheoretische Reflexion**

National wie international wird die Schulleitung im Kontext der Schulentwicklung als zentraler Faktor für Schulqualität betrachtet, auch wenn Bensen auf die Schwierigkeiten und Grenzen der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema „Wirksamkeit von Schulleitungen“ verweist (vgl. Bensen 2006, S. 194).

Auf Grund der hohen Bedeutung des Schulleitungsdenkens und -handelns reflektiere ich im nachfolgenden Abschnitt meine eigene Rolle und Funktion als Schulleiterin unter Einordnung und im Vergleich zu schulentwicklungstheoretischen Ansätzen (vgl. Kapitel 3.4).

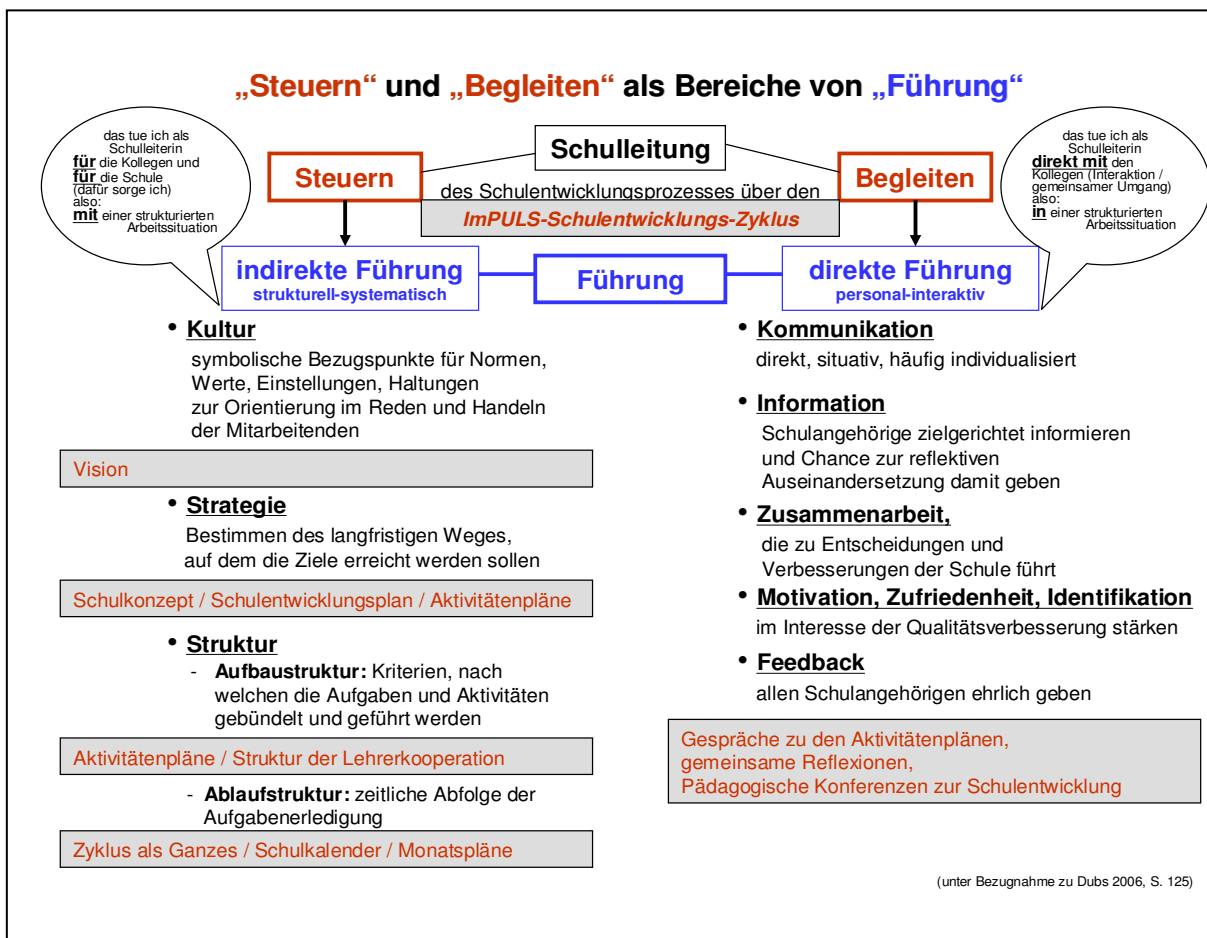
Laut der vorliegenden schultheoretischen Literatur muss Schulleitung Führung bedeuten. Analog Lohmann und Minderop weite ich mein bisheriges Verständnis zu Schul„leitung“ (an der Spitze einer Organisation stehen und ihre Funktionsfähigkeit erhalten und optimieren) auf Schul“führung“ (an der Spitze einer Organisation stehen und ein Ziel verfolgen, das gemeinsam mit den Mitarbeitern erreicht werden soll) aus (vgl. Lohmann/Minderop 2004, S. V).

#### **„Steuern“ und „Begleiten“ als indirekte und direkte Führung**

In der schulentwicklungstheoretischen Reflexion meiner Schulleiterrolle lasse ich mich von dem Führungsansatz Dubs (vgl. Dubs 2006) leiten, den ich im Kapitel 3.4 in seinen Grundzügen dargestellt habe.

Da ich in meinem bisherigen Schulleitungshandeln in Bezug auf Schulentwicklung den Aspekten „Steuern“ und „Begleiten“ eine besondere Bedeutung beigemessen habe, nehme ich eine Zuordnung dieser beiden Aspekte in die von Dubs vorgenommene Einteilung in direkte und indirekte Führung vor.





„Steuern“, so wie ich es auch im Kapitel 3.4 definiert habe, kann eindeutig der indirekten Führung zugeordnet werden, während „Begleiten“ im Bereich der direkten Führung angesiedelt ist. Da ich diese Schulleitungsfunktionen fokussiert auf den Schulentwicklungsprozess unter Nutzung des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als Instrument der Schulentwicklung betrachte, ist die Frage, ob und in welchen Bereichen der indirekten und direkten Führung entsprechende Zyklus-Elemente zum Tragen kommen. In obiger Übersicht werden diese Zyklus-Elemente in den grau hinterlegten Feldern ausgewiesen. Das Ergebnis meiner Analyse zeigt, dass der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* in allen Bereichen der direkten und indirekten Führung aktiv greift. Das bedeutet für mich, dass ich den *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als ein geeignetes Führungsinstrument betrachten und nutzen kann.

### Leadership-Konzept

Auf Grund meiner Auseinandersetzung mit verschiedenen Schulleitungstheorien favorisiere ich das im Kapitel 3.4 vorgestellte Leadership-Konzept. In unserer Schulleitungspraxis werden schon bestimmte Aspekte der Leadership umgesetzt, andere Punkte sind aber noch bewusster zu verfolgen und entsprechende Einstellung und Verhaltensweisen müssen sich ändern.

Im Folgenden analysiere ich die ImpULS-Schule als Organisation und mich selbst als Schulleiterin in Bezug auf das Leadership-Konzept. Meiner Analyse liegen folgende Fragen zu Grunde:

- a) Welche institutionelle Struktur weist unsere Schule auf?
- b) Welches Führungskonzept verfolge ich persönlich?
- c) In welchem Bereich greift der *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus*?

zu a) Aus meiner Betrachtung heraus kann man die ImpULS-Schule als teilautonome teamgeleitete Schule (vgl. Kapitel 3.4) einschätzen, weil bestimmte Bereiche in Eigenverantwortung entwickelt und in gewissem Umfang selbst entschieden werden können. Das betrifft besonders die Prozessqualitäten des schulischen Qualitätsrahmens, weniger die Kontextqualitäten. So war es mit Beginn unseres Schulentwicklungsprozesses 1995 möglich, besonders durch Unterrichtsentwicklung Veränderungen vorzunehmen und neue Ansätze zu entwickeln und einzuführen. Dass dazu in der Endkonsequenz der Status „Schulversuch“ notwendig wurde, verdeutlicht die Grenzen der Eigenverantwortung. Somit sind in allen von Dubs benannten (vgl. Dubs 2006, S. 112) Autonomiebereichen, besonders aber in der Finanz- und Personalautonomie sowie in der Organisations- und Lehrplanautonomie, Reserven offensichtlich. Bezogen auf die Definition der geleiteten Schule (vgl. Dubs 2006, S. 113 sowie Kapitel 3.4) trifft für die ImpULS-Schule zu, dass die Schulleiterin letztendlich die gesamte Verantwortung für die Funktionstüchtigkeit und die stete Fortentwicklung und Qualitätsverbesserung trägt, dazu im Bedarfsfall Rechenschaft abzulegen und die Konsequenzen bei Mängeln oder Fehlentwicklungen zu verantworten hat.

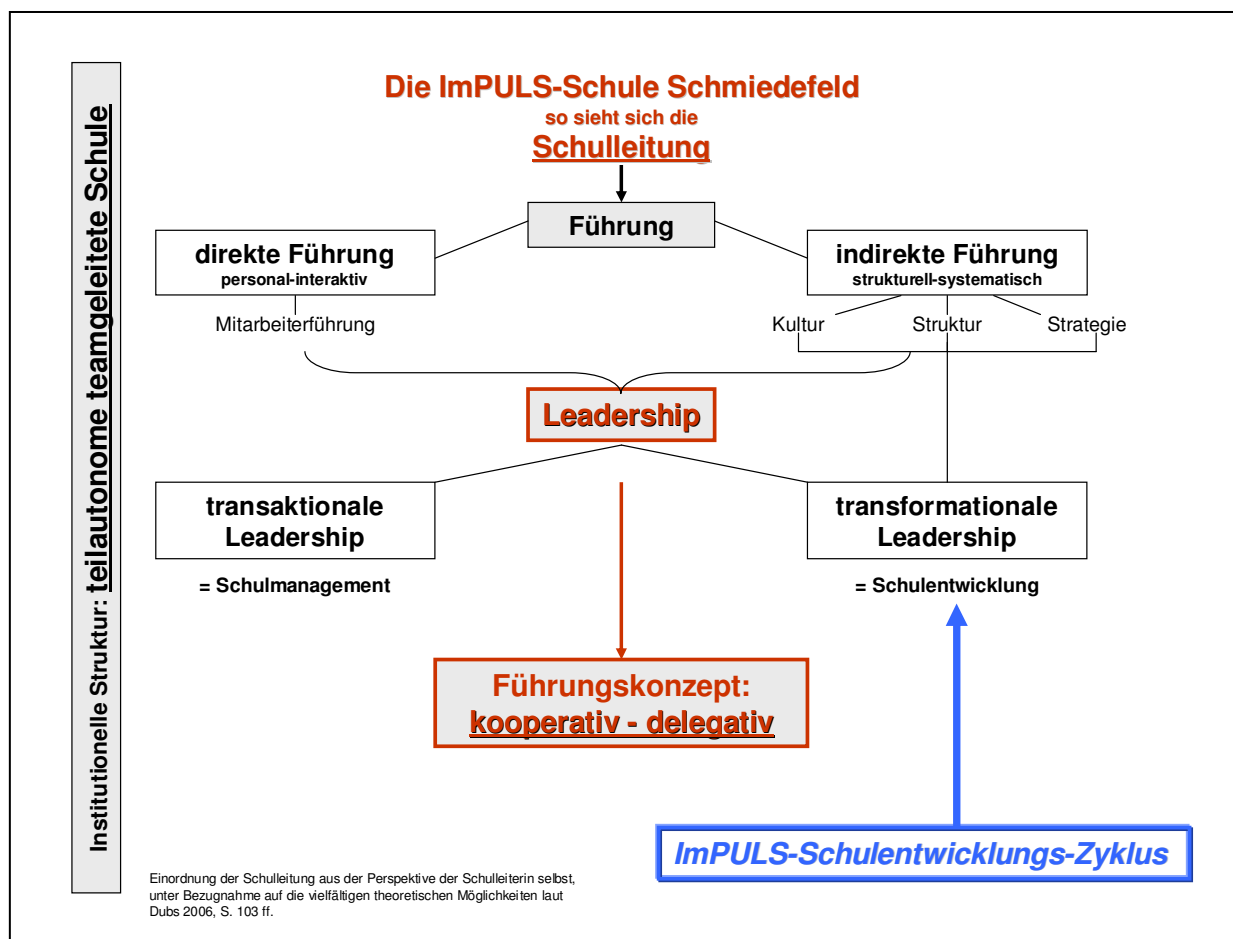
Als teamgeleitet ist die ImpULS-Schule deshalb einzustufen, da die Schulleiterin viele Dinge über kollektive Entscheidungsfindung festlegt. Dabei rangiert die Steuergruppe an erster Stelle unter den Einbezogenen. Allerdings gibt es kein definitives Schulleitungsteam. Zwischen der Schulleiterin und ihrer Stellvertreterin gibt es aber klare Abgrenzungen bezüglich des Treffens von Entscheidungen und damit verbunden auch zu unterschiedlicher Verantwortungsübernahme.

zu b) Meine Einstellung, mich als Primus inter Pares oder als Lehrkraft mit besonderen Verwaltungsaufgaben, was auch heute noch besonders in kleinen Schulen üblich ist (vgl. Bonsen 2006, S. 193) und ein charakteristisches Merkmal des „kooperativen Teamkonzeptes“ darstellt, zu sehen, legte ich im Laufe unseres Schulentwicklungsprozesses ab, da ich zum einen als Vorgesetzte Entscheidungen treffen muss und die Verantwortung dafür zu tragen habe, andererseits aber die Kollegen als Mitentwickler und Umsetzer der innovativen Ideen integrieren muss. Allerdings wurde mir

bewusst, dass ich nicht alle Aufgaben des komplexen Schulleitungsbereiches allein erfüllen kann, so dass ich delegieren muss. Somit identifiziere ich mich mit dem kooperativ-delegativen Führungskonzept, das in einer Kurzdefinition wie folgt beschrieben wird: Delegation der Aufgaben nach unten, Mitwirkung der Lehrkräfte und des Schulpersonals, Verantwortung bei der Schulleiterin (vgl. ebd., S. 115 und Kapitel 3.4). Das autoritär-zentralistische Führungskonzept und das kooperative Teamkonzept (vgl. Dubs 2006a, S. 115) sind für mich nicht dominant.

zu c) Da die transformationale Leadership als die durch die Schulleitung initiierte sowie von den Lehrkräften unterstützte und getragene Schulentwicklung charakterisiert wird (vgl. ebd., S. 143), ordne ich unseren *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als Instrument unserer Schulentwicklung schwerpunktmäßig in diesen Bereich der Leadership ein.

Nachfolgende Übersicht verdeutlicht mein Analyseresultat:



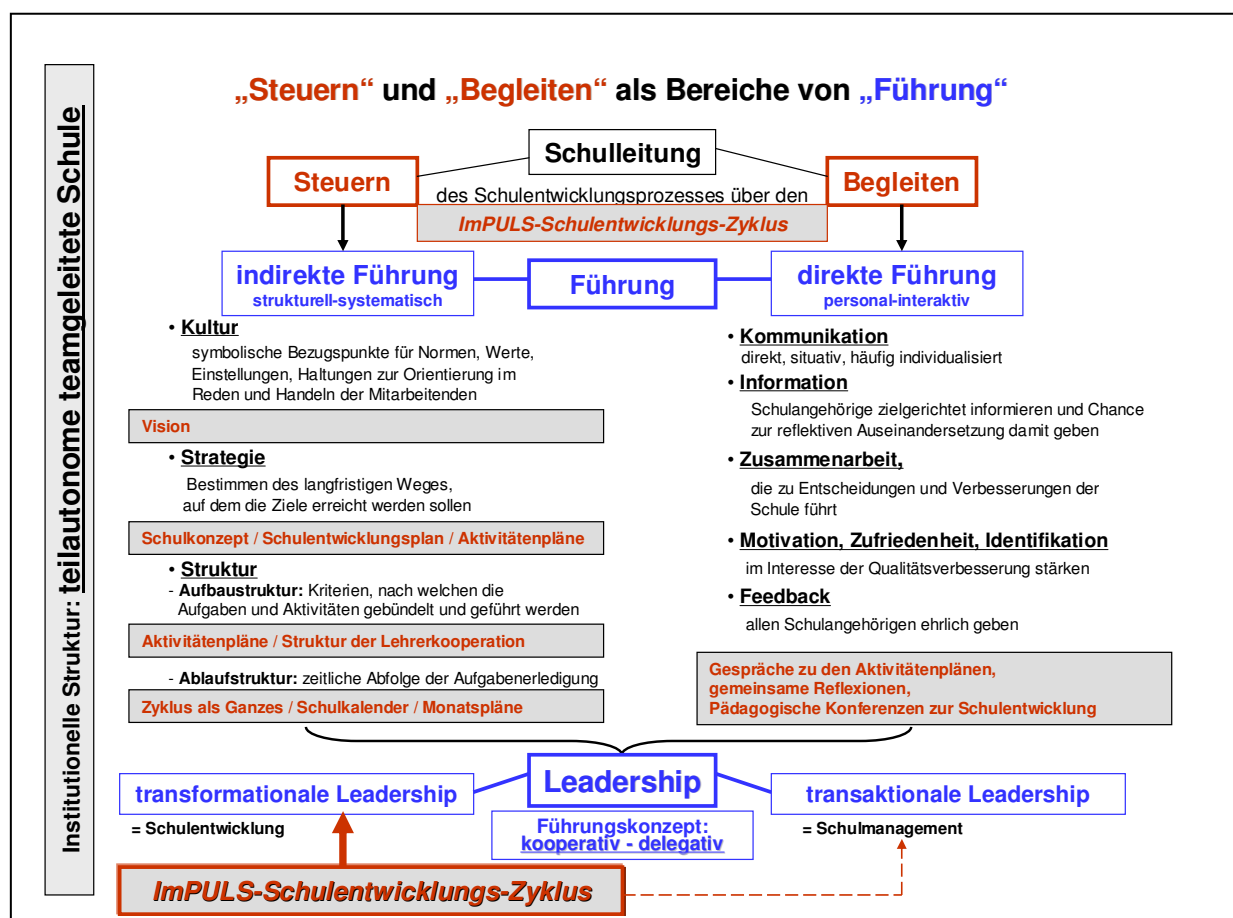
Insgesamt werde ich den für transformationale Leadership charakteristischen und notwendigen Verhaltensweisen weitestgehend gerecht:

- zu Neuem inspirieren, eine Vision besitzen und diese transparent machen,

- festgefahrene Strukturen aufbrechen, für Neuerungen motivieren, konkrete Maßnahmen anregen und günstige Voraussetzungen zu deren Umsetzung schaffen,
  - den Eigenarten und Bedürfnissen der Lehrpersonen in angemessener Weise Rechnung tragen, sie als individuelle Persönlichkeiten wahrnehmen und sie fördern bzw. fordern, ohne jedoch die Vision aus den Augen zu verlieren,
  - eine natürliche Ausstrahlung besitzen, sich mit der Schule identifizieren und als integer, berechenbar, verlässlich, ehrlich und offen wahrgenommen werden
- (vgl. Dubs 2006a, S. 143).

Diese Formen des Führungsverhaltens transformationaler Leadership lassen sich nur verwirklichen, wenn sie mit den Elementen der indirekten Führung verbunden werden. Leadership ist als etwas Ganzes zu verstehen, bestehend aus transformationaler und transaktionaler Leadership.

Führe ich die Überlegungen der Übersicht zum „Steuern“ und „Begleiten“ und der Übersicht zum Leadership-Konzept zusammen, ergibt sich folgende Gesamtübersicht:



### ***Merkmale transaktionaler Leadership***

Die Selbstreflexion meines Führungsverhaltens erfolgt unter dem Blickwinkel der vier Merkmale der transaktionalen Leadership:

- partizipativ-situativer Führungsstil:

*„Je unstrukturierter hingegen die Aufgabe ist und je weniger die oder der Vorgesetzte die Problemstellung übersieht, desto wichtiger wird es, die Mitarbeiter/innen bei der Entscheidungsfindung mit einzubeziehen. Damit wird die Situationsabhängigkeit des Führungsstils deutlich“ (vgl. Dubs 2006a, S. 129).*

Rückbetrachtend erkenne ich diesen partizipativ-situativen Ansatz in meinem Führungsverhalten zum Beispiel in der Konzeptentwicklung und Einführung der Ganztagschule. Hier lag eine zunächst unüberschaubare, komplexe Ausgangssituation ohne klare Struktur vor. Partizipation der Betroffenen wurde durch die Gründung eines Teams „Ganztagschule“ gewährt und gefordert. Hierbei handelte es sich um eine Projektgruppe im Sinne des Projektmanagements, da dieses Team in seiner Gründungskonstellation nur zeitlich begrenzt existierte.

Allerdings habe ich bislang die Teilnahme und Einbindung der Kollegen nicht unter der Frage des Strukturierungsgrades einer Aufgabe/Thematik entschieden. Diesem Kriterium werde ich künftig in meinen Entscheidungen zur Partizipation mehr Aufmerksamkeit widmen.

- Delegieren:

Von den möglichen Formen der Delegation geht es hier um die „Delegation bei der Führung“, nicht um die „Juristische Delegation“ oder die „Delegation durch Organisation“ (vgl. Dubs 2006a, S. 130). Das Ziel der Delegation besteht eindeutig darin, die Schulleitung im Bereich der transaktionalen Führung, die erfahrungsgemäß die meiste Zeit beansprucht, zu entlasten, so dass genügend Zeit für die innovativen Aufgaben der transformationalen Leadership zur Verfügung stehen.

Dabei gilt zu bedenken, dass möglichst dauerhaft gleichartige und vollständige Aufgaben delegiert werden, die Fähigkeiten der Delegationsempfänger beachtet werden und sie umfassend bezüglich ihres Aufgabenbereiches informiert und instruiert werden sowie eine klare Zuteilung des Entscheidungs- und Verantwortungsumfangs erfolgt. Es sollen in der Regel Normal- und Routineaufgaben delegiert werden, Spezialaufgaben verbleiben in der Hand der verantwortlichen Stellen (vgl. Dubs 2006a, S. 130).

Die Bedeutung der Verantwortungsübertragung und zunächst die Untergliederung in Führungsverantwortung und Handlungsverantwortung sind mir erst durch das Litera-

turstudium deutlicher bewusst geworden. Die eindeutige Aussage, dass die Führungsverantwortung nicht delegiert werden darf, bestärkt mich in meinen eigenen Ansichten. Die Pflichten im Rahmen dieser Führungsverantwortung bestehen darin, die Delegationsempfänger richtig auszuwählen und auszubilden, sie zu informieren, die Arbeit zu koordinieren und angemessen zu kontrollieren. Dagegen erhalten die Delegationsempfänger im Rahmen ihrer Handlungsverantwortung die Pflicht, die übertragenen Aufgaben richtig auszuführen und den Schulleiter über den Fortgang der Arbeiten sowie über besondere Vorkommnisse zu informieren.

*„Die ganze Abhandlung über die Verantwortung bei der Delegation ist nur solange bedeutsam, als bei Fehlern und Mängeln die Verantwortlichen mit Sanktionen zu rechnen haben. [...] Wird bei Fehlern und Mängeln nicht interveniert, so gibt es kein Problem mit der Verantwortung. Nur ist dies dann auch keine zielstrebige Führung mehr“ (ebd., S. 131).*

Aus dieser Aussage ist herauszulesen, wie wichtig es ist, konsequent eine qualitativ gute Aufgabenerledigung einzufordern. Ich reagiere nicht streng genug bei Mängeln, wobei an dieser Stelle wiederholt kritisiert werden muss, dass dazu auch nur eingeschränkte Möglichkeiten zur Verfügung stehen. Ermahnungen und Aussprachen, die in der Regel praktiziert werden, führen allein nicht immer zur gewünschten und anhaltenden Wirkung.

In diesem Zusammenhang spielt Kontrolle eine wesentliche Rolle. „Eine Führung ohne Kontrolle kann es nicht geben“ (Dubs 2006a, S. 130). Dabei ist aber zu beachten, dass Kontrollen differenziert durchgeführt werden, sich auf Wesentliches beschränken und zeitlich so angesetzt sind, dass der Vorgesetzte noch unterstützend eingreifen kann. Ich setze vom Grundansatz her auch mehr auf Selbstkontrolle, kann und muss aber die Erfahrung von Dubs, „dass Selbstkontrollen allein nicht genügen, weil es immer wieder Mitarbeitende gibt, die ihre Aufgaben nicht wunschgemäß erfüllen“ (ebd., S. 132), bestätigen. Er vertritt die Ansicht, dass sich ein gutes Führungsverhalten durch ein breites Spektrum an Formen der Kontrolle auszeichnet, die auf das individuelle Leistungsverhalten der Mitarbeitenden ausgerichtet sind.

Meine Befürchtung hinsichtlich meiner selbst auferlegten Balance zwischen Freiraum und Verbindlichkeit war bislang, dass ich zu viel kontrolliere. Aber die Ausführungen in der Literatur signalisieren, dass ich den Kontrollfaktor in meiner bisherigen Intension beibehalten kann und soll.

- Ziele setzen:

Wichtig bezüglich der transaktionalen Führung ist es, dass der Vorgesetzte zusammen mit den Mitarbeitern gemeinsam Ziele für ihre Arbeitsbereiche entwickelt und

vereinbart, die sich an den Gesamtzielen der Schule ausrichten (vgl. Dubs 2006a, S. 132).

Ich habe die Bedeutung des „Ziele setzen“ sowohl erkannt als auch durch den *IMPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* in der Praxis umgesetzt. Besonders die Zielsetzungen im jährlichen Schulentwicklungsplan dienen als Gesamtorientierung, an der sich die Ziele der Teams in den Aktivitätenplänen ausrichten. Diese Zielorientierung und auch deren Überprüfung werden sehr konsequent verfolgt, besonders in den im *IMPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* verankerten „Gesprächen zu den Aktivitätenplänen“. Somit trage ich dem Zielansatz in meiner Führung im gesamtschulischen Bereich und in den Schulentwicklungsteams genügend Rechnung. Eindeutige Reserven sind in den persönlichen Zielsetzungen der Kollegen zu sehen. Hier muss den so genannten Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gesprächen unter dem Ansatz von Zielvereinbarungen wieder mehr Aufmerksamkeit und Zeit einräumt werden. In diesen Gesprächen liegt eine große Chance zur Leistungssteigerung des Einzelnen, sofern damit eine konsequente Überprüfung der Resultate in zeitlich fixierten Folgegesprächen verbunden wird. Das Herausstellen und Betonen von Fortschritten und Erfolgen in diesen Gesprächen kann außerdem zu einem deutlichen Motivationsschub des betreffenden Kollegen führen.

*„Die Schulleitung [...] sollte eine Jahresliste mit Zielen führen, die längerfristige Aufgaben beinhaltet und halbjährlich im Hinblick auf die Zielerreichung überprüft und rollend überarbeitet wird. [...] Die Erfahrung lehrt, dass eine solche Liste die Dynamik der Schulentwicklung positiv beeinflusst“ (Dubs 2006a, S. 134).*

Hierzu muss kritisch gesagt werden, dass zusammen mit der Stellvertreterin diese Notwendigkeit einer solchen „Liste“ in Form der so genannten Schulleitungs-Pinboard erkannt wurde, doch es bislang nicht gelungen ist, dieses Instrument konsequent zu nutzen. Diese Schulleitungs-Pinboard ist eine Stelltafel mit einem Monatsraster, an die alle wichtigen (Schulentwicklungs-)Aufgaben auf Schildchen flexibel angeheftet sind. Diese Schildchen symbolisieren durch unterschiedliche Farben, ob die jeweilige Aufgabe allein in der Schulleitung oder gemeinsam mit der Steuergruppe oder mit Teams oder mit dem gesamten Kollegium erledigt werden muss. Mindestens einmal pro Monat soll die Tafel aktualisiert werden, indem erledigte Aufgaben abgehängt und in eine Art Dokumentation aufgenommen werden, neue Aufgabenschilder dazu kommen und noch nicht erledigte Aufgaben zeitlich umgehängt werden. Aus jetziger Sicht ist dieses Zielsetzungs- und Planungsinstrument funktionell, hilfreich und Effizienz steigernd. Bislang lag es an unserer Inkonsequenz, uns für diese Planungsarbeit regelmäßig Zeit zu nehmen. Die Zeitabstände waren oftmals zu lang. In Zukunft kann dieses Instrument wirkungsvoller genutzt werden, indem ein wöchentlicher Fixpunkt für Schulleitungsbesprechung im Sinne einer verbindlichen Dienstberatung

festgelegt (und auch eingehalten!) wird. Einer der Tagesordnungspunkte muss dabei die Arbeit an der Schulleitungs-Pinboard sein.

- Information:

Immer wieder wird die Wichtigkeit von Information im Führungsprozess einer Schule betont. Dazu ist es erforderlich ein formales Informationssystem aufzubauen, das sich dadurch auszeichnen muss, dass alle Schulangehörigen die Informationskanäle kennen und darüber auch erreicht werden, die Kommunikationswege kurz und direkt sind sowie die Informationen von den dafür kompetenten Personen ausgehen (vgl. Dubs 2006a, S. 139).

Da der Information unter dem Aspekt der Sichtbarkeit schon immer hohe Bedeutung beigemessen wurde, werden zum Beispiel oft auffällige Aushänge verwendet. Dabei wird darauf geachtet, dass diese immer an derselben Stelle erscheinen. Neben mündlichen Informationen, z.B. in Dienstberatungen, werden auch Aushänge zum Nachlesen und mit Erinnerungseffekt angebracht.

Wenn Informieren nicht effizient erfolgt, kann dies zu einem der so genannten Zeitfresser für die Schulleitung werden. Deshalb denke ich auch immer wieder darüber nach, wie ich zum einen von meiner Seite aus sehr schnell und unkompliziert Informationen an die entsprechenden Adressaten übermitteln kann. Andererseits darf ich den Kollegen nicht durch meine Wege der Informationsvermittlung Zeit stehlen. Hier sind noch Verbesserungsmöglichkeiten vorhanden. Besonders muss ich mir stets diszipliniert die Frage stellen, für welche Personengruppen die Informationen relevant sind. Ich streue mitunter Informationen zu breit und belaste dadurch zu viele Kollegen. Andererseits sollten alle Kollegen, auch im Sinne von Inspiration für Neues und Veränderung, Informationen erhalten, die nicht immer nur mit dem täglichen Alltagsgeschehen in direkter Verbindung stehen.

Lösungsgedanken zur Zeiteinsparung, wie z.B. Informationsweiterleitung über Leseaufträge oder über Emails, bringen jedoch die Problematik der Ignoranz und Nichterfüllung zu Tage. Hier muss ich in Zukunft auf verschiedene Art und Weise konsequenter sanktionieren, auch wenn mir dazu aus offizieller Sicht wenige Möglichkeiten zur Verfügung stehen.

#### ***Fünf Kräfte der Leadership***

Alle Kenntnisse zu Merkmalen und notwendigen Verhaltensweisen nützen nichts, wenn sie nicht von Personen getragen und umgesetzt werden. Sie verkörpern letztendlich die Leadership. Dubs spricht unter Bezugnahme auf Erkenntnisse der Leadership-Forschung von fünf Kräften, die einen Schulleiter auszeichnen sollen:



- die administrative Kraft,
- die human-soziale Kraft,
- die pädagogische Kraft,
- die politisch-moralische Kraft,
- die symbolische Kraft

(vgl. Dubs 2006a, S. 146f.).

Ich werde nicht alle Punkte dieses theoretischen Ansatzes umfassend reflektieren, sondern jeweils nur auf einige Aspekte eingehen.

Aus den Darlegungen zur administrativen Kraft, die darin besteht, die Organisation Schule gut zu strukturieren, ohne in Bürokratie und Freiheitsentzug zu verfallen, lese ich nichts grundlegend Neues für mich heraus. Die mir gegenüber mitunter geäußerte Kritik: „überstrukturieren“ sehe ich unter diesem Ansatz auf Grund der deutlich hervorgehobenen Notwendigkeit der Strukturierung entkräftet. Andererseits höre ich aber auch heraus, die Stricke der Struktur nicht zu fest zu schnüren, so dass ich für mich selbst daraus schlussfolgere, auf die Balance zwischen Freiraum und Verbindlichkeit künftig sensibel zu achten.

Die human-soziale Kraft, die darin liegt, menschlichen Zusammenhalt aufzubauen, Interaktionen anzuregen, stets präsent, verfügbar und gesprächsbereit zu sein, Beratung zu gewähren und den Kollegen Vertrauen entgegen zu bringen, wird mir in den Interviews der Lehrerinnen weitestgehend bestätigt. Ich selbst sehe dieses Charakteristikum im Wesentlichen auch so, wobei ich für mich einschätze, aufpassen zu müssen, dass die Waage zwischen Enge und Distanz eingehalten bleibt.

Hier ist sehr eng die politisch-moralische Kraft tangiert. Durch die Einbindung der Kollegen in Meinungsfindungs- und Entscheidungsprozesse, also durch die erstrebenswerte Mitwirkungsstruktur, kommt es verstärkt zu Allianzen und Koalitionen innerhalb der Schule, die zu Meinungsverschiedenheiten und Konfliktsituationen führen können. Hier greift die Machtfrage der Schulleitung, die andere Formen als die sonst übliche „Macht der Position“ (rechtliche Überlegenheit) fordert. Meine Stärken liegen in der Macht des Könnens durch meine Beschäftigung mit theoretischen Grundlagen und Hintergründen sowie in der Macht der Persönlichkeit durch meine enge Identifikation mit der Schule und ihrem Entwicklungsprozess. Macht, Autorität und Durchsetzungsvermögen hängen aus meiner Sicht sehr eng zusammen. Auch wenn ich in den Interviewauswertungen gespiegelt bekomme, dass ich durchaus weiß, was ich will und dies auch durchsetze, denke ich für mich selbst immer wieder kritisch nach, ob ich dabei konsequent genug bin bzw. andererseits nicht zu bestimmend auftrete. Die Auseinandersetzung mit diesen theoretischen Machtaspekten zeigt mir deutlicher als

zuvor, wie vielschichtig dieses Thema zu betrachten ist, so dass ich künftig bewusster alle möglichen Varianten meiner Machteinflussnahme bedenken werde.

Durch die symbolische Kraft der Leadership identifizieren sich die Schulseitgehörigen auf emotionaler Basis mit der Vision, Werten und Zielen ihres charismatischen Vorgesetzten, fühlen sich ihm gegenüber verpflichtet und zeichnen sich durch eine große Loyalität aus. In Ansätzen sehe ich diese symbolische Kraft in mir, wobei ich im Bereich der Loyalität bei einigen Kollegen Abstriche machen muss, was ich letztendlich als Zoll meiner stark ausgeprägten Kollegialität sehe.

Insgesamt betrachtet wird mir immer wieder bewusst, dass ich mich auf einer Gratwanderung zwischen zwei Polen befinde. Deren Einhaltung, also nicht vom Grat abzustürzen, macht für mich eine gute Leadership aus.

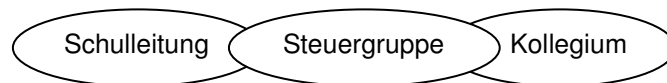
#### ***Rolle der Steuergruppe***

In meiner Führungsphilosophie, die ich entsprechend der hier erfolgten schulentwicklungstheoretischen Reflexion in das kooperativ-delegative Führungskonzept einordne, ist das Einbeziehen der Mitarbeiter in das Entwickeln innovativer Ansätze fest verankert. Diese praktische Theorie habe ich zu Beginn unseres Schulentwicklungsprozesses entwickelt, basierend auf den Informationen, die mir ab 1995 in der ThILLM-Ausbildungsreihe zur Moderation der Schulentwicklung vermittelt wurden. Dort erfuhr ich erstmals, dass ich als Schulleiterin nicht allein diese transformationale Führungsaufgabe, die damals als „Steuerung des Schulentwicklungsprozesses“ bezeichnet wurde, realisieren kann, sondern die Gründung einer so genannten Steuergruppe unumgänglich und notwendig ist (vgl. Kapitel 3.2).

Die Steuergruppe wurde an der ImPULS-Schule 1995 mit Beginn des Schulentwicklungsprozesses von der Schulleiterin, die selbst Mitglied ist, gegründet (vgl. Kapitel 4.1.2). Rückblickend betrachtet gingen die Innovationen der Schulentwicklung, die daraus notwendig gewordenen Regulationsimpulse und eine Vielzahl von Aktivitäten von Anfang an von der Steuergruppe aus. Die Steuergruppe verstand und versteht sich ganz im Sinne von Rolff u.a. (vgl. Kapitel 3.2) als Instrument zur Initiierung, Koordinierung und Steuerung des Schulentwicklungsprozesses.

Dabei arbeitet die Steuergruppe als so genanntes Moderatorenteam, was für das Kollegium Information, Anleitung und Besprechung bedeutet. Sie erarbeitet Strukturen, die durch Lehrerarbeitsgruppen und Teams inhaltlich gefüllt und im Unterricht getestet werden. Zu bestimmten Themen werden Fachleute oder betroffene Kollegen zu Steuergruppenberatungen eingeladen, so dass ein erweitertes Gremium entsteht. Durch die Mitarbeit aller Steuergruppenmitglieder in unterschiedlichen fächerübergreifenden Lehrerteams und weiteren Arbeitsgruppen findet ein ständiger Informationsfluss statt.

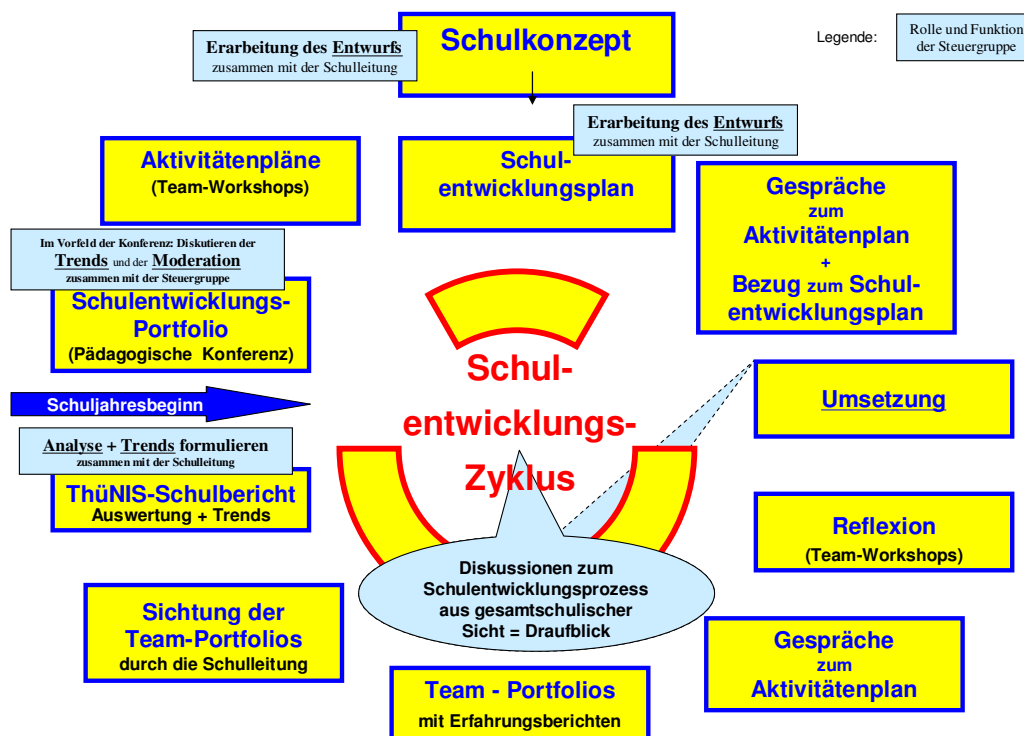
Durch die personelle Zusammensetzung, die sich durch folgende Struktur auszeichnet,



wird für Transparenz in beide Richtungen gesorgt und Rückmeldung zu Entscheidungen, Ergebnissen, Abläufen, Problemen und Aktivitäten garantiert.

Die Steuergruppe zeichnet sich in hohem Maße mitverantwortlich für Reflexion und Evaluation. Sie ist Ausgangspunkt und Quellbereich im Findungsprozess für Vision, Ziele und Maßnahmeplanung. Daran wird die hohe Bedeutung und Verantwortung dieses Gremiums deutlich. Für die Schulleiterin stellt die Steuergruppe das wichtigste Schulentwicklungsteam dar.

Die direkten Aktions- und Einflussbereiche der Steuergruppe im Kontext des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* sind in folgender Übersicht (blaue Bereiche) eingetragen.



Die Darstellung macht deutlich, dass die Steuergruppe in wichtigen Entscheidungsbereichen zur Schulentwicklung eingebunden ist.

### **Verhältnis zwischen Schulleitung und Steuergruppe**

Auf Grund dieser hohen Bedeutung der Steuergruppe ist das Verhältnis zwischen den Schulleitungsvertretern und den Lehrern innerhalb der Steuergruppe, speziell die Klärung ihres Rollenverständnisses, eine nicht ganz einfache Problematik.

Rolff geht zunächst davon aus, dass durch die Mitgliedschaft der Schulleitung in der Steuergruppe verhindert werden kann, dass sich die Steuergruppe selbst als Leitungsgremium versteht, das mit der Schulleitung in Konkurrenz steht. Er spricht in diesem Falle von so genannten Parallelstrukturen, die häufig zu Konflikten und Blockierungen führen. Dennoch sieht er die Rolle der Schulleitung als schwierig an, da sie mehrere Rollen innerhalb der Einzelschule zu vertreten hat. Einerseits ist der Schulleiter innerhalb der Steuergruppe ein ganz gewöhnliches Mitglied ohne besondere Rechte. Andererseits ist der Schulleiter als Vorgesetzter zu betrachten. Rolff geht davon aus, dass die Vorgesetzteneigenschaft zu zahlreichen Konflikten führen könnte, wenn sie von den Schulleitungen während der Steuergruppenarbeit aktiv praktiziert werden würde. Das begründet er mit dem heterarchischen und egalitären Charakter der Steuergruppe, in der keine hierarchische Struktur herrscht, sondern stets der Konsens gesucht wird. Rolff lehnt deshalb auch Beschlüsse über Mehrheitsentscheidungen in der Steuergruppe ab. Er vertritt die Meinung, dass diese einstimmig gefasst werden müssen, so dass es dadurch auch nicht passieren kann, dass die Schulleitung überstimmt wird, was seiner Ansicht nach nicht sein darf (vgl. Rolff 2006, S. 347f.).

Lohmann und Minderop heben hervor, dass die Steuergruppe Klarheit über ihre Stellung und Position braucht, damit sie nicht als verlängerter Hebel der Schulleitung missverstanden wird (vgl. Lohmann/Minderop 2004, S. 162). Andererseits hat die Steuergruppe kein Initiativrecht gegen die Schulleitung. Die Steuergruppe soll nach Ansicht von Lohmann und Minderop den Kontakt zum Kollegium halten. Sie darf sich nicht zu einer Insidergruppe entwickeln, die die Skeptiker im Entwicklungsprozess umgeht und es der Schulleitung überlässt, diese einzubinden. Allerdings ist auch Führungsverantwortung im Sinne von Fürsorgepflicht gefordert, indem die Schulleitung bei unbequemen Themen der Steuergruppe Schutz und Beistand bietet. Deshalb bedarf es zum Schutz der Steuergruppenmitglieder klarer Legitimationen und Regelungen.

Rolff formuliert unmissverständlich, dass die Steuergruppe nur in Prozessfragen Entscheidungen treffen kann, für alle anderen Fragen ist die Schulleitung zuständig (vgl. Rolff 2006, S. 349). Die Steuergruppe kann lediglich Empfehlungen erarbeiten, die sie an die Schulleitung weiterleitet, die dann darüber entscheidet. Auch wenn die Schulleitung meist die Empfehlung der Steuergruppe übernehmen wird, da sie schließlich selbst daran mitgearbeitet hat, steht es der Schulleitung letztlich frei, zuzustimmen.

Ein entscheidender Unterschied liegt in der Verantwortungsübernahme. Nach Lohmann und Minderop übernimmt die Steuergruppe weder die Verantwortung für die Gesamtentwicklung der pädagogischen Qualitätsentwicklung noch für die Personalentwicklung. Das liegt ausschließlich im Verantwortungsbereich der Schulleitung. Die Steuergruppe kann zwar Blitzab-

leiterfunktionen für Frust in Schulentwicklungsprozessen übernehmen, darf aber die Personalentwicklung nicht beeinflussen (vgl. Lohmann/Minderop 2004, S. 163).

Nach Rolffs Überblick über die Verantwortlichkeiten bestimmter Personengruppen einer Schule sind der Schulleitung die Steuerungs-, Umsetzungs- und Ergebnisverantwortung zugewiesen, während die Steuergruppe die Prozessverantwortung trägt (vgl. Rolff 2006, S. 349).

Rückblickend betrachtend habe ich als Schulleiterin von Beginn an meine Führungsfunktion innerhalb der Steuergruppe abgelegt. Da ich selbst die Steuergruppe gegründet hatte, war es von Anfang an mein Anliegen, in diesem Gremium alle wichtigen inhaltlichen Diskussionen zu Zielen, Inhalten und Strategien der Schulentwicklung anzusiedeln. Dabei hatten und haben alle Steuergruppenmitglieder gleichermaßen das Recht und auch die Pflicht, sich an der Meinungsäußerung und Ideenfindung zu beteiligen. Der Steuergruppenarbeit lagen und liegen keine hierarchischen Strukturen zu Grunde. Ich habe mich als Schulleiterin als gleichberechtigtes Mitglied in die Diskussion eingebunden und alle Wege der inhaltlichen Schulentwicklungsdebatte offen gehalten bzw. angeregt.

Da ich als Schulleiterin die Verantwortung über den Gesamtprozess der Schulentwicklung trage, muss ich allerdings über alle wichtigen Entwicklungsinitiativen informiert und in die inhaltlichen Diskussionen eingebunden werden. Ich gehe grundsätzlich davon aus, dass ich als Schulleiterin in jegliche Konzeptentwicklung zur Schulentwicklung involviert bin, den Gesamtüberblick darüber bewahre und letztendlich die notwendigen Entscheidungen dazu treffe.

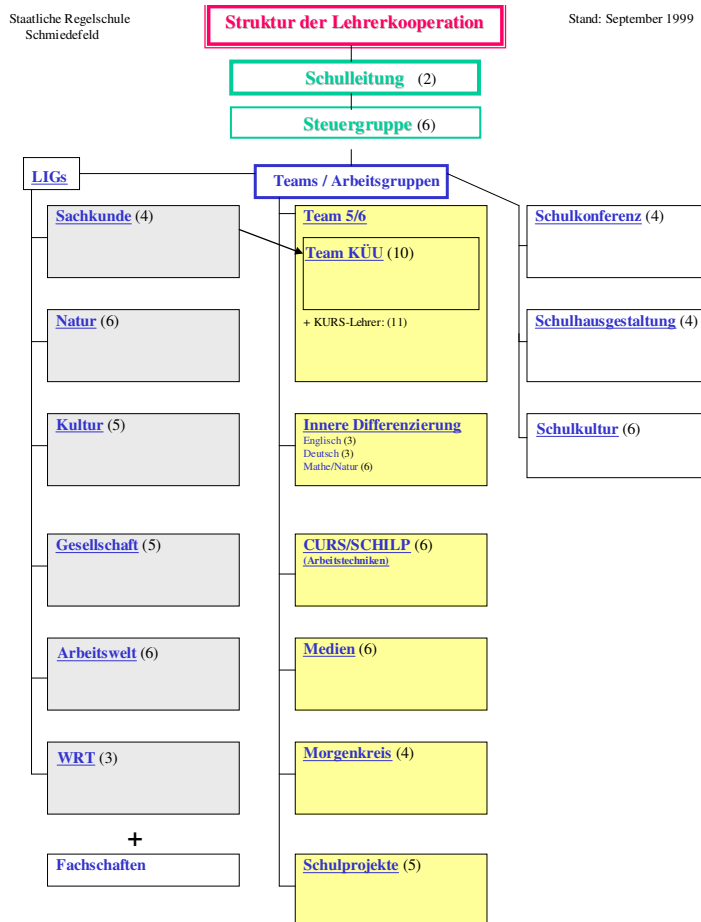
Im Verlauf der inzwischen mehrjährigen Schulentwicklungsarbeit wird deutlich, dass das schon in der ersten Übersicht zur Steuergruppe im Kapitel 4.1.2 formulierte „Prinzip der Balance zwischen Freiraum und Verbindlichkeit“ kennzeichnend für die Rolle der Schulleiterin in der Steuergruppe war und ist.

#### **Schulentwicklungs-Teams und Struktur der Lehrerkoopeation**

Die Steuergruppe stellte für meine Arbeit von Anfang an das wichtigste Schulentwicklungsteam dar. Dies alleine ist aber für Schulentwicklung nicht ausreichend:

*„Die Steuerung und Koordination durch eine Steuergruppe garantiert allein noch keine erfolgreiche Programmarbeit. Hinzu kommen sollte die Bildung von themen- oder aufgabenbezogenen Arbeitsgruppen oder Qualitätszirkeln im Kollegium, in die möglichst alle Lehrer/innen einbezogen sind und die somit über weite Strecken des Prozesses an der Schulprogrammarbeit aktiv partizipieren“ (Holtappels 2004, S. 251).*

## 4 Aktionsforschung I: Die Perspektive der Schulleiterin



Diesem Anspruch kam man an der ImPULS-Schule schon 1996 durch die Gründung fächerübergreifender Lehrerteams (kurz genannt: LIGs) nach. In der ersten Strukturübersicht von 1999 sind diese Teams grau hinterlegt.

Im Laufe der weiteren Entwicklungsarbeit kamen themenbezogene Arbeitsgruppen hinzu (gelb hinterlegt).

Letztendlich gab es keinen einzigen Kollegen mehr, der nicht direkt mit in den Schulentwicklungsprozess eingebunden gewesen wäre. Jeder Kollege war Mitglied in mindestens einem Schulentwicklungsteam, häufig sogar in mehreren.

In fast jedem Team war auch mindestens ein Steuergruppenmitglied integriert. So bestand eine enge Verbindung zwischen der Steuergruppe und den Teams.

An dieser grundlegenden Situation hat sich bis heute nichts verändert, auch wenn die Teamstruktur jährlich aktualisiert und auf den Prüfstand der Funktionalität gestellt wird. Die Entwicklung von Lehrerkooperation, die über eine stets zu aktualisierenden Struktur transparent gemacht werden muss, ist eine wichtige Schulleitungsaufgabe im Rahmen der Organisationsentwicklung der Schule, wobei ich mich als Schulleiterin dazu stets mit der Steuergruppe berate.

Diese Aufgabe ist umso dringlicher, wenn man so wie Schönig und Häußler davon ausgehen muss, dass Schule im Grunde eine zellulare Organisationsstruktur aufweist, die strukturell kooperationsarm ist. Lehrer sehen sich als Spezialisten für ihre Unterrichtsfächer und arbeiten als Einzelne an ihrem Arbeitsplatz Schulklasse. Ihre Praxis ist die Praxis einzelner Segmente. Deshalb besitzen Schulen kaum Informationen über die Wirksamkeit ihrer Gesamtleistung. Umso wichtiger ist es, einen gemeinsamer Reflexionshorizont zu eröffnen, damit Lehrer ihre „Zellen“ verlassen und gemeinsam in ein Boot steigen, um den Kurs des Schiffes Schule zu bestimmen (vgl. Schönig/Häußler 2005, S. 184).

An der ImPULS-Schule stellt der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* den hier geforderten Reflexionsrahmen dar, da durch seine Systematik die verschiedenen Entwicklungsvorhaben und die daraus resultierenden Aktivitäten enger in Beziehung zueinander gebracht und in

ihrer Gesamtheit betrachtet werden. Der Blick geht zum Schuljahresbeginn vom Ganzen (dem Schulkonzept bzw. dem Schulentwicklungsplan) zu den Einzelheiten (den Aktivitäten) und zum Schuljahresende wieder zurück zum Ganzen. Dieser Perspektivenwechsel vollzieht sich nicht nur inhaltlich, sondern auch personenbezogen. So ist zu spüren, dass sich durch den *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* das Gefühl – „wir sitzen alle zusammen in einem Boot“ – verstärkt und sich das Verantwortungsgefühl des Einzelnen für die Entwicklung der Schule insgesamt gefestigt hat. Besonders die Phase zum Schuljahresbeginn, in der die Ergebnisse und Trends der Schulentwicklung des letzten Schuljahres in ihrer Gesamtheit vorgestellt und verarbeitet werden, trägt zu diesem Verständnis bei.

Letztendlich ist für alle Beteiligten ausschlaggebend, ob sich auf Grund der Evaluation im Rahmen des Qualitätsmanagements Konsequenzen und spürbare Veränderung im Sinne von Verbesserung des Schulentwicklungsprozesses und der Schulqualität zeigen.

Schönig und Häußler betonen, dass abschließend im Kollegium auf der Grundlage der empirischen Befunde Vereinbarungen für die Weiterarbeit getroffen werden müssen. Evaluation, die nicht in Schulentwicklungsprozesse mündet, bleibt Selbstzweck und lähmt letztlich die Initiative des Kollegiums. Schulevaluation ist eine Voraussetzung für die Selbsterneuerung der Schule, allerdings keine hinreichende Bedingung. Wie mit den Befunden verfahren wird, ist in hohem Maße abhängig von der Organisationskultur und dem Sozialklima im Kollegium (vgl.: Schönig/Häußler 2005, S. 187).

Dieser Problematik wird an der Impuls-Schule durch die konsequente und demokratische Erarbeitung des jährlichen Schulentwicklungsplanes und der Aktivitätenpläne der Teams in Umsetzung des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* entgegengewirkt. Dies könnte allerdings dazu führen, dass die Pläne nur auf dem Papier stehen. Davon leitet sich die hohe Bedeutung der Gespräche zu den Aktivitätenplänen auf Teamebene und der pädagogischen Konferenzen auf gesamtschulischer Ebene ab, wofür die Schulleitung in hohem Maße die Verantwortung trägt.

Auf Grund der Reflexionen kann eingeschätzt werden, dass der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* ein praktikables und wirkungsvolles Instrument ist, um den Schulentwicklungsprozess an der ImPULS-Schule mit Nachhaltigkeit in Gang zu halten und stets aus aktuellem Anlass inhaltlich, organisatorisch und personell zu variieren und korrigieren.

#### **Schlussfolgerungen**

Um eine weitere erfolgreiche Schulentwicklung an der ImPULS-Schule zu garantieren, wird es als wesentliche Voraussetzung angesehen, dass der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* weiterhin konsequent umgesetzt wird. Das liegt maßgeblich in meiner Verantwortung als Schulleiterin. Bislang ist es gelungen, in jedem Schuljahr alle Schritte des Zyklus entspre-

chend in die praktische Umsetzung zu führen, auch wenn es mitunter zeitliche Verschiebungen gab. Schon in den letzten Schuljahren und besonders durch die Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit bin ich zu der Überzeugung gekommen, dass ein Reduzieren oder „Abspecken“ das schlüssige System der Entwicklung und Evaluation aufbrechen und früher oder später zum Erliegen bringen würde. Deshalb ist es eine meiner wesentlichen Führungsaufgaben als Schulleiterin, mit Überzeugung, aber auch mit Transparenz und Feingefühl den *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* in Zukunft konsequent weiter zu praktizieren.



## **5 Aktionsforschung II: Perspektive der Kollegen**

Da die Realität stets nur aus der Perspektive des Forschers erfasst und erkannt werden kann, sind auch die davon abgeleiteten Erkenntnisse perspektivisch verfasst. Durch die Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven soll die mögliche Einseitigkeit der bisherigen Sichtweise aufgedeckt und die eigene praktische Theorie über die untersuchte Situation weiter entwickelt werden (vgl. Altrichter/Posch 1998, S.105).

Nachdem im Kapitel 4 die Perspektive der Schulleiterin vorgestellt wurde, erfolgt im Kapitel 5 die Triangulation durch das Hinzuziehen der Perspektive der Kollegen. Damit wird ein wesentliches Gütekriterium der Aktionsforschung erfüllt (vgl. Kapitel 2.2.2).

### **5.1 Begründung und Erläuterung des methodischen Vorgehens**

Nach Altrichter und Posch ist das Wesentliche dieser Triangulation die Gelegenheit zum kontrastierenden Vergleich unterschiedlicher Berichte zum „selben“ Sachverhalt. In dem Vergleich der Perspektiven können Unterschiede, Widersprüche und Diskrepanzen offensichtlich werden, die wiederum Anlass geben, die Interpretation einer Situation, also die praktische Theorie, weiter zu entwickeln. Die Berichte können durch Interviews, Beobachtungen oder auf andere Weise, z.B. durch schriftliche Äußerungen zustande kommen (vgl. Altrichter/Posch 1998, S.166).

#### **5.1.1 Interviewmethode**

Das qualitative Interview bietet sich als Methode für die Triangulation an, da es Zugang zu Gedanken, Einstellungen, Wünschen, Begründungen und Haltungen des Interviewpartners bietet. Diese begründen sein aktuelles Verhalten, liegen ihm also zu Grunde. Besser als mit anderen Methoden kann durch das Interview erschlossen werden, was sich der Interviewte dabei gedacht hat (vgl. Altrichter/Posch 1998, S.143 und Altrichter/Messner/Posch 2004, S. 164).

Neben den Vorteilen der Interviewmethode, die Friebertshäuser (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 371) im raschen Zugang zum Forschungsfeld durch direkte Wortübergabe an die Befragten sieht, macht sie aber auch auf Grenzen des Interviewverfahrens aufmerksam. Zu bedenken sind nach ihrer Ansicht u.a. der Einfluss des Interviewenden durch nonverbale und verbale Reaktionen auf die Äußerungen des Befragten und die Auswirkungen der sozialen Erwünschtheit auf die Antworten, was bis hin zur möglichen Differenz zwischen den verbalen Äußerungen und dem tatsächlichen Verhalten des Befragten führen kann.

Altrichter und Posch verweisen in ihren Ausführungen zu Interviews in der Aktionsforschung (vgl. Altrichter/Posch 1998, S.143/144) auf Watzlawicks Kommunikationstheorie, wonach die

Beziehungsebene die Sachebene innerhalb eines Gesprächs bestimmt. Sie leiten davon ab, dass es in bestimmten Beziehungssituationen sinnvoll ist, wenn das Interview durch eine „dritte Person“ geführt wird. Wie bei anderen Gesprächen auch, hängt die Qualität eines Interviews nicht zuletzt von der Beziehung der Gesprächspartner ab (vgl. Altrichter/Messner/Posch 2004, S. 167).

Daher kann ich als Aktionsforscherin sowohl auf Grund meiner inhaltlichen Befangenheit als auch durch die bestehende (hierarchische) Beziehungsstruktur zu den Interviewpartnern die Interviews nicht selbst führen. Die Gesprächsführung im Interview erfordert eine gewisse Unvoreingenommenheit zu den zu besprechenden Inhalten, da sonst die Gefahr besteht, bestimmte Aussagen schon durch die Fragestellungen zu implizieren. Da in den Interviews meine eigenen praktischen Theorien zu den Sichtweisen der Lehrerinnen zur selben Thematik in Beziehung gesetzt werden sollen, betrachte ich es als unrealisierbar, das erforderliche Maß an sachlicher Distanz und Neutralität als Interviewende aufbringen zu können. Aus diesem Grund gab ich die Interviews extern in Auftrag und beauftragte eine wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Osnabrück, die Interviews zu führen und auszuwerten. Voraussetzung für ihren Einsatz war die vorherige intensive Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand. Dazu dienten sowohl informierende Gespräche mit mir als auch das Lesen des Dissertationsmanuskripts.

Da die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit die Themenbereiche für die Interviews vorgeben, wurde als Interviewtechnik das Leitfadeninterview gewählt.

*„Leitfaden-Interviews setzen ein gewisses Vorverständnis des Untersuchungsgegenstandes auf Seiten der Forschenden voraus, denn das Erkenntnisinteresse bei Leitfaden-Interviews richtet sich in der Regel auf vorab bereits als relevant ermittelte Themenkomplexe. Deren Relevanz kann sich aus Theorien, eigenen theoretischen Vorüberlegungen, bereits vorliegenden Untersuchungen, ersten eigenen empirischen Befunden oder eigener Kenntnis des Feldes ableiten. Erst auf der Basis fundierter, theoretischer oder empirischer Kenntnisse lassen sich Leitfaden-Fragen formulieren“ (Friebertshäuser 1997, S. 375).*

Durch meine Aktionsforschung und die dadurch mir bewusst gewordenen und entwickelten praktischen Theorien sowie durch die Spiegelung an den wissenschaftlichen Theorien sehe ich einen basisgesicherten Hintergrund, um relevante Leitfaden-Fragen zu entwickeln.

### **5.1.2 Problemzentrierte Interviews**

Innerhalb der Leitfaden-Interviews gibt es verschiedene Varianten, die sich darin unterscheiden, wie stark der Leitfaden das Interview vorstrukturiert. Im Rahmen dieser Forschungsarbeit ist das problemzentrierte Interview geeignet, da es eine Verbindung zwischen offenen Verfahren und theoriegeleiteter Forschung darstellt.

*„Das problemzentrierte Interview (PZI) ist ein theoriegenerierendes Verfahren, das den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit dadurch aufzu-*

*heben versucht, dass der Anwender seinen Erkenntnisgewinn als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert. Entsprechende Kommunikationsstrategien zielen zum einen auf die Darstellung der subjektiven Problemsicht. Zum anderen werden die angeregten Narrationen durch Dialoge ergänzt, die Resultat ideenreicher und leitfadengestützter Nachfragen sind“ (Witzel 2000, Absatz 1).*

Damit soll gewährleistet werden, dass die Problemsicht des Interviewers/Wissenschaftlers nicht diejenige der Befragten überdeckt, und den erhobenen Daten nicht im Nachhinein einfach Theorien „übergestülpt“ werden (vgl. ebd., Absatz 3).

Dieser Anspruch soll durch die Erfüllung der drei Hauptmerkmale des problemzentrierten Interviews, der Problemzentrierung, der Gegenstandsorientierung und der Prozessorientierung gewährleistet werden (vgl. auch Friebertshäuser 1997, S. 379).

Die Problemzentrierung bedeutet, dass die Fragestellung ausgehend von einer gesellschaftlichen Problemstellung formuliert wird.

*„Der Interviewer nutzt die vorgängige Kenntnisnahme von objektiven Rahmenbedingungen der untersuchten Orientierungen und Handlungen, um die Explikationen der Interviewten verstehend nachzuvollziehen und am Problem orientierte Fragen bzw. Nachfragen zu stellen. Parallel zur Produktion von breitem und differenziertem Datenmaterial arbeitet der Interviewer schon an der Interpretation der subjektiven Sichtweise der befragten Individuen und spitzt die Kommunikation immer präziser auf das Forschungsproblem zu“ (Witzel 2000, Absatz 4).*

Das setzt voraus, dass sich der Interviewende, hier die wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Osnabrück, zunächst ein umfassendes Bild von der Problemlage macht und sich somit Expertenwissen aneignet, um als kompetente Gesprächspartnerin agieren zu können. Gleichzeitig muss sie für die Interpretationen und Deutungen der Befragten offen bleiben, da beim PZI vor allem die Sichtweisen der befragten Subjekte interessieren und die Aussagen der Befragten im Zentrum stehen.

*„Die Gegenstandsorientierung betont die Flexibilität der Methode gegenüber den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstandes. Deshalb wurde das PZI in den Zusammenhang einer Methodenkombination gestellt“ (Witzel 2000, Absatz 5).*

Gegenstandsorientierung meint, dass sich das Erhebungsinstrument und der gesamte Forschungsprozess am Gegenstand der Forschung orientieren. Für das PZI heißt dies, dass es mit anderen Methoden kombiniert werden muss, um die Forschungsfrage zu beantworten und dem Forschungsgegenstand gerecht zu werden. Im Kontext der Aktionsforschung kann das PZI gezielt zur Triangulation eingesetzt werden. Aus den eigenen Erkenntnissen und Ergebnissen der vorherigen systematischen Analyse (vgl. Kapitel 4) leiten sich die Leitfaden-Fragen für das PZI ab.

Die Prozessorientierung macht deutlich, dass sich die Forschung über einen langen Prozess entwickelt und immer wieder angepasst und variiert werden muss. Dies betrifft zum einen

den gesamten Forschungsprozess, zum anderen aber ebenfalls den Ablauf des Interviews. Hierin liegt ein großer Vorteil des PZI:

*„Wenn der Kommunikationsprozess sensibel und akzeptierend auf die Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen zentriert wird, entsteht bei den Befragten Vertrauen und damit Offenheit, weil sie sich in ihrer Problemsicht ernst genommen fühlen. Dieses Vertrauensverhältnis fördert die Erinnerungsfähigkeit und motiviert zur Selbstreflexion. Indem die Befragten ihre Problemsicht `ungeschützt` in Kooperation mit dem Interviewer entfalten, entwickeln sie im Laufe des Gesprächs immer wieder neue Aspekte zum gleichen Thema, Korrekturen an vorangegangenen Aussagen, Redundanzen, und Widersprüchlichkeiten. Redundanzen sind insofern erwünscht, als sie oft interpretationserleichternde Neuformulierungen enthalten. Widersprüchlichkeiten drücken individuelle Ambivalenzen und Unentschiedenheiten aus, die thematisiert werden sollten. Ihnen liegen möglicherweise Missverständnisse des Interviewers oder Fehler und Lücken in der Erinnerung der Interviewten zugrunde, die durch Nachfragen aufgeklärt werden können. Sie können aber auch Ausdruck von Orientierungsproblemen, Interessenswidersprüchen und Entscheidungsdilemmata angesichts widersprüchlicher Handlungsanforderungen sein“ (Witzel 2000, Absatz 6).*

Dies zeigt erneut die Notwendigkeit, dass das Interview von einer unbekanntem neutralen Person geleitet wird, damit sich der Gesprächsverlauf in der gewünschten ungezwungenen und offenen Atmosphäre entwickeln kann.

Um die formulierten Ansprüche zu gewährleisten, nutzt das PZI folgende Instrumente: Kurzfragebogen, Leitfaden, Tonbandaufzeichnung und Postscriptum.

Im Kurzfragebogen können bestimmte Personendaten (Alter, Geschlecht, Beruf etc.) erfasst werden. Ferner können auch relevante Fragen für die Forschung erhoben werden, die „einfach abzufragen“ sind. Der Kurzfragebogen dient außerdem dazu, den Gesprächseinstieg zu erleichtern. Den Interviewteilnehmern bietet es die Chance, „warm zu werden“.

Der Leitfaden dient hauptsächlich der Organisation des Vorwissens.

*„Der Leitfaden hat nicht die Aufgabe, ein Skelett für einen strukturierten Fragebogen abzugeben, sondern soll das Hintergrundwissen des Forschers thematisch organisieren, um zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen“ (Witzel 1989, S. 236).*

Die Tonbandaufzeichnung dient der Erfassung des gesamten Interviewverlaufs inklusive des Verhaltens der Interviewerin. Alle Eindrücke und nicht vom Tonband aufgezeichneten Ereignisse werden im Postscriptum festgehalten.

Beim PZI hat die Interviewerin eine zentrale Aufgabe; sie wird nicht als Störfaktor, sondern als wichtiger Bestandteil der Datenerhebung und des Kommunikationsprozess, der während des PZI abläuft, angesehen:

*"Der Forscher hat dann die einigermaßen schwierige Aufgabe, sich einerseits in seinem Frageverhalten an der Darstellungslogik der Befragten zu orientieren, um deren subjektive Relevanzsetzungen nicht zu verdecken, darüber hinaus Detaillierungen und thematische Zentrierungen anzuregen, um eine ausreichende Materialgrundlage für seinen Verständnisprozess zu bekommen. Dabei gilt es, den roten Faden der Prob-*

*lemsicht von Untersuchten immanent auszufächern. Andererseits greift er aber sehr stark in den Kommunikationsablauf ein" (Witzel 1989, S. 244).*

Um dieser "schwierigen Aufgabe" gut gerecht zu werden, stellt das PZI vier zentrale Kommunikationsstrategien zur Verfügung: Gesprächseinstieg, allgemeine und spezifische Sondierungen sowie Ad-hoc-Fragen.

Der Gesprächseinstieg ist ein wichtiges Element des PZI. Ziel ist es, eine offene Frage bzw. Problemstellung zu formulieren, die erzählgenerierend wirkt. Die Interviewten sollen zu Narrationen angeregt werden. Die Interviewende soll im übertragenen Sinne eine leere Seite bieten, die die Interviewten mit ihren Erzählungen füllen können; diese Seite ist aber von der Problemstellung gerahmt, also problemzentriert.

Daran schließt sich die allgemeine Sondierung an, mit der detaillierte Ausführungen, die Erläuterung von Zusammenhängen und weitere Erfahrungsbeispiele angeregt werden sollen:

*"Erzählgenerierend und damit detailfördernd sind im Laufe des weiteren Gespräches insbesondere kennzeichnende Erfahrungsbeispiele, die den Originaltext der Erfahrung rekonstruieren und das Gedächtnis stimulieren helfen. [...] Damit konnten die Interviewer Auslassungen, Verzerrungen oder Zurückhalten von Informationen verhindern oder korrigieren, da sich durch die Notwendigkeit, sich an spezifische Details zu erinnern, der emotionale Widerstand gegen das Erzählen bestimmter Erfahrungen verliert" (Witzel 1989, S. 247).*

Dann folgt die spezifische Sondierung:

*"Die am schwierigsten zu handhabende Kommunikationsstrategie der "spezifischen Sondierung" hat eine genuin verständnisgenerierende Funktion. [...] Spezifische Sondierungen bestehen aus Kommunikationsformen der Zurückspiegelung, Verständnisfrage und Konfrontation" (Witzel 1989, S. 247).*

Auf den Leitfaden greifen die Ad-hoc-Fragen zurück. Sie sollen dafür sorgen, dass alle relevanten Themen angesprochen werden. Es bleibt dabei aber dem Interviewer überlassen, sie an passender Stelle einzubinden, denn ein Frage-Antwort-Spiel soll vermieden werden.

### 5.1.3 Fragebogenerhebung

Zusätzlich wird das PZI mit einem Fragebogen (vgl. Anhang Kapitel 2) kombiniert. Durch diesen Fragebogen wird spezifischen, konkreten Fragen nachgegangen, die im Rahmen des PZI zu geschlossen und zu eng gestellt wären und sich somit ungünstig auf die angestrebte Kommunikationssituation auswirken könnten. Der Fragebogen zeichnet sich in Teilen durch einen hohen Grad an Standardisierung aus (vorgegebene Antwortmöglichkeiten), aber dennoch wird er hier nicht standardisiert ausgewertet, sondern dient als zusätzliche Informationsquelle für die Interpretation der Interviews.

Die Fragebögen kommen unabhängig von den Interviews und zu einem späteren Zeitpunkt zum Einsatz. Sie werden von allen Lehrern der ImPULS-Schule im Vorfeld einer Dienstberatung ausgefüllt, wobei die Bearbeitung gemeinsam, aber unabhängig voneinander geschieht.

Die Fragen fordern dazu auf, Einschätzungen zu konkreten Bereichen der Schulentwicklung und zu den Elementen des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* abzugeben. Die Fragebogenaussagen untermauern die Interviewauswertung zu bestimmten Themen.

### **5.2 Vorbereitung und Durchführung der Interviews**

#### **5.2.1 Vorbereitung des Interviews und Auswahl der Befragten**

Die Vor- und Nachbereitung von Interviews bleiben in den methodischen Ausführungen meist unbeachtet, da sie als einfach und bekannt vorausgesetzt werden. Doch können Fehler in der Vor- und Nachbereitung gravierende Konsequenzen für den Interviewverlauf und die nachfolgende Auswertung nach sich ziehen. Die konkrete Vor- und Nachbereitung hängt von der gewählten Interviewtechnik ab, so z.B. auch die Entscheidung, wie die zu Befragenden zum Interview eingeladen und darauf vorbereitet werden (vgl. Friebertshäuser 1997, S. 391).

Die Auswahl der Befragten setzte vorher festgelegte Kriterien voraus. Die Lehrerinnen wurden unter dem Aspekt unterschiedlich hoher Verantwortlichkeit, Mitwirkung und Bezugsenge bezüglich des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* ausgewählt:

- die stellvertretende Schulleiterin,
- zwei Mitglieder der Steuergruppe, die auch gleichzeitig Team-Leiterinnen sind,
- drei weitere Team-Leiterinnen,
- zwei Teammitglieder, die keine besonderen Schulentwicklungsfunktionen betreuen.

Ich entschied mich für ein informelles Ansprechen der Interviewpartnerinnen. Zu diesem Gespräch lud ich alle acht Lehrerinnen gemeinsam zu mir ein und erklärte ihnen den Anlass und das Anliegen der geplanten Interviews. Dabei stellte ich als Thematik den Schulentwicklungsprozess an unserer Schule sehr allgemein vor. Ich gab bewusst keine weiteren inhaltlichen Hinweise und erklärte, dass es nicht notwendig ist, sich gezielt auf das Interview vorzubereiten, sondern dass es darum geht, die Dinge so zu erzählen, wie man sie aktuell sieht. Außerdem verwies ich ausdrücklich darauf, dass die Interviews auf der Basis der Freiwilligkeit durchgeführt werden. Ich bat an dieser Stelle um Einverständnis, dass die notwendige vollständige Erfassung der geäußerten Meinungen eine Tonbandaufzeichnung unumgänglich macht. Anschließend erklärte ich kurz, warum ich nicht selbst die Interviews führen kann, sondern dafür eine wissenschaftliche Mitarbeiterin der Universität Osnabrück zu uns kommen wird.

Alle acht angesprochenen Lehrerinnen erklärten sich zum Interview bereit.

### **5.2.2 Durchführung der Interviews**

Die Interviews wurden vom 22. bis 24.05.2007 an der ImPULS-Schule Schmiedefeld durchgeführt. Dazu traf sich die Interviewerin mit ihren Gesprächspartnerinnen in einem neutralen und ruhig gelegenen Raum im Bereich der Schulverwaltung. Alle Interviews verliefen in einer guten Atmosphäre, es gab keine besonderen Vorkommnisse oder Störungen.

Zu Beginn des Interviews wurde ein Kurzfragebogen (vgl. Anhang Kapitel 4) eingesetzt, der als Aufwärmphase diente. Durch die kurzen, personenbezogenen Fragen konnten sich die Interviewpartner aufeinander einstellen. Dadurch gelang es, eine offene Gesprächsatmosphäre aufzubauen und die Lehrerinnen zum freien Äußern ihrer Gedanken zu führen.

Es folgte eine Überleitung zum eigentlichen Interview, in der deutlich gemacht wurde, dass die Interviewten zum Erzählen aufgefordert sind.

Der Hauptteil des Interviews, der Leitfaden (vgl. Anhang Kapitel 5), startete mit einem problemzentrierten Erzählimpuls. Mit einer sehr offen formulierten Frage wurden die Interviewpartner zur zentralen Thematik „Schulentwicklung an der ImPULS-Schule“ geführt.

Falls dieser Einstieg nicht fruchtete, wurden weitere erzählgenerierende Fragen gestellt, die etwas konkretere Bereiche der Schulentwicklung ansprachen, jedoch noch immer sehr offen gehalten wurden.

Dem weiteren Interviewverlauf lagen Ad-hoc-Fragen (vgl. Anhang Kapitel 5) zu Grunde, die die drei für die Forschungsfragen relevanten Bereiche

- Schulentwicklung / *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*
- Schulleitung
- Reflexion

abdeckten. Die Fragen waren konkreter, aber dennoch so angelegt, dass auch weiterhin zum Erzählen angeregt wurde. Sie wurden auch nicht in einer bestimmten Reihenfolge gestellt, sondern konnten entsprechend des jeweiligen Gesprächsverlaufs an geeigneten Stellen ins Interview eingebracht werden bzw. weggelassen, wenn sich die interviewte Person von sich aus schon zu der Thematik geäußert hatte. Die Fragen bzw. Stichworte dienten der Interviewenden vor allem als Gedankenstütze für die zentralen Forschungsfragen, die mit Hilfe des Interviews beantwortet werden sollten.

### **5.2.3 Erläuterung der Interviewauswertung**

Zunächst wurden von drei Interviews Fallbeschreibungen angefertigt. Diese drei Personen unterschieden sich deutlich in ihrer Identifikation mit der Schulentwicklung der ImPULS-Schule. Die Falldarstellungen dienten der vertieften Auswertung der subjektiven Problem-

sicht der drei befragten Lehrerinnen. Dieser Arbeitsschritt bereitete die Entwicklung der Kategorien für die kategoriale Auswertung vor, mit deren Hilfe dann alle Interviews interpretiert wurden. Diese Auswertungsform bietet sich an, da das PZI stellenweise offen und anhand der Themen, die die interviewten Personen einbringen, orientiert abläuft (vgl. Kühn/Witzel 2000). Allerdings ist der Prozess durch bestimmte Fragen, die jeder Person gestellt werden, vorstrukturiert. Der Fokus ist also ein doppelter: Einerseits erhält das Subjekt mit seinen Einstellungen und Themen einen Raum, andererseits werden konkrete Forschungsfragen verfolgt. Dieser doppelte Fokus kann bei einer Auswertung anhand von Kategorien fortgeführt werden.

Daher musste ein Kategoriensystem entwickelt werden. Diese Kategorien entstanden zum einen aus den Forschungsfragen, zum anderen aus den Interviews selbst. Da die Themenblöcke des Fragenkatalogs für das Problemzentrierte Interview die wichtigsten Forschungsfragen widerspiegeln und wohl überlegt festgelegt wurden, boten sich diese Themen als Kategorien für die Kodierung der Interviews an. Da das Material nicht so umfangreich war, wurde auf die „bloßen“ Oberkategorien zurückgegriffen. Eine weitere Verfeinerung erfolgte erst im Prozess der Auswertung. Dieses Verfahren stellte sicher, dass sowohl deduktiv als auch induktiv vorgegangen wurde. Daher ergaben sich folgende Kategorien:

- Schulentwicklung allgemein
- Schulentwicklungszyklus<sup>6</sup>
- Schulkonzept
- Schulleitung
- Reflexion.

Die Lektüre der Interviews ergab als weitere wichtige Themen die Schüler und den Unterricht. Die Lehrerinnen erzählten vom Unterricht. Gemeint hier sind die Situationen im Unterricht, die Unterrichtsmethoden und Rahmenbedingungen für Unterricht (Lerngruppen; keine Klingel; andere Sitzordnung usw.). Ferner berichteten die Lehrerinnen vom Kollegium und der Lehrerebene. Thematisiert wurden hier Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums, Haltung der Lehrer zur Schulentwicklung, Integration von neuen Kollegen usw. Daher ergaben sich folgende zusätzliche Kategorien:

- Kollegium
- Unterricht.

---

<sup>6</sup> Die Kategorien Schulentwicklung und Schulentwicklungszyklus sind nicht hundertprozentig trennscharf, da die befragten Lehrerinnen selten Schulentwicklung unabhängig von der Schulentwicklung an der ImpULS-Schule beschreiben und dort insbesondere die Systematik und das Planvolle, eben der Zyklus, erläutert wird.



Die Auswertung des PZI wurde ebenfalls von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin der Universität Osnabrück übernommen, da dafür Distanz und Neutralität Voraussetzung waren. Ziel der Interviewerhebung war, die Perspektive bzw. die praktischen Theorien der Kolleginnen zu den Vorgängen, Prozessen und dem *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* zu erhalten. Die praktischen Theorien können aber nicht unbedingt von den Befragten expliziert werden, sondern „verbergen“ sich in den Beschreibungen von Erlebnissen und Erfahrungen, die es dann zu deuten und zu reflektieren gilt. Da ich als Aktionsforscherin selbst in diese Vorgänge involviert war und diese aus meiner eigenen Perspektive wahrnahm, war die Gefahr groß, dass ich nicht zu den praktischen Theorien der befragten Lehrerinnen vordringen konnte, sondern eher wieder meine eigene Perspektive, meine eigenen praktischen Theorien, entdeckt hätte.

### **5.3 Interpretation der Interviewauswertung**

Die Interpretation der Aussagen der Interviewauswertung erfolgt durch die Schulleiterin. Dazu wird jeder Gliederungspunkt der kategorialen Auswertung (vgl. Anhang Kapitel 6) bearbeitet. Die Interpretation wird von drei Fragestellungen geleitet und strukturiert:

- Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?
- Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?
- Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?

#### **Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

Unter dieser Überschrift werden pro Gliederungspunkt der kategorialen Auswertung die Ansichten der Lehrerinnen entsprechend der Formulierungen in der Interviewauswertung (vgl. Anhang Kapitel 6) und unter Einbindung von Aussagen in den Fallbeschreibungen (vgl. Anhang Kapitel 7-9) dargelegt. Diese Auflistung kann als eine Art Extrakt der kategorialen Auswertung und der Fallbeschreibungen betrachtet werden. Es sind die grundlegenden und grundsätzlichen Meinungen, Haltungen und Verhaltensweisen der Lehrerinnen aufgelistet, so wie sie von der neutralen Interviewerin ausgewertet wurden.

#### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Hier kommentiere ich die Interview-Aussagen der Lehrerinnen. Insbesondere stelle ich die Ansichten der Lehrerinnen zu bestimmten Sachverhalten meinen eigenen Ansichten, also meinen praktischen Theorien, gegenüber. An dieser Stelle setzt die Triangulation ein, indem ich die praktischen Theorien der Lehrerinnen mit meinen eigenen, hier in der Arbeit dargelegten (vgl. Kapitel 4), Theorien vergleiche. Im Ergebnis dessen können folgende Fälle eintreten:

- Übereinstimmung, d.h., meine praktische Theorie wird zu einem bestimmten Sachverhalt prinzipiell bestätigt,
- teilweise Übereinstimmung, d.h., ich muss über meine praktische Theorie nachdenken, so dass ich sie eventuell erweitere oder verändere,
- keine Übereinstimmung, d.h., ich muss meine praktische Theorie sehr kritisch prüfen.

An passenden Stellen binde ich die Fragebogenergebnisse (vgl. Anhang Kapitel 3) zur Unterstützung meiner Interpretation ein.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Ich denke darüber nach, ob sich aus dem Einbinden der Perspektivensicht der Lehrerinnen und somit aus der Triangulation Konsequenzen bzw. veränderte Handlungsstrategien ableiten. Damit erfülle ich den Anspruch und das Anliegen der Aktionsforschung, dass Reflexion in Aktion münden soll, wodurch eine Verbesserung der Praxis angestrebt wird.

### **5.3.1 Schulentwicklung**

#### **5.3.1.1 Definitionen von Schulentwicklung**

#### **Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

Es scheint für die Lehrerinnen schwierig zu sein, eine allgemeingültige Definition von Schulentwicklung zu geben.

Typisch ist geradezu die Antwort von Frau Anger:

*Interviewerin: Was verbinden Sie mit dem Begriff „Schulentwicklung“?  
Frau Anger: An unserer Schule? Ja, äh - erstmal jetzt grob gesehen: Schulentwicklung, ohne jetzt an unseren Schulversuch zu denken, muss eigentlich jede Schule betreiben, wenn sie überhaupt den Anforderungen gerecht werden will, die die Gesellschaft an sie stellt. Jede Schule muss sich ständig weiter entwickeln. Und da ist natürlich die Frage: Wie tut das eine Schule? Tut sie es mal etappenweise an bestimmten Dingen oder macht sie das an einem Konzept fest, wohl überlegt und wohl geplant, organisiert? (Frau Anger; 203-210<sup>8</sup>)*

Frau Anger bezieht die Frage automatisch auf die eigene Schule. Die Antwort ist eine zirkuläre: Schulentwicklung ist, dass sich eine Schule entwickeln muss, um den gesellschaftlichen Anforderung gerecht zu werden. Fraglich ist vor allem, wie diese Veränderungen angestoßen und umgesetzt werden können: In kleinen Schritten oder umfassend? Dieses Stichwort nutzt

---

<sup>7</sup> Die Namen und weiteren Angaben zu den Personen sind anonymisiert worden.

<sup>8</sup> Die Angaben in den Klammern am Ende der Literaturzitate sind die genauen Quellenangaben aus den Interviews. Der Name gibt Auskunft mit welcher Person das Interview geführt wurde; die Zahlen sind die Zeilennummer der entsprechenden Stelle.

Frau Anger, um auf den Schulentwicklungszyklus der ImpULS-Schule zu sprechen zu kommen. Ähnlich allgemein oder zirkulär sind auch andere Definitionen:

*An der Stelle, wo man darüber nachdenkt, was man anders macht, beginnt eigentlich die Schulentwicklung. (Frau Ellinger; 219-220)*

Schulentwicklung wird mit Veränderung und Bewegung in Verbindung gebracht, aber konkrete Aussagen zum Begriff von Schulentwicklung sind nicht zu finden.

Es ist allen Lehrerinnen nicht wichtig, zu klären, was Schulentwicklung im Allgemeinen ist. Dies können oder wollen sie nicht ausführen. Sie verweisen frühzeitig auf den Schulentwicklungszyklus und dessen Instrumente. Dies ist für sie der Prototyp von Schulentwicklung.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Meine Einschätzung, dass die Lehrer am praktischen Arbeiten orientiert sind und sich weniger mit Theorie beschäftigen (vgl. Kapitel 4.3.2), sehe ich durch die Interviewaussagen bestätigt.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Da eine gute Praxis nicht ohne theoretische Kenntnisse funktioniert, schlussfolgere ich, dass unsere Lehrer mehr an Theorie herangeführt werden müssen.

Erste Ideen / praktische Konsequenzen dazu:

- gezielte Fortbildungen (intern und/oder extern) zu Schulentwicklungstheorien und auch zu anderen theoretischen Ansätzen, z. B. zur Didaktik und Methodik des Unterrichts,
- unseren „Pädagogischen Stammtisch“ konsequenter und kontinuierlicher durchführen,
- in festgelegten zeitlichen Abständen (pro Monat oder zweimal im Schulhalbjahr oder ...) bekommt jeweils ein anderer Lehrer den Auftrag, zu einem bestimmten (schulentwicklungstheoretischen) Thema vor dem Kollegium zu referieren bzw. einen Workshop zu moderieren (könnte als Teil des „Pädagogischen Stammtisches“ laufen),
- in diesem Zusammenhang könnte eine so genannte „ImpULS-Lehrerakademie“ gegründet werden,
- dazu sollte ein schulinternes Curriculum im Sinne eines FB-SCHILP (Fortbildungsschulinterner Lehrplan) entstehen.

### **5.3.1.2 Ziele von Schulentwicklung**

#### **Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

Die Ziele von Schulentwicklung werden selten im Sinne allgemeingültiger Ziele formuliert; wieder wird meist konkret auf die Schule Bezug genommen. Zu den Zielen äußern sich alle Lehrerinnen und zwar überwiegend schülerzentriert.

Zusammenfassend kann es folgendermaßen ausgedrückt werden.

*Den Schülern soll es hier gut gehen, sie sollen in dieser schwierigen Zeit trotzdem noch Gefallen und Lust an Schule haben. (Frau Flint; 455-456)*

Das Wohlbefinden der Schüler ist für die Lehrerinnen das allgemeine Ziel von Schulentwicklung. Daran orientieren sie sich und daraus leiten sie weitere Ziele ab:

*Die Vision eigentlich, dass vielleicht irgendwann die Grenzen gesprengt werden. [...] sind die Noten aufgehoben, der Lehrer hier ist Coach, die Schüler werden hier individuell durch die Lehrer betreut. Das bedeutet für mich das Ziel der Schulentwicklung. (Frau Döring; 187-190)*

Zentral ist bei den konkreten Zielen die Sprengung und Erweiterung der Grenzen, d.h. eine ständige Veränderung der bisherigen Schulstrukturen: keine Noten, keine 45-Minuten-Stunden; Ganztagschule; keine festen Fächer; keine altershomogenen Lerngruppen usw. Es soll alles offener und flexibler werden.

Zwei Lehrerinnen fokussieren als Hauptziel den Erhalt der Schule. Dieser wird in vielen Interviews thematisiert. Schulentwicklung wurde aus der Sicht vieler Lehrerinnen aufgrund der Bedrohung der Schulschließung angestoßen und dies ist nach wie vor eine wichtige Motivation, tritt aber zunehmend in den Hintergrund. Für zwei Lehrerinnen ist und bleibt dies aber besonders bedeutsam.

*Aber es ist meine größte Sorge, dass das von außen jemand entscheidet, die Schule zu schließen, aufgrund der geringen Schülerzahlen. Sie wissen auch, dass das nicht von Qualität abhängig ist, sondern das entscheidet einer, der hinter einem Schreibtisch sitzt. Wenn alles so klappt, wie wir uns das vorgenommen haben, sehe ich die Schule in 5 Jahren als eine komplette Ganztagschule, in die die Schüler gerne gehen. (Frau Hermes; 395-400)*

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Bislang hatte ich mir noch nicht so genau Gedanken gemacht, ob meine Kollegen die allgemeinen Ziele von Schulentwicklung benennen können. Es verwundert mich aber nicht, dass sie auf diese Frage mit konkreten Antworten, bezogen auf unsere Schule reagieren. Dies deckt sich in etwa mit meiner Einschätzung unter Kapitel 5.3.1.1, dass sich die Lehrer weniger mit allgemeinen theoretischen Fragen beschäftigen.

Dass alle Kollegen den Schulentwicklungsprozess an sich als *zielgerichtet* einschätzen, wird aus dem 100%igen „ja“ in den Fragebögen deutlich. Zudem schätzen bis auf eine Ausnahme alle Kollegen den Schulentwicklungsprozess als *erfolgreich* ein, *da Fortschritte im schulischen Bereich deutlich erkennbar sind*.

Die Betonung des Wohlbefindens der Schüler als allgemeines Ziel der Schulentwicklung an unserer Schule durch die Interviewten ist erfreulich, da daran erkennbar ist, dass das Kind bei ihnen im Mittelpunkt steht. Auch in unserer Vision steht das Kind im Zentrum. Somit scheint dieser Grundansatz unserer gemeinsamen Schul-Vision in ihrer persönlichen Vision verinnerlicht zu sein, was nach Senge (vgl. Kapitel 4.1.3) die beste Grundlage dafür ist, dass die Vision einer Schule getragen und gelebt wird.

Bei den konkret benannten Zielen der Schulentwicklung an unserer Schule spielen Strukturveränderungen die ausschlaggebende Rolle. Zum einen ist es erstaunlich, dass die Lehrerinnen dabei in ihren Vorstellungen sehr weit gehen und genau die Veränderungen benennen, über die z.B. im Zusammenhang mit der Aushandlung unserer Zielvereinbarung „Eigenverantwortliche Schule“ teilweise konträr diskutiert wurde. Vermutlich kamen diese Äußerungen genau von den Lehrerinnen, die diesen Veränderungen offen und positiv gegenüber stehen, während sich die Skeptiker dazu nicht geäußert haben.

Zum anderen bestätigt sich auch hier meine Einschätzung, dass es den Kollegen bei Zielen weniger um Qualitätskriterien geht. Dies ist zum Beispiel ebenfalls in den Aktivitätenplänen zu bemerken. Oftmals werden dort unter „allgemeiner Zielsetzung“ und auch unter „Jahreszielsetzung“ keine Ziele, sondern schon Aktivitäten und Maßnahmen aufgeführt. Dass es zu solchen Fragen wie: Was sind Ziele? Wie werden sie formuliert? - Probleme in der Beantwortung gibt, wird mir hiermit bestätigt.

Der von mir im Kapitel 4.1.1 formulierte Anstoß zur Schulentwicklung auf Grund der sinkenden Schülerzahlen und die damit verbundene Gefahr der Existenz unserer Schule wird auch von den Lehrerinnen im Interview so eingeschätzt. Dass dieser Grund allerdings bei ihnen zunehmend in den Hintergrund tritt, bestärkt meine Meinung, dass wir inzwischen nicht mehr nur wegen der Kleinheit unsere Schule verändern, sondern aus pädagogischer Überzeugung.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Ich werde bei passender Gelegenheit den Begriff „Ziel“ mit den Kollegen klären müssen. Dies kann im Rahmen der in Kapitel 5.3.1.1. vorgeschlagenen schulinternen Fortbildungen erfolgen. Die Notwendigkeit sehe ich besonders im Zusammenhang mit den Zielformulierungen in den Aktivitätenplänen.

### **5.3.1.3 Beginn der Schulentwicklung an der ImPULS-Schule**

#### **Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

Viele Lehrerinnen können den Beginn der Schulentwicklung zeitlich nicht exakt datieren; wesentliche Veränderungen und Schritte hingegen können sie benennen. Sehr zentral ist der

Schulversuch. In fast allen Interviews wird auf ihn als wichtiger Schritt zur Schulentwicklung hingewiesen.

Den frühesten Beginn geben Frau Anger und Frau Ellinger an. Für sie beginnt Schulentwicklung kurz nach der Wende.

*Also ich würde erste Schritte so ab der Wende 92 setzen, wo man das so ein bisschen bewusster mitbekommen hat, dass sich einiges ändern wird. Da hat das aber noch nicht so nen Rahmen gehabt, so nen konzeptionellen. Und dass der Schulversuch dann begann ja 2000 2001. Dieser sechsjährige Schulversuch. (Frau Anger; 241-244)*

Frau Ellinger und Frau Anger ist bewusst, dass Veränderungen zu diesem Zeitpunkt zunächst vorsichtig und ohne großen Plan angestoßen wurden, aber sie verstehen es als Schulentwicklung, weil ab diesem Zeitpunkt über die Veränderung der Schule nachgedacht und reflektiert wurde.

Zentral sind für viele Lehrerinnen konkrete Vorgänge, wie vor allem die Veränderung von Unterrichtsmethoden (fächerübergreifend, Projektmethode, innere Differenzierung usw.) bzw. Veränderung der Lehrerstruktur (Teams; LIGs = fächerübergreifende Lehrerteams), die für den Beginn von Schulentwicklung stehen.

Gerade die Lehrerinnen, die keinen Zeitpunkt, kein Jahr benennen können, greifen auf diese Elemente zur „Datierung“ zurück.

*Zeitlich weiß ich es nicht genau. Aber es begann mit der Jenaplan-Pädagogik. Das war unser Anstoß, in die Richtung könnte es gehen. da wir davon nur einzelne Elemente haben und uns ein eigenes Schulkonzept aufgebaut haben. Wir sind ja nur eine jena-planorientierte Schule mit Morgenkreisfeier und die Geschichte des fächerübergreifenden Unterrichtes. Aber das war unser Ausgangspunkt. (Frau Hermes; 131-135)*

Durch diese Argumentation wird deutlich, dass Schulentwicklung für die Lehrerinnen viel mit pädagogischen Veränderungen von Unterricht und Schule zu tun hat. Veränderte Unterrichtsmethoden werden von allen Befragten an erster Stelle genannt. Eher schulbezogene Umstrukturierungen (Schulentwicklungsplan, Gründung der Steuergruppe) werden zweitrangig erwähnt. Wirksam, nachvollziehbar und erlebbar wird Schulentwicklung für die Lehrerinnen vor allem auf der Ebene von Unterricht.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Hier deckt sich meine praktische Theorie nicht ganz mit der Wahrnehmung und Erinnerung der Lehrerinnen. Ich ordne die 1991 mit der Schulgründung begonnene Medienprofilierung als Vorstufe unserer komplexen Schulentwicklung ein (sah nur eine Lehrerin im Interview auch so). Den Beginn unseres eigentlichen Schulentwicklungsprozesses verbinde ich eng und exakt mit der Kontaktaufnahme 1995 zur Pädagogischen Werkstatt in Jena und dem Einstieg in die Ausbildungsreihen zur Jenaplanpädagogik (was ebenfalls nur eine Lehrerin so sah). Daran, dass die Lehrerinnen den Beginn der Schulentwicklung mit den konkreten Ver-

änderungen besonders im Unterricht verbinden, wird mir die Dominanz der Praxis und des praktischen Nutzens immer deutlicher. Den Lehrerinnen scheint weniger bewusst zu sein, dass Schulentwicklung ein gesteuerter Prozess ist, der auch bei uns über die Anstöße und eine Orientierungsphase zur Vision–Ziele–Maßnahmen–Diskussion führt(e). In Erinnerung ist besonders das geblieben, was sie direkt in ihrer Arbeit berührt hat.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

keine

## **5.3.2 Schulentwicklungszyklus**

### **5.3.2.1 Der Begriff Schulentwicklungszyklus**

#### **Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

Die Systematik der Schulentwicklung, für die der Schulentwicklungszyklus steht, ist den Lehrerinnen bewusst. Mehrere Interviewpartnerinnen betonen, dass das planvolle und systematische Vorgehen bei der Schulentwicklung die Besonderheit und der große Pluspunkt der ImPULS-Schule sei.

*Ich orientiere mich jetzt mal nur an dem LIG „X<sup>9</sup>“, in den anderen LIGs läuft das auch so. Wir schreiben einen Aktivitätenplan am Anfang des Schuljahres, indem unsere Erfahrungen vom letzten Jahr einfließen. Und in diesem Aktivitätenplan nehmen wir uns gewisse Dinge für das laufende Schuljahr vor. Und je nach dem, was sich die einzelnen Teams dort vornehmen, entsteht dann dieser Schulentwicklungsplan. Und im Laufe des Schuljahres kommt es zu einer Zusammenkunft mit der Schulleitung, wo über diese Aktivitäten gesprochen wird, wie weit ist es erfüllt und welche Probleme treten auf; ist es noch realistisch oder müssen wir zurücktreten oder gibt es was Neues (also ist es kein starres Gebilde). Das kann man auch im Laufe des Schuljahres verändern. Und am Ende des Schuljahres gibt es einen Erfahrungsbericht, den das Team schreibt zu den einzelnen Punkten des Aktivitätenplanes. Dieser wird abgegeben und die Schulleitung evaluiert dieses und dann geht es eben im nächsten Schuljahr systematisch weiter. Auch spielt der SCHILP eine wichtige Rolle. Dieser wird ständig fortgeschrieben, verbessert und verändert. (Frau Hermes; 147-159)*

*Es ist alles sehr systematisch. Der ganze Ablauf ist nicht planlos oder ziellos. Alles hat ein System. Das beginnt bei Aktivitätenplänen, die wir am Anfang des Schuljahres schreiben. Es ist lästig. Das kann ich nicht anders sagen. Viel Zeit geht drauf. Auf der anderen Seite ist es auch, dass meine Gedanken sortiert, dass man sich überlegt, was willst du machen dieses Jahr, was willst du schaffen. Und irgendwann gibt es einen Zwischenstopp im Jahr, wo darüber gesprochen wird, was geht, was geht nicht, warum geht es nicht? Zum Schluss wird dann die Abrechnung gemacht. Ein Plan erstellt, geht es nächstes Jahr so weiter oder nicht? Es ist ein absolutes System. Am Anfang war es zwar auch ein System, aber nicht so straff wie jetzt. (Frau Döring; 109-116)*

Ohne weitere Aufforderung wird der Ablauf des Schulentwicklungszyklus von vielen interviewten Lehrerinnen erläutert. Wichtig ist es vielen Interviewpartnerinnen, auf die Kontrolle

---

<sup>9</sup> Die genaue Bezeichnung der LIG wurde aus Gründen der Anonymität herausgenommen.

und Abrechnung zu verweisen. Dies heißt zum einem, dass wirklich geschaut wird, welche geplanten Punkte umgesetzt wurden und welche nicht. Zum anderen bedeutet dies, dass überlegt und reflektiert wird, was gut und was schlecht ist. D.h., es wird immer geschaut, was sich aus der Planung und den Erfahrungen mit deren Umsetzung ergibt.

Die meisten Interviewpartnerinnen können also entweder von sich aus oder auf Nachfrage der Interviewerin sehr konkret beschreiben, was sie sich unter Schulentwicklungszyklus vorstellen. Nur zwei Interviewpartnerinnen geben keine konkrete Antwort.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Ich war skeptisch, ob sich der Begriff „Schulentwicklungszyklus“ schon bei den Lehrern verinnerlicht hat, da ich in den ersten Jahren des Einsatzes des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* weder betont von einem Schulentwicklungszyklus sprach noch die Zyklus-Grafik verstärkt einsetzte. Allerdings hob ich stets die systematische Abfolge: Aktivitätenplan – Schulentwicklungsplan – Gespräche zum Aktivitätenplan – Team-Workshops – Team-Portfolios mit Erfahrungsbericht – Auswertung durch die Schulleitung – ThÜNIS – Pädagogische Konferenz zum Schulentwicklungs-Portfolio hervor und erklärte die Zusammenhänge.

Besonders erfreut mich, dass von allen Befragten die Systematik als markantes Kriterium des Schulentwicklungszyklus betont wird.

Das bestätigt auch die Fragebogenauswertung, laut der die Systematik des Schulentwicklungsprozesses 11x mit „*sehr ausgeprägt*“ und 6x mit „*ausgeprägt*“ eingeschätzt wird. Die Qualitätsstufen „*nicht ausgeprägt*“ und „*überhaupt nicht ausgeprägt*“ wurden nicht angekreuzt.

Dies zeigt insgesamt, dass die Kollegen in der Systematik einen Nutzen für sich und die Schule insgesamt sehen. Da der spürbare Nutzen bekanntlich ein ausschlaggebender Motivationsfaktor ist, ist dies vermutlich einer der Hauptgründe, dass die Kollegen dieser Schule alle mit dem *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* verbundenen Aufgaben über inzwischen viele Jahre erfüllt haben.

Meine eigentliche Hoffnung, dass sich die konsequente Verfahrensweise und Schrittfolge im Rahmen des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* auch deutlich im Bewusstsein der Kollegen verankert hat, hat sich damit im Wesentlichen erfüllt, wobei eventuell neben den beiden befragten Lehrerinnen, die keine konkreten Antworten geben konnten, auch noch weitere unsichere Lehrer im Kollegium sein könnten.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Auch wenn der Bewusstheitsgrad bezüglich des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* hoch ist, werde ich auch in Zukunft zu gegebenen Anlässen stets deutlich darauf verweisen. Beson-



ders die Zyklus-Grafik werde ich in ihrer jeweils aktuellen Fassung an passender Stelle immer wieder einblenden.

### **5.3.2.2 Am Schulentwicklungszyklus beteiligte Personen bzw. Personengruppen**

#### **Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

Alle interviewten Personen wurden gefragt, welche Personen bzw. Personengruppen aus ihrer Sicht beteiligt sind. Die Antworten sind sehr einheitlich

1. Schulleitung,
2. Steuergruppe,
3. LIGs (= fächerübergreifende Lehrerteams), Teams bzw. alle Lehrerinnen.

Sehr viele Befragte meinen, dass alle beteiligt sind, weil alle Teams oder LIGs Aktivitätenpläne schreiben und auch andere Aufgaben haben. Entziehen kann man sich nicht.

Alle Personen (bis auf eine) nennen die Steuergruppe als zentrale Gruppe für den Schulentwicklungszyklus.

*Die Steuergruppe sind die Leute, die diese Schulentwicklung im Wesentlichen mit der Schulleitung zusammen machen, die dort Probleme aufgreifen und die Vorarbeit für das Kollegium leisten. Und bestimmte Entscheidungen werden erst dort abgesprochen. Aber sie entscheiden nichts über die Köpfe der anderen hinweg – es ist ein Gremium zur Unterstützung der Schulleitung. (Frau Hermes; 300-304)*

Auffällig ist, dass die Beschreibungen der Steuergruppe teilweise schwammig bleiben.

Als Aufgabe der Steuergruppe definiert eine Lehrerin auf Nachfragen das Festlegen von Visionen und Zielen. Dies wird an einem konkreten Beispiel verdeutlicht, weitere allgemeine Funktionen werden nicht genannt. Sie schätzt diese Gruppe, aber gut erklären kann sie deren Aufgaben und Funktionen nicht, obwohl sie viele andere Punkte des Schulentwicklungszyklus konkret beschreibt. Diese Ungenauigkeit erklärt sich zum einen vielleicht aus ihrer Art und Weise, Dinge zu betrachten und anzugehen. Sie findet Systematik insgesamt gut und sinnvoll, liebt es zugleich aber frei und kreativ vorzugehen. Daher ist es ihr vielleicht auch gar nicht so wichtig, welche konkreten Aufgaben die Steuergruppe hat.

Eine andere Lehrerin erklärt ihr Nichtwissen mit ihrer Nichtbeteiligung. Ferner ist sie sich unsicher, ob die Steuergruppenmitglieder ihre eigene Meinung einbringen können.

Transparenz, die dieser Lehrerin fehlt, ist für andere Lehrerinnen im Schulentwicklungszyklus gegeben. So kann Frau Hermes (vgl. obiges Zitat) die Steuergruppe und ihre Aufgabe genau beschreiben. Sie empfindet dieses Gremium als *relativ offen*. [...] *Es ist nichts Mystisches und nichts Geheimes. (305-307).*

Dies nehmen andere Kolleginnen so nicht wahr. Sie haben den Eindruck, dass die Steuergruppe „weit weg“ von den Kollegen ist und ihre Vorstellungen und Entscheidungen nicht ausreichend erklärt.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Die Nennung der am Schulentwicklungsprozess beteiligten Personengruppen und besonders auch in der angegebenen Reihenfolge: 1. Schulleitung, 2. Steuergruppe, 3. LIGs/Teams zeigt ein exaktes Spiegelbild der „Struktur unserer Lehrerkooperation“. Die über Jahre hinweg gewachsene Verantwortlichkeit und Rollenverteilung im Zusammenhang mit Schulentwicklung ist folglich von den Lehrerinnen verinnerlicht.

Die in diesem Zusammenhang von den Lehrerinnen gegebene Einschätzung, dass sich keiner dem Schulentwicklungsprozess entziehen kann, untermauert ein schon oft von mir geäußertes Argument auf die Frage, wie ich/wir es geschafft habe(n), dass alle mitmachen? Ich argumentiere dann immer damit, dass durch die Teamstruktur und die Mitgliedschaft jedes Kollegen in mindestens einem Schulentwicklungsteam tatsächlich jeder Kollege in den Schulentwicklungsprozess involviert ist. Die Lehrerinnen sehen das genau so.

Ferner spiegeln die Aussagen meinen partizipativ-situativen Führungsstil sowie das Merkmal des Delegierens meiner transaktionalen Leadership wider.

Die Äußerungen zur Steuergruppe sind teilweise überraschend, vor allem, dass dieses wichtige Schulentwicklungsteam, das ein ausschlaggebendes Merkmal dafür ist, dass unsere Schule von mir als teilautonome teamgeleitete Schule betrachtet wird, so unterschiedlich von den Lehrerinnen wahrgenommen wird. Ich hätte eine einheitlichere und grundlegend positive Einschätzung zur Steuergruppe erwartet.

In den Fragebögen kam diese einheitliche Meinung zur Akzeptanz der Steuergruppe zwar zum Ausdruck, denn hier schätzten bis auf eine Person alle Kollegen diese mit „hoch“ ein. 1x wurde „gering“ angekreuzt. Auffällig ist, dass niemand die Akzeptanz mit „sehr hoch“ einstufte. Allerdings sind den Fragebögen aufgrund der Standardisierung nur grobe Antworten zu entnehmen. Würde man detaillierter nachfragen, so wie das in den Interviews passiert ist, würde sich wahrscheinlich ein anderes Bild in den Antworten der Fragebögen ergeben.

Sowohl die allgemeine Einschätzung in den Interviews, dass die Steuergruppe eine zentrale Rolle in unserem Schulentwicklungsprozess spielt, als auch die Darlegungen im Zitat von Frau Hermes decken sich mit meiner Position zur Rolle der Steuergruppe (vgl. Kapitel 4.3.2). Hierin spiegelt sich das von mir erwartete Rollen- und Funktionsverständnis zur Steuergruppe wider.

Dass sich zwei Lehrerinnen nicht klar zu den Aufgaben der Steuergruppe äußern können oder wollen, dass eine Lehrerin die demokratische Meinungsbildung anzweifelt und dass die

zum Teil fehlende Transparenz, Akzeptanz und Verständlichkeit von einer Lehrerin kritisiert wird, hätte ich in dieser Art nicht erwartet. Meine eigene praktische Theorie zur Steuergruppe ändere ich dadurch nicht, wohl aber muss ich mir überlegen, wie ich dafür sorgen kann, dass ein transparenteres Bild von der Steuergruppenarbeit bei den Kollegen ankommt.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Ich werde die Grundstruktur unserer Lehrerkooperation beibehalten, sie jedoch nicht starr betrachten, sondern sie weiterhin jährlich auf den Prüfstand stellen und so wie bisher notwendige und sinnvolle Veränderungen vornehmen.

Da offensichtlich nicht für alle Kollegen die Steuergruppe transparent genug ist, könnte ich schlussfolgern, mehr über die Arbeit der Steuergruppe von den Steuergruppenmitgliedern berichten zu lassen oder Protokolle zur Kenntnis zu geben. Im gleichen Atemzug bin ich mir aber sicher, dass genau das nicht der richtige Weg ist, da auf Grund des permanenten Zeitproblems unter den Kollegen die Protokolle von den Wenigsten gelesen werden und die Berichterstattungen die sowieso schon kritisierte Zeitlänge der Dienstberatungen ausdehnen würden. Als bessere Lösung betrachte ich den auch schon von Frau Hermes erwähnten Gedanken, zu bestimmten Themen weitere Kollegen zeitlich begrenzt in die Steuergruppe aufzunehmen. Über das „Mitmachen“ und „Selbsterleben“ verspreche ich mir eine fundamentierte Meinungsbildung, die sich dann auch im Kollegium verbreiten wird.

### **5.3.2.3 Vorteile und Nachteile des Schulentwicklungszyklus**

#### **Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

Generell wird der Zyklus befürwortet. Eine jährliche, feste Struktur zu haben, ist aus der Sicht der Lehrerinnen hilfreich. Am deutlichsten wird das gezielte und planvolle Vorgehen geschätzt.

Die Abrechenbarkeit, die Kontrolle sind wichtig. Die Struktur des Zyklus ermöglicht zum einen Orientierung, was wann und wie zu machen ist und dies für das ganze Schuljahr. Man hat einen Plan und kann diesen nutzen, damit nichts vergessen wird. Zum anderen kann kontrolliert werden, was gemacht wird.

Diese Kontrolle hat zwei Seiten. Einerseits übt diese Kontrolle Druck und Zwang aus. Die Lehrerinnen sind überwiegend der Meinung, dass Zwang notwendig ist. Es würde verschiedene Gründe (z.B. Zeit) geben, bestimmte Aufgaben nicht zu erfüllen, wenn es keine Kontrolle geben würde. Eine Lehrerin beschreibt den Druck als positiv, weil er sinnvoll ist.

Andererseits ermöglicht die Kontrolle auch Reflexion. Das Abrechnen zeigt, was funktioniert und was nicht. Dann kann analysiert werden, warum dies so ist, um daraus Schlüsse für das

nächste Jahr zu ziehen. Dies ist für viele Lehrerinnen eine wichtige und klar erkennbare Funktion des Schulentwicklungszyklus:

*Förderlich ist zum Beispiel, dass man sehr stark Analyse betreibt, ja betreibt und eben reflektiert, wo hängt's denn noch und wo sind wir denn unzufrieden? (Frau Anger; 469-470)*

Nur Analyse und Reflexion ermöglichen eine ständige Verbesserung.

Dies gilt auch für den Zyklus als solches. Dies belegen die Aussagen der Lehrerinnen, die beschreiben, dass der Zyklus immer wieder leicht verändert und somit nachgebessert worden ist. Die stellvertretende Schulleiterin erklärt dies genau:

*Weiterhin förderlich ist, dass dieser Zyklus von uns auch immer wieder reflektiert wird. Man schaut also genau, was an diesem Kreislauf gut gelaufen ist und was geändert werden müsste. Man schaut eben noch mal genau hin. (stellv. SL; 8-13)*

Die Nachteile bzw. die Kritik beziehen sich weniger auf den formalen Ablauf oder die einzelnen Schritte bzw. Instrumente als solches, sondern fokussieren den Arbeitsaufwand. Frau Gehring beschreibt es folgendermaßen:

*Den Prozess so zu durchlaufen, das ist absolut okay und absolut richtig mit diesen ganzen Instrumenten, die wir haben. Würd ich auf keinen Fall einen Deut davon ablassen. Dann bringt es das Ganze zum Wackeln. Aber auf der anderen Seite muss man auch aufpassen, was man draufpackt an Inhalten. Also nicht der formale Prozess, das ist alles so top, sondern was so inhaltlich darüber steht. (Frau Gehring; 455-459)*

Es ist sehr arbeitsintensiv, die Aktivitätenpläne zu schreiben und darum ist es lästig und eine Belastung. Die meisten Lehrerinnen sind sich dennoch bewusst, dass dieser Aufwand nötig ist. Der Aufwand gehört zu dem beschriebenen positiven Druck.

Viel problematischer ist, dass aus Sicht der Lehrerinnen zuviel gemacht und verlangt wird:

*Jedoch kommen wir immer in das Dilemma, dass wir uns was Neues vornehmen, aber dann kommen schon wieder neue Sachen, dass man fast den Mut verliert und nicht weiß, wie man die Zeit für den Rest aufbringen soll. Es ist fast wie ein Teufelskreis. (Frau Jüstel; 234-236)*

Der Zyklus regt dazu an, immer mehr zu machen und zu verändern. Die Schule und die Lehrerinnen können nicht einfach stehen bleiben und sich ausruhen, sondern man bewegt sich immer weiter fort. An einigen Stellen schlägt es um: Es wird einfach zu viel.

Zudem wird mehrfach kritisiert, dass manchmal zu kleinschrittig, zu umfangreich aufgeschrieben wird. Dies ist zum einen hemmend und hinderlich wegen des Arbeitsaufwandes, der sich daraus ergibt. Zum anderen äußert eine Lehrerin ihre Sorge, dass Neues nicht genug Raum erhält. Ähnlich lautet auch die Kritik von einer anderen Lehrerin, die manchmal Freiheit vermisst.

Zusammenfassend wird dargelegt, dass die Systematik, der Zyklus als solches nicht in Frage gestellt werden. Es ist die Menge an Inhalten, Veränderung und Arbeit, die sich daraus ergibt, die als hinderlich oder Nachteil benannt werden.

Fazit ist, dass niemand den Sinn und Qualität des Zyklus bezweifelt. Es wird als ein gutes, sinnvolles Instrument zur Schulentwicklung gesehen. Auch einzelne Schritte oder Elemente des Zyklus werden nicht in Frage gestellt. Lediglich die Inhalte und die Arbeit sind manchmal etwas zu viel. Einigen Lehrerinnen sind die Pläne zu genau und kleinschrittig. Dies erhöht die Arbeitsbelastung und verkleinert den Freiraum für eigene Kreativität.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Auch in diesem Fragenbereich stellt sich für mich auf Grund der Interviewaussagen eindeutig, und zwar noch klarer, als ich es eigentlich erwartet hatte, heraus, dass die Lehrerinnen den Zyklus und seine Elemente akzeptieren. Erneut wird der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* in seiner Gesamtheit als Instrument unserer Schulentwicklung von den Lehrerinnen angenommen. Deshalb müssen im Kreislauf weder die Elemente an sich noch deren Reihenfolge prinzipiell verändert werden.

Die Fragebogenauswertung ergibt ein etwas differenzierteres Ergebnis. Dort stellte ich die Frage nach der Sinnhaftigkeit der einzelnen Zykuselemente, aufgeschlüsselt nach Schulentwicklungsplan, Aktivitätenplan, Gespräche zum Aktivitätenplan, Erfahrungsberichte und Konferenzen. Auch wenn zu fast allen Elementen die Anzahl der Eintragungen unter „*sinnvoll*“ überwog, gab es eine für mich unerwartet hohe Quote unter „*kaum sinnvoll*“. „*Sehr sinnvoll*“ wurde zwar auch angekreuzt, aber nur ganz wenig, davon am meisten beim Schulentwicklungsplan. Nach wie vor sehe ich hier einen Mangel in der Methode „Fragebogen“, da die Gründe für die gewählte Antwortkategorie nicht nachvollziehbar sind. Anhand der Ergebnisse der Interviewauswertung kann vermutet werden, dass der gerne von den Kollegen verwendete Aufwand-Nutzen-Vergleich hier mit ausschlaggebend war und die immer wieder auch in den Interviews oft hervorgehobene hohe Arbeitsbelastung meinungsbestimmend war.

Trotz des relativ eindeutigen Interviewergebnisses werde ich über das „Innenleben“ des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*, den Umgang mit ihm und die Rahmenbedingungen nachdenken müssen.

Bemerkenswert ist, dass die Lehrerinnen die von mir erwartete Hervorhebung der mit dem Zyklus verbundenen erhöhten Arbeitsbelastung so differenziert empfinden und darstellen. Die Lehrerinnen akzeptieren die zusätzliche Arbeit, wie z.B. das Schreiben der Aktivitätenpläne und Erfahrungsberichte, weil sie dies eindeutig als notwendig ansehen. Sie kristallisieren aber klar heraus, dass ihnen der Inhalt, also das WAS und besonders das WIEVIEL,

mitunter Sorgen macht. Auf diesen Aspekt des „Zuviel“ gehe ich im Kapitel 5.3.4.5 noch genauer ein.

Durch die Äußerungen und Einschätzungen der Lehrerinnen erhöht sich für mich die Bedeutung des von mir erkannten Grundprinzips der „Balance zwischen Freiraum und Verbindlichkeit“. Schon in den ersten Jahren unserer Schulentwicklung reflektierte ich, dass ich mich auf einer ständigen Gratwanderung zwischen „Loslassen“ und „Festzurren“ befinde. Sobald ich eine der beiden Gleichgewichtsseiten übertreibe, stürze ich ab! Genau dieses Spiegelbild halten mir die Lehrerinnen hier deutlich vor.

Nicht überraschend ist, dass die Lehrerinnen das Reflektieren sehr eng mit Kontrolle und auch Zwang in Verbindung bringen. Erfreulich ist, dass sie andererseits so deutlich die Notwendigkeit und den Nutzen des Reflektierens und damit eigentlich auch des Kontrollierens erkannt haben und auch als wichtige Funktion des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* herausstellen. Ich selbst weiß, bestärkt durch meine schulentwicklungstheoretische Reflexion im Kapitel 4.3.2, dass Führung nicht ohne Kontrolle funktioniert.

Meine Darlegungen zum Empfinden der Aktivitätenplangespräche (vgl. Kapitel 4.2.2), dass diese zunehmend als Reflexions- und Beratungsgespräche und weniger als Kontrolle von den Teammitgliedern betrachtet werden, kann ich durch die Interviews unter dem Aspekt „zunehmend“ als bestätigt erkennen. Ähnlich kann ich meine Vorstellung, dass die Aktivitätenpläne als eigenes Arbeitsinstrument der Teams angesehen und angenommen werden (vgl. Kapitel 4.2.2), werten. Ich lese aus den Interviewäußerungen eine Ambivalenz heraus, die darin besteht, dass die Lehrerinnen diese Gespräche zum einen als absolut notwendig und hilfreich für ihr planvolles Arbeiten im Team empfinden, andererseits dies als Kontrolle mit damit verbundenem Druck und Zwang ansehen, den sie aber letztendlich auch wieder als für sich notwendig einschätzen. Insgesamt können die Aussagen so interpretiert werden, dass die erforderliche Balance zwischen Beratung und Kontrolle momentan eingehalten wird. Diese Ambivalenz spiegelt sich sogar in den Fragebögen wider, denn in etwa die Hälfte der Kollegen schätzen die Aktivitätenplangespräche „eher als Beratung“ und die andere Hälfte „eher als Kontrolle“ ein.

Die Darlegungen bestätigen, dass die jährliche Reflexion des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als Ganzes durch mich und meine Stellvertreterin von den Lehrerinnen wahrgenommen wird. Sie machen dies an den immer wieder auftretenden geringfügigen Veränderungen des Zyklus zum Zweck seiner Verbesserungen fest.

Bislang wurde das Kollegium nicht mit großartigen Informationsveranstaltungen unsererseits über diesen Reflexionsprozess zum *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* belastet. Stattdessen habe ich immer im Zusammenhang mit dem direkt anstehenden Zykluselement die er-

forderlichen Veränderungen vorgestellt und im Bedarfsfall die Hintergründe erklärt. Dadurch, dass die Lehrerinnen diesen kritischen Draufblick durch uns als Schulleitung erkennen und als positiv für den Zyklus einschätzen, sehe ich mich nicht veranlasst, unser Vorgehen diesbezüglich zu ändern, zumal separate Informationsveranstaltungen erneut Zeit kosten würden. Auch die von mir im Kapitel 4.3.2 an mich selbst gestellte Frage, ob es ausreichend ist, wenn sich nur die Schulleitung diese Evaluation des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* vornimmt, sehe ich durch die Interviews dahingehend beantwortet, dass die Lehrerinnen in keiner Weise Anspruch anmelden, an diesem Reflexionsprozess teilhaben zu wollen bzw. genauer darüber informiert zu werden. Somit verbleibt die Evaluation des Zyklus als Instrument unserer Schulentwicklung in der Verantwortung der Schulleitung.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Aus dem Empfinden einer Lehrerin

*Hinderlich ist eben, dass wir wahrscheinlich vom Inhalt her Routinesachen extra aufgeführt werden müssen. (...) Vor allem zu viel Plan von Sachen, die nicht mehr geplant werden müssen, weil sie eigentlich funktionieren. (Frau Jüstel 249-259; 261-265)*

ziehe ich die Schlussfolgerung, erneut die Teams darauf hinzuweisen, dass in die Aktivitätenpläne im Wesentlichen nur die Dinge aufgenommen werden, die die im jeweiligen Schuljahr wichtigen Schulentwicklungsbereiche tangieren. Routinesachen, deren Qualität nicht aktuell optimiert werden muss, müssen nicht im Aktivitätenplan erscheinen. Ich selbst werde künftig bei meiner ersten Sichtung und Analyse der Aktivitätenpläne genauer darauf achten. Allerdings verbirgt sich dahinter eine gewisse Gefahr, denn auf Grund meiner schulentwicklungstheoretischen Reflexion (vgl. Kapitel 4.3.1) ist mir deutlich geworden, dass sich auch unser Schulentwicklungsprozess durch Innovationen und Optimierungen auszeichnet. Unter dem eben beschriebenen Reduzierungsanspruch neigt man wahrscheinlich dazu, sich weitestgehend auf die innovativen Vorhaben im Aktivitätenplan zu konzentrieren. Dann kann es aber passieren, dass die Bereiche, deren Qualität erst noch gefestigt, also optimiert werden müssen, aus dem Verfahren der Planung und Reflexion heraus fallen. Dahinter liegt die Gefahr, dass die Qualität dort stagniert und sogar zurückgehen kann. Also ist die Frage: Wie kann die Qualität von Vorhandenem verbessert werden? entscheidend dafür, ob dieser schulische Bereich mit in den Aktivitätenplan aufgenommen werden muss oder nicht.

Mir wird an dieser Stelle bewusst, dass wir schon in unserem ersten Schulentwicklungsplan durch die Zweiteilung in „Konsolidierung“ und „Innovation“ diesem Denkansatz Rechnung trugen (vgl. Kapitel 4.2.1). In den jetzigen Schulentwicklungsplänen werden die innovativen Bereiche durch rote Schriftfarbe hervorgehoben.

In den Aktivitätenplänen verfolgten wir diese Abgrenzung allerdings bislang nicht so konsequent. Ich könnte mir dadurch eine tatsächliche Entfrachtung der Aktivitätenpläne und damit auch aller weiteren damit verbundenen Arbeiten vorstellen.

### 5.3.2.4 Übertragbarkeit des Schulentwicklungszyklus

#### Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?

Alle befragten Personen bejahen die Übertragbarkeit – allerdings mit Einschränkungen. Generell wird die Grundstruktur, das Prinzip als übertragbar eingeschätzt.

*Ja. Vom Ansatz her auf jeden Fall. Wie es konkret umgesetzt wird, aber diese Denkweise, das ist schon übertragbar. Auf jeden Fall. (Frau Anger; 494-495)*

Diese Denkweise muss an die andere Schule und ihre Situation angepasst werden. Dies erklärt Frau Döring:

*Ein Schulentwicklungsplan sicherlich. Jedoch muss man immer die Situation sehen, in der die Schule ist. Vom Ablauf her ähnliche Sachen sind schon machbar. Wir haben an einem hohen Stand schon angefangen. An anderen Schulen müsste man halt sehen, wie der Stand ist, wo man ansetzen kann. Es ist sicherlich übertragbar, aber immer bezogen auf die Situation der Schule – wo sie hinwollen, welche Ziele sie haben. (Frau Döring; 204-208)*

Frau Döring bedeutet „hoher Stand“ vor allem die gute Organisation und die Steuergruppe; diese Instrumente seien in anderen Schulen gar nicht bekannt.

Als problematisch wird ein weiterer Punkt hinsichtlich der Übertragbarkeit eingeschätzt.

*Es hängt stark von den dortigen Kollegen ab. Man müsste es versuchen, aber ich bin mir auch dessen bewusst: je größer eine Schule ist, umso schwieriger wird es. Weil man vielleicht gar nicht alle erreicht, wenn ein Lehrerkollegium aus 40 und mehr Lehrern besteht. Und je weniger von diesen Lehrern mitziehen, umso schwerer wird es. (Frau Hermes; 411-414)*

Diese Gedanken teilen einige andere Lehrerinnen und erweitern dies zusätzlich für die Schulleitung:

*Ich weiß nur nicht, ob andere Schulen das so aushalten würden. In der Theorie: ja, es geht. In der Praxis hat man dann viel mit Menschen zu tun. Würden sie Aktivitätenpläne nur schreiben, weil sie es müssen? Gibt es einen Schulleiter oder einen Stellvertreter, der konsequent dahinter steht und das auch wirklich liest, kritisch bespricht, dann am Ende des Schuljahres die Reflexion einfordert, neue Ziele daraus ableitet? Das ist für mich die Frage. Es erfordert auf jeden Fall Führungsstil, oder ne Führungsebene, die das durchzieht. Und das macht Arbeit. (Frau Gehring; 326-332)*

Hier wird generell kritisch gefragt, ob das Kollegium und die Schulleitung bereit sind, die Arbeiten zu machen, die sich aus dem Schulentwicklungszyklus ergeben. Die Theorie, das Konzept des Zyklus, ist gut, aber Schulentwicklung verursacht Anstrengung und Arbeit und die beteiligten Personen müssen bereit sein, dies zu leisten, sonst funktioniert es nicht. Zwei Lehrerinnen drücken sehr deutlich aus, dass man die richtige Haltung und Einstellung mit-



bringen muss, um Schulentwicklung zu machen. Dies kann der Zyklus weder an der IMPULS-Schule noch an anderen Schulen erzeugen.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Hier sehe ich keine Diskrepanz zu meinen Ansichten zur Übertragbarkeit. Allerdings sind die Ausführungen die Lehrerinnen zur Anpassung an die jeweilige schulische Situation ausführlicher und konkreter. Ich stimme ihren Gedanken zu.

Zunächst sehen es die Lehrerinnen genau so wie ich als möglich, die Grundelemente des Zyklus auf eine andere Schule zu übertragen.

Es beeindruckt, dass die Lehrerinnen die personelle Situation als einen entscheidenden Faktor hervorheben und dabei besonders die Fähigkeiten sowie die Einstellung und Haltung der Personen zu Schulentwicklung und der damit verbundenen erhöhte Arbeitsbelastung betonen.

Im obigen Zitat von Frau Gehring wird nochmals die Rolle und Funktion der Schulleitung in bestimmten Phasen des Zyklus beschrieben. Dieser Beschreibung beeindruckt durch ihre Prägnanz. Die Lehrerin hat damit erneut die ausschlaggebende und verantwortungsvolle Stellung der Schulleitung im Schulentwicklungsprozess herausgearbeitet und meine eigene Sichtweise bestätigt.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

keine.

## **5.3.2.5 Förderung und Hindernisse des gesamten Schulentwicklungsprozesses**

### **Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

Häufig wird erneut der Schulentwicklungszyklus als förderlicher Aspekt der Schulentwicklung insbesondere gemeinsam mit der Schulleitung genannt. Die umfassendste Zusammenfassung liefert Frau Gehring

*Also die Schulleiterin ist das A und O. Ohne Schulleitung keine Schulentwicklung. Und ihre Stellvertreterin mit hintendran, die das mitträgt. [...] Eine Struktur, damit meine ich die Steuergruppe, eine Personalstruktur, die das trägt. Und da steckt Kontinuität dahinter und Know-how dahinter und natürlich Folgsamkeit (lacht). (Frau Gehring; 229-234)*

Immer wieder wird die zentrale Funktion der Schulleitung thematisiert. Allen Interviewten ist klar, dass die Schulleitung und insbesondere die Schulleiterin, Frau Baumgart, den Prozess initiiert hat und weiterhin steuert. Ohne diese Schulleitung gäbe es keine Schulentwicklung. Daneben ist die Systematik, die Struktur mit ihren Auswirkungen zentral.

Als förderlich wird ebenfalls die enge Zusammenarbeit der Lehrerinnen erlebt. Die Teamarbeit, die für Lehrer als ungewöhnlich eingestuft wird, ermöglicht Austausch, gegenseitige Reflexion und Fortentwicklung. Förderlich sind zudem die Anregungen, die von außen, von anderen Schulen, Weiterbildungen und Kongressen kommen<sup>10</sup>.

Hinderlich sind zumeist Rahmenbedingungen, politische Entscheidungen und Vorgaben usw.

In anderen Interviews wird zusätzlich die Kleinheit der Schule erwähnt:

*Hinderlich sind mehr die Rahmenbedingungen – das einzige, was für den Prozess „Schulentwicklung“ hinderlich ist. Das ist die Frage der Zeit, die für solch einen Prozess notwendig ist, man aber nicht oder nur wenig hat. Und ich glaube auch, dass unsere Kleinheit der Personen ein bisschen hinderlich ist. Weil sich sehr viel Arbeit auf wenige Schultern verteilt. (Frau Blum; 18-22)*

Die viele Arbeit, die sich aus der Schulentwicklung ergibt, ist eben insgesamt eine Belastung (s.o.) und in einem kleinen Kollegium kann sich kaum einer entziehen, aber es bedeutet auch, dass alle sehr viel machen müssen. Schulentwicklung hat zwar eine breite Basis im Kollegium, aber gegenseitige Entlastung ist nicht möglich.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Da unter den Lehrerinnen nicht so genau zwischen Schulentwicklungszyklus und Schulentwicklungsprozess insgesamt getrennt wird, wiederholen sich hier einige Aussagen. Durch das erneute Fragen unter einem etwas anderen Fokus, nämlich mit dem Blick auf den gesamten Veränderungsprozess an der Schule, erhöht sich der Aussagewert der im Interview geäußerten Ansichten noch an bestimmten Stellen.

Durch die wiederholte Nennung kann recht gesichert davon ausgegangen werden, dass der Schulleitung und insbesondere meiner Person eine zentrale Funktion im Schulentwicklungsprozess zugeordnet wird, so wie ich es in meinen Darstellungen zur Rolle der Schulleitung an verschiedenen Stellen in dieser Arbeit auch immer von meiner Seite aus eingeschätzt habe. Ich leite daraus für mich die Bestätigung von notwendiger Leadership zur Führung einer/unsere Schule (vgl. Kapitel 4.3.2) ab.

Es entsteht ein klares Bild der aus der Sicht der Lehrerinnen förderlichen und hinderlichen Bedingungen unseres Schulentwicklungszyklus, dass sich im Wesentlichen mit meinen Einschätzungen deckt. Dies zeigt, dass die Lehrerinnen die Gesamtsituation umfassend und kritisch einschätzen können. Da sich zwischen meiner Wahrnehmung und der der Kollegen keine Diskrepanz zeigt, ist eine gesicherte gemeinsame Ausgangsbasis für unsere weitere Entwicklung gegeben.

---

<sup>10</sup> (In den Fragebögen schätzen bis auf zwei Ausnahmen alle Kollegen ein, dass „die Fortbildung systematisch abgestimmt auf die Schwerpunkte der Schulentwicklung ist“.)

Als spezifisches Hindernis für unsere Schule wird ihre Kleinheit von einigen Lehrerinnen benannt, da sich dadurch die zu erledigenden Aufgaben, auch in Bezug auf die arbeitsintensive Schulentwicklung, nicht auf viele Kollegen verteilen lassen. Das sehe ich ebenso. Dubs sagt treffend: „In kleinen Schulen und in Schulen mit vielen Teilzeitbeschäftigten beschränken diese beiden Gegebenheiten die Delegationsmöglichkeiten“ (Dubs 2006, S. 166).

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Bezüglich des eben genannten Problems der wenigen Kollegen sehe ich keine prinzipielle Lösung. Ich leite dadurch lediglich eine verstärkte Leitungsverantwortung meinerseits ab, die Aufgaben einigermaßen gerecht zu verteilen und dabei mehr als bisher auch weniger engagierte Kollegen zu geeigneten Aufgaben zu verpflichten. Hier sollte ich in Zukunft mehr meine politisch-morale Kraft meiner Leadership einbringen.

### **5.3.3 Schulkonzept**

#### **5.3.3.1 Grundgedanken des Schulkonzeptes**

##### **Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

Die befragten Lehrerinnen fokussieren unterschiedliche Grundgedanken des Schulkonzeptes. Zwei Lehrerinnen verweisen hauptsächlich auf die Jenaplanorientierung der Schule und zählen als weitere Schwerpunkte Medienpädagogik, Altersmischung, fächerübergreifenden Unterricht und innere Differenzierung auf:

*Ja, genau: Jenaplan-Orientierung und auch die Altersmischung – die ich bis jetzt ganz und gar vergessen habe. Mein Gott, das sind so viele Dinge, die mittlerweile selbstverständlich geworden sind. Dann noch das Fächerübergreifende und die Innere Differenzierung, die Einbindung der Medien. Mit der Medieneinbindung hat es eigentlich angefangen. Inzwischen ist die Altersmischung neu hinzugekommen. Das sind so die wesentlichsten Punkte, die meine Arbeit auch berühren. Arbeitstechniken, die entwickelt werden. Jetzt die Geschichte der Ganztagschule, welche man dort auch mit einbringen muss. (Frau Hermes; 361-367)*

Zwei Lehrerinnen nennen als Grundgedanken die Schülerorientierung:

*Es geht um das Kind, es geht um den Schüler, dass diese sich, so gut es geht, entwickeln sollen. In allen Bereichen, nicht nur in Sachwissen, sondern in Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. Das ist unser Grundgedanke. (Frau Jüstel; 273-275).*

Auffällig ist, dass diese beiden Personen keine weiteren Schwerpunkte erwähnen. Lediglich Frau Gehring verbindet mehrere Aspekte miteinander:

*Die Vision war, dass jeder Schüler hier so lernen kann, wie es seinem Vermögen entspricht. Und dass er auch, im dem Sinne seines Leistungsvermögen entsprechend, gefördert wird. Und dann sind da die Schwerpunkte: fächerübergreifender Unterricht, differenzierter Unterricht, der Einsatz der Medientechnik – und das Ganze lebensnah. Differenzierung, fächerübergreifender Unterricht, Medien, einen denke ich hab ich noch vergessen. Fällt mir jetzt nicht ein. (Frau Gehring; 303-308)*

Für die weiteren Punkte (fächerübergreifend usw.) ist ebenfalls die Orientierung an den Schülern zentral. Das Ganze, der gesamte Unterricht soll lebensnah geschehen. Dies scheint ein wichtiger Punkt des Schulkonzeptes zu sein.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Obwohl die inhaltlichen Schwerpunktbereiche unseres Schulkonzeptes (fächerübergreifender und altersgemischter Unterricht, innere Differenzierung, schülerorientierte Unterrichtsmethoden, Medienerziehung) von einigen der befragten Lehrerinnen im Wesentlichen genannt wurden, fällt mir hier deutlich auf, dass die Struktur des Schulkonzeptes nicht klar verstanden wurde bzw. nicht präsent ist. So wird auf die in unserem Schulkonzept eingangs aufgeführte Vision nur von einer Lehrerin Bezug genommen.

Des Weiteren spielen die von uns immer als die beiden „tragenden Säulen“ bezeichnete Jenaplanpädagogik und Medienpädagogik keine hervorgehobene Rolle. Die Jenaplanpädagogik wird sogar nur von einer Lehrerin explizit im Zusammenhang mit dem Schulkonzept erwähnt.

Auffallend ist auch, dass zwei Kolleginnen keine inhaltlichen Schwerpunktbereiche erwähnen, an denen laut Schulkonzept im Rahmen der Schulentwicklung gearbeitet wird. Hier war ich bislang der Ansicht, dass unsere Kollegen im Zusammenhang mit dem Schulkonzept die fünf wesentlichen Umsetzungs- und Schwerpunktbereiche sofort benennen können (vgl. Kap 4.1.3). Vermutlich wissen diese beiden Lehrerinnen, an welchen Schwerpunktbereichen wir arbeiten. Allerdings scheint das für sie nicht in direktem Zusammenhang mit dem Schulkonzept zu stehen. Das Schulkonzept wird also eher als ein theoretisches Gebilde betrachtet, als ein Papier, das nicht immer im Mittelpunkt ihrer Arbeit steht und an dem sich nicht ihre tägliche Arbeit orientiert.

Insgesamt wird deutlich, dass die Lehrerinnen kein klares Bild vom Schulkonzept besitzen und die Jenaplanpädagogik tatsächlich nicht in den Kollegen „lebt“, so wie ich es laut der Darlegungen im Kapitel 4.1.3 vermutet habe.

Im Fragebogen kreuzen die Kollegen zu „*Der Jenaplan 'lebt' in mir (als eine Art Grundphilosophie)*“ mehrheitlich (12x) die Antwort „*in einigen wesentlichen Punkten*“ an. Unter diesen wesentlichen Punkten sehen die Kollegen wahrscheinlich hauptsächlich den Morgenkreis und den altersgemischten Unterricht, so wie es auch im Interview von einer Lehrerin geäußert wurde. Der Janaplan als Grundphilosophie kann damit weniger gemeint sein.

Dass im Fragebogen bis auf eine Ausnahme von allen Kollegen mit „ja“ bestätigt wurde, dass das Schulkonzept „*das pädagogische Denken und Handeln der Kollegen beeinflusst*“, kann daher eher als sozial erwünschte Antwort eingeschätzt werden. Aus den Interviewantworten kann der Bewusstseitsgrad zum Schulkonzept differenzierter interpretiert werden.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Die von mir in dieser Arbeit erläuterte Notwendigkeit der Aktualisierung unseres Schulkonzeptes (vgl. Kapitel 4.1.3) bietet sich aus meiner Sicht an, um zu mehr Klarheit über Funktion, Aufbau und Inhalt des Schulkonzeptes zu gelangen. Da dies mit einer direkten Arbeitsphase verbunden sein wird, sehe ich eine recht große Chance der Auseinandersetzung und Identifizierung mit dem dann aktualisierten Schulkonzept. Nur über das Mitdenken und „In-die-Pflicht-genommen-Sein“ während der inhaltlichen Aktualisierung des Schulkonzeptes wird es sich vom abstrakten Papierwerk lösen und im Gedächtnis der Kollegen verankern können. Und nur so kann es zu einer aktiven Orientierung des Denkens und Handelns unserer Lehrer werden.

### **5.3.3.2 Umsetzung des Schulkonzeptes**

#### **Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

Die Frage, die sich daran anschließt, ist, inwieweit diese Grundgedanken des Schulkonzeptes die Schule und den Unterricht prägen und letztendlich von den Lehrerinnen selbst gelebt werden. Dies kann vielleicht am ehesten hinsichtlich der Haltung zu den Schülern nachgezeichnet werden. Andere Schwerpunkte müssen umgesetzt werden, weil sie mittlerweile festgelegt sind (z.B. fächerübergreifender und altersgemischter Unterricht).

Die Schülerorientierung ist bei einigen Lehrerinnen sehr ausgeprägt. Anderen Lehrerinnen fällt dies anscheinend schwer. Sie bezweifeln teilweise sogar explizit die Umsetzbarkeit des Schulkonzeptes:

*Es ist eine schöne These, aber manchmal eben nicht. Der Alltag verläuft anders. [...] Nun, der Alltag fordert täglich andere Sachen, wie Unterrichtsausfälle, Klassenzusammenlegungen oder es fehlt dem Klassenlehrer einfach Zeit, um mit jedem einzelnen Schüler über den Unterrichtsstoff reden zu können. (Frau Flint; 279;283-285)*

Die Zentrierung auf den Schüler scheitert laut dieser Schilderung einfach am Alltag, der es nicht ermöglicht dies, umzusetzen. Die Schülerorientierung kann auch eine Haltung sein, auf die sich die Lehrerinnen immer wieder besinnen. So wird in anderen Interviews das Bemühen spürbar, den Schülern mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht zu werden und allen Lernen zu ermöglichen.

Leistungserfolge und Leistungsdefizite werden in diesem Kontext nicht thematisiert. Das Schulkonzept sieht vor, dass Lernen gelernt wird und umfassende Kompetenzen, nicht nur Sachkompetenz, erworben werden sollen. Dieser Grundsatz schlägt sich darin nieder, dass viele der befragten Lehrerinnen den Sinn von Noten bezweifeln. Noten sind ihrer Meinung nach ein Hemmschuh. Nicht alleine Arbeitsergebnisse sollten bewertet werden, sondern auch die Arbeitsprozesse usw. Dies zeigt, dass Lernen anders gedacht und verstanden wird. Zugleich sind aber Leistungen doch immer wieder bedeutsam. Diese Ambivalenz ist bei Frau

Gehring ganz deutlich: Sie macht sich über das Testen von Sachkompetenzen lustig und ist gleichzeitig stolz, wenn Schüler bei Vergleichstest gut abschneiden (vgl. Falldarstellung).

*Manchmal denke ich, dass wir so viele Dinge mit den Kindern machen, dass diese super toll sein müssten. Vielleicht ist es auch nur eine Illusion – aber es müsste sich doch irgendwann mal anders niederschlagen: in den Leistungen der Kinder, in dem, was sie bringen und erreichen. (Frau Hermes; 377-380)*

Frau Hermes verzweifelt angesichts der schlechten Leistungen einiger Schüler, obwohl sie sich an anderer Stelle gegen Noten ausspricht und eher möchte, dass der Lernprozess bewertet und reflektiert wird. Vielleicht entsteht diese Ambivalenz durch das Wissen um gesellschaftliche Anforderung. Gewünscht sind gute Leistungen im Bereich Sachkompetenz, dann bekommen Schüler auch einen Ausbildungsplatz. Deshalb werden in Vergleichstests nur die Sachkompetenzen abgefragt. Und darum wünschen sich dann die Lehrerinnen wieder gute Leistungen im Sachkompetenzbereich ihrer Schüler.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Schülerorientierung der Lehrerinnen hoch ausgeprägt ist.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Die Aussagen der Lehrerinnen zur Umsetzung des Schulkonzepts entsprechen nicht meinen Erwartungen. Der Grund dafür liegt nicht darin, dass keine Aussagen zu Qualitätsstufe der Umsetzung in den verschiedenen Schulkonzeptbereichen kamen, sondern dass kaum Aussagen zur Umsetzung der wichtigen Bereiche wie fächerübergreifender Unterricht, Altersmischung, Differenzierung/Individualisierung, Unterrichtsmethoden und Medienarbeit gemacht wurden. Ich könnte mir das so wie im vorherigen Kapitel 5.3.3.1. damit erklären, dass die Lehrerinnen eben keine klare Vorstellung vom Schulkonzept haben. Deshalb sind sie in diesem Moment auch nicht auf diese konkreten Entwicklungsbereiche eingegangen, obwohl sie meiner Meinung nach deren Entwicklungsstand hätten einschätzen können.

Belege, dass ihnen das Eingehen auf den einzelnen Schüler und dessen Förderung auf Grund seiner individuellen Voraussetzungen wichtig ist, gab es von mehreren Lehrerinnen. Das zeigt erneut, dass dieser Punkt unserer Vision dort im Bewusstsein verankert ist. Andererseits wird auch deutlich, dass eine gefestigte positive Haltung zur Schülerorientierung Voraussetzung dafür ist, dass der reale Schulalltag nicht gleich als Grund vorgeschoben wird, um dieser schwierigen Aufgabe auszuweichen.

Dass viele der befragten Lehrerinnen im Zusammenhang mit der Erläuterung der Notwendigkeit der Ausweitung der Lernkompetenz über die Sachkompetenz hinaus auch die Problemzone „Noten“ mit ansprechen und sich dabei mehrheitlich für eine Abschaffung der Noten aussprechen, macht deutlich, dass unsere jahrelange Bewertungsdiskussion in Richtung verbale Kompetenzeinschätzungen Früchte getragen hat. Bemerkenswert ist dabei, dass

diese Bezugnahme von sich aus, also ohne Anstoß durch die Interviewerin von mehreren Lehrerinnen kam. Somit hat dieser Aspekt Bedeutungsgehalt für die Lehrerinnen. Die Ambivalenz zu dem dann doch wieder hervorgehobenen Anspruch auf hohe und über Tests abprüfbare Sachleistung ist damit zu begründen, dass wir letztendlich den gesellschaftlichen Anforderungen entsprechen müssen. Prüfungs- und Testergebnisse sind leider noch immer eine der wichtigsten Zugangsvoraussetzungen für die weitere Schul- bzw. Berufsausbildung.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus**

entsprechend Kapitel 5.3.3.1

## **5.3.4 Schulleitung**

### **5.3.4.1 Schulleitung und Schulentwicklung**

#### **Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

Festgehalten werden kann, dass die Schulleitung und insbesondere die Schulleiterin der Motor, der Kopf der Schulentwicklung sind.

Mit der Schulleitung lebt die Schulentwicklung. Dies ergibt sich durch die zentrale Funktion, die die Schulleitung in der Schule hat. Generell ist für viele Lehrerinnen Schulentwicklung ohne eine engagierte, unterstützende Schulleitung nicht denkbar. Schulentwicklung ist allgemein ohne Schulleitung nicht möglich. Dennoch hat die Schulleitung an der ImpULS-Schule eine besondere Funktion: Sie ist die Schulentwicklung, sie initiiert die Schulentwicklung und treibt sie immer weiter voran:

*Sie gibt neue Impulse. Sie initiiert. Also von Anfang an. Sie hat sich informiert, hat geguckt, was geht hier. Hat es aufgegriffen und umgesetzt, Vorschläge gemacht und uns angeregt, es dann zu tun. (Frau Gehring; 406-408)*

*Erstmal muss hier eine Person dahinter stehen, die das antreibt. Und das ist unsere Frau Baumgart. Letztendlich ist sie der Initiator der Geschichte gewesen. Und wenn man so eine Person nicht hat, dann wird in Sachen Entwicklung auch nichts passieren. (Frau Hermes; 257-259)*

Die Schulleiterin ist diejenige, die sich außerhalb der Schule umgesehen hat und sich theoretisch mit Schulentwicklung auseinandergesetzt hat, um dann ein Konzept, den Schulentwicklungszyklus, zu erarbeiten. So nehmen es viele Lehrerinnen wahr. Auch aktuell bildet sich die Schulleitung fort und bringt so neue Impulse in die Schule bzw. ermöglicht die Weiterbildung der Lehrerinnen:

*Es wird hierfür eine Menge eingeplant, es werden Weiterbildungen und Lehrerfahrten ermöglicht. Ich glaube, das steht eigentlich vor allem. Das ist ganz wichtig in einer Schule. (Frau Flint; 349-350)*

Ferner wird die Schulleiterin eng mit dem Schulentwicklungszyklus verbunden. Sie hat diesen erarbeitet und sie sorgt dafür, dass er weiterhin umgesetzt wird. Die Schulleiterin übt den positiven Druck, Zwang aus (vgl. Kapitel 5.3.2.3):

*Förderlich war das strenge Regime am Anfang. Jährlich müssen wir Teams den Aktivitätenplan schreiben, also was man sich für das nächste Jahr vornimmt - ist schon wichtig. (Frau Jüstel; 194-196)*

Frau Jüstel bezweifelt zwar, dass dieses strenge Regime weiterhin nötig ist, weil sie die Pläne zu genau und zu kleinschrittig empfindet. Viele andere Lehrerinnen aber schildern dies als eine wichtige Aufgabe der Schulleiterin bei der Schulentwicklung.

Betont wird immer wieder das enorme Engagement der Schulleitung für die Schulentwicklung:

*Der unheimliche Zeit- und Kraftaufwand, alles auswerten und steuern und voranbringen. Viele Arbeitsstunden der Schulleitung und der stellvertretenden Schulleitung in der Ferienzeit, um die Basis für das nächste Schuljahr zu schaffen. Es wird nie zurückgedreht, es wird immer weitergemacht. Und das mit viel Gewissenhaftigkeit. (Frau Döring; 309-312)*

Dieses Engagement der Schulleitung wird geschätzt und als ungewöhnlich eingestuft. Dies bewundern viele der Lehrerinnen und ihnen ist klar, dass ohne dieses Engagement die Schulentwicklung nicht voranginge.

Als Fazit kann zunächst allgemein festgehalten werden, dass die Schulleiterin den Schulentwicklungsprozess initiiert hat und immer wieder weiter vorantreibt, indem sie durch den Schulentwicklungszyklus positiven Druck ausübt und für weitere Impulse sorgt. Für die Schulleitung insgesamt wird das hohe Engagement hervorgehoben.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Besonders erfreut mich an dieser positiven Darstellung, dass die Lehrerinnen sehr deutlich erkannt haben, dass eine engagierte und für die Schulentwicklung brennende Schulleitung eine grundsätzliche Voraussetzung für einen erfolgreichen Schulentwicklungsprozess an einer Schule darstellt. Sie verallgemeinern diese Einschätzung sogar als prinzipielle Aussage zur Schulentwicklung. Dies bedeutet, dass mir im Bereich der indirekten Führung und damit in der transformationalen Leadership, die auf Schulentwicklung fokussiert ist, intensive Arbeit bestätigt wird.

Beeindruckend ist auch, mit wie vielen, für Schulentwicklung auch tatsächlich wichtigen, Argumenten und Beispielen sie ihre Einschätzung zur Rolle der Schulleitung im Schulentwicklungsprozess belegen, wie:

- Motor, der Kopf der Schulentwicklung,
- initiiert die Schulentwicklung und treibt sie immer weiter voran,



- gibt neue Impulse,
- hat sich informiert, Vorschläge gemacht und uns angeregt, es dann zu tun,
- Schulleiterin hat sich theoretisch mit Schulentwicklung auseinandergesetzt und dann ein Konzept, den Schulentwicklungszyklus, erarbeitet,
- sie sorgt dafür, dass der Schulentwicklungszyklus weiterhin umgesetzt wird,
- Schulleiterin übt den positiven Druck, Zwang aus,
- förderlich war das strenge Regime am Anfang,
- Schulleitung bildet sich auch aktuell fort, holt neue Impulse rein bzw. ermöglicht die Weiterbildung der Lehrerinnen,
- enormes Engagement, unheimlicher Zeit- und Kraftaufwand,
- alles auswerten und steuern und voranbringen, Basis für das nächste Schuljahr schaffen,
- es wird nie zurückgedreht, es wird immer weitergemacht und das mit viel Gewissenhaftigkeit
- unterstützende Schulleitung.

Auch die Fragebogenauswertung zeigt, dass alle Kollegen die Rolle der Schulleitung als „*steuernd, Richtungweisend*“ bestätigen und mehr als zweit Drittel als „*inspirierend, motivierend*“.

An dieser Auflistung wird deutlich, dass die Lehrerinnen viele meiner Aufgaben in den Bereichen Steuern und Begleiten des Schulentwicklungsprozesses präzise benannt und damit wahrgenommen haben und auch wertschätzen. In diesem Spiegelbild sind besonders Elemente meiner politisch-moralischen Kraft und meiner symbolischen Kraft, die für erfolgreiche Leadership erforderlich sind, erkennbar.

Insgesamt sehe ich durch diese Interviewaussagen wesentliche Verhaltensmerkmale transaktionaler und besonders transformationaler Leadership bestätigt.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Somit ergibt sich aus den Interviews für mich kein Anstoß, um in meinem im Kapitel 4.3.2 dargelegten Verständnis von Leadership im Schulentwicklungsprozess generelle Korrekturen vornehmen zu müssen.

### 5.3.4.2 Zusammenarbeit mit der Schulleitung

#### Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?

Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung wird von allen Interviewten als offen und angenehm beschrieben.

Die Zusammenarbeit ist so angenehm, weil sie besonders eng ist. Dies wird als eine Besonderheit empfunden. Manchmal wird es schon fast zu viel:

*Viele, viele kleine Gespräche. Manchmal stöhnt man schon, wenn man ein Terminzettelchen von der Schulleitung bekommt. Aber man kann in diesen Gesprächen viel klären und besprechen. [...] Hier kann man jederzeit kommen, kann über alles reden. Auch hier ist eine Systematik drin. Aktivitätenplangespräche und Auswertungsgespräche sind regelmäßig, was einem auch die Sicherheit gibt. (Frau Döring; 284-289)*

Zwar sind es für Frau Döring teilweise zu viele Gespräche, dennoch haben diese Gespräche eine wichtige Funktion: Positionen und Richtungen können geklärt werden und die Lehrerin bekommt so Sicherheit. Dies schildert ebenfalls Frau Gehring, die betont, dass sie sich sowohl bei Problemen als auch bei Ideen immer an die Schulleiterin wenden kann und Unterstützung bekommt. Die Schulleiterin ist für die Lehrerinnen ansprechbar:

*Also ich denke mal, im Vergleich zu größeren und anderen Schulen ist es bei uns so, dass der Kontakt sehr eng ist. Auch bedingt durch die Kleinheit unserer Schule. Dass sich aber auch unsere Schulleiterin einfach bemüht, ja den, das Ohr am Kollegium zu haben, den Kontakt auch zu suchen. Auch sich persönlich zu engagieren, dass ne gute Arbeitsatmosphäre herrscht. Ja? Sie engagiert sich da sehr, durch ihre Art versucht sie eigentlich immer, Dankbarkeit auszustrahlen, eigentlich auch uns vorzuleben, wie man sich für Schule einsetzt. Wobei wir das nicht immer so sehen, wie sie (lacht), aber sie tut schon sehr viel, auch für ne gute Atmosphäre. Ja? (Pause) Der Verbindungsweg Information Schulleitung Lehrerkollegium ist eigentlich sehr kurz, durch die große Steuergruppe eigentlich schon, durch, ja muss man so sagen, durch häufige Zusammenkünfte. (Frau Anger; 501-510)*

Die Schulleitung bemüht sich explizit um Offenheit und eine gute, enge Zusammenarbeit. Die Schulleiterin und ihre Stellvertreterin hören zu und suchen gezielt den Kontakt: Zum einem durch viele Besprechungen und Gremien, zum anderen aber durch die Teilnahme an Frühstückspausen, also auf informellen Wegen. Dies wird insgesamt wertgeschätzt und als angenehm empfunden.

Die besondere Nähe bei der Zusammenarbeit gilt auch für die Zusammenarbeit innerhalb der Schulleitung:

*Es ist eine sehr enge Zusammenarbeit, die nicht enger sein kann und auch nicht enger sein dürfte. Es gibt Aufgabenbereiche, die getrennt sind. Aber was den Bereich Schulentwicklung betrifft, wird sehr eng zusammen gearbeitet. Ich empfinde das als sehr gut. (Frau Blum; 93-95)*

Für die Zusammenarbeit ist genau das richtige Maß gefunden worden: Eng, aber nicht zu eng.

Für die meisten Lehrerinnen ist die Schulleitung bei Problemen die erste Adresse. Eine kleine Einschränkung formuliert Frau Flint:

*Schulleitung bedeutet das Anweisen von Aufgaben – dafür ist es eine Schulleitung. Aber ich denke, es wird auch sehr viel nach Befindlichkeit gefragt. Nicht immer, aber manchmal traut man auch sich zu sagen, dass einem das nicht passt und eventuell eine andere Lösung gefunden werden könnte. Die Möglichkeit, das zu sagen, ist immer gegeben. Man trifft immer auf ein offenes Ohr. Man sucht dann nach Möglichkeiten, um einem ein Stück entgegenzukommen. Aber Schulleitung muss Schulleitung bleiben, um auch mal was anordnen zu können, sonst wäre das nicht möglich. (Frau Flint; 303-309)*

Zwar beschreibt sie ebenfalls das offene Ohr der Schulleitung, aber dennoch traut sie sich nicht immer ihre Meinung zu sagen. Fraglich ist etwas, ob sie dies überhaupt möchte. Ihre Erwartung ist, dass eine Schulleitung vor allem Anweisung trifft. Die Schulleitung muss „das Sagen“ haben. Dennoch erkennt sie, dass immer die Möglichkeit gegeben wird, die eigene Meinung zu sagen. Warum sie sich dies nicht traut, bleibt offen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle Lehrerinnen die Zusammenarbeit mit der Schulleitung generell als angenehm und kollegial beschreiben. Besonders betont wird, dass man mit der Schulleitung reden kann, weil die Schulleitung immer ein offenes Ohr hat. Viele der Lehrerinnen nehmen wahr, dass dahinter auch gezielte Bemühungen der Schulleitung stehen: Die Schulleitung setzt sich für die Offenheit und Nähe ein.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Die Lehrerinnen geben hiermit ein Feedback zu meiner Zusammenarbeit mit den Kollegen, das in den Bereich der direkten Führung und damit in meine transaktionale Leadership fällt. Das Fremdbild stimmt sehr genau mit meiner eigenen Intention und inneren Wahrnehmung überein. Dass die Interviewten meine Offenheit und den kollegialen Umgang mit ihnen wertschätzen, bestärkt mich in meiner Einschätzung meines Führungskonzeptes, das ich als kooperativ- delegativ ansehe.

Besonders deutlich wird, dass die Lehrerinnen Merkmale eines partizipativ-situativen Führungsstils, ein Merkmal transaktionaler Leadership, hervorheben. Außerdem lese ich aus den Interviewaussagen Bereiche der human-sozialen Kraft meiner Leadership heraus.

Diese Einschätzung wird auch in den Fragebögen erkennbar, denn bis auf eine Ausnahme bestätigen alle Kollegen, dass ich eine „begleitende, Hilfe gebende“ Rolle verkörpere. „Die Möglichkeit als Lehrer an Entscheidungen zur Schulentwicklung beteiligt zu sein“ schätzt die große Mehrheit mit dem zweithöchsten Skalenwert „ausgeprägt“ ein.

An den Darlegungen der Lehrerinnen zeigt sich außerdem, dass die Schulleitung als gemeinsame Kraft von Schulleiterin und Stellvertreterin wahrgenommen wird. Bestimmte Schulentwicklungsaufgaben werden aber auch personell getrennt gesehen. Das zeugt von

hoher Transparenz unseres Schulleitungswirkens, die für den Führungserfolg in einer geleiteten Schule entscheidend ist (vgl. Dubs 2006, S. 113).

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Ich selbst verfolge in meiner Selbstreflexion allerdings schon seit längerem den Gedankengang, dass ich mitunter mehr eigene Entscheidungen aus der Schulleiterverantwortung heraus, also im Sinne meiner Führungsverantwortung, treffen sollte, ohne erst eine breite und demokratische Diskussion dazu zu führen. Eine Lehrerin äußert sich auch in diese Richtung und mein Empfinden ist, dass sie nicht als Einzige diese Meinung im Kollegium vertritt. Damit verstärkt sich meine Einstellung: Schule braucht Führung!

Wie schon im Kapitel 4.3.2 in meinen Gedanken zur politisch-moralischen Kraft der Leadership aufgeführt, werde ich künftig situationsbedingt und sensibel entscheiden, wann Mitbestimmung von Kollegen(gruppen) sinnvoll ist und wann auch nicht.

### **5.3.4.3 Stärken der Schulleitung**

#### **Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

Die Stärken der Schulleitung sind die schon beschriebenen Eigenschaften: Großes Engagement und Offenheit. Weitere Stärken werden in Verbindung mit den anderen Punkten, die schon bei der Frage nach der Unterstützung der Schulleitung hinsichtlich des Schulentwicklungsprozesse aufgeführt wurden, aufgezählt und beschrieben.

Vielfach wird das systematische Vorgehen gelobt (vgl. Falldarstellungen Frau Gehring und Frau Ellinger):

*Die Stärken sehe ich wirklich in diesem systematischen Arbeiten. Ganz kontinuierlich, systematisch von Jahr zu Jahr und jeder Schritt ist durchgeplant. Es wird sehr konzeptionell gearbeitet, es gibt also nichts, was ohne Konzepte erarbeitet wird. (Frau Blum; 112-115)*

*Eine Stärke ist bei beiden, Kerstin und ihrer Stellvertreterin, die Planungsarbeit. Der Blick auf das Große ganz und darüber hinaus. (Frau Jüstel; 411-412)*

Die Systematik ist und bleibt von besonderer Wichtigkeit für die Lehrerinnen. Die Wertschätzung dieser Systematik zeigt sich erneut, da sie als Stärke der Schulleitung benannt wird.

Ähnlich ist es beim Engagement:

*Das Engagement von Frau Baumgart und ihrer Stellvertreterin. Es ist enorm, was gearbeitet und investiert wird. Ich persönlich möchte es nicht machen, weil mit Freizeit ist es dann nicht mehr. Auch wie Frau Baumgart über die Schule hinaus blickt, wie sie sich informiert, in Netzwerken zusammenarbeitet, um immer wieder neue Sachen aufzuspüren, die uns dann wieder helfen können, um uns weiterzuentwickeln. Das ist eine absolute Stärke. Ich weiß auch, dass beide sehr gut mit Schülern umgehen und Gespräche führen können. Auch mit Eltern können beide sachlich und gezielt sprechen. (Frau Flint; 328-334)*

Das Engagement hat umfassende Auswirkungen. Dadurch gelingt es, immer wieder neue Anregungen zu erhalten und somit die Fortentwicklung zu gewährleisten. Zusätzlich verfügt die Schulleitung über weitere gute Eigenschaften, wie Umgang mit Schülern und Schülerinnen bzw. Eltern. Darauf verweisen mehrere Lehrerinnen und drücken ihre Wertschätzung aus. Frau Gehring führt dies auf die gute Gesprächskompetenz der Schulleiterin zurück, die sie so schätzt, dass sie selbst versucht, sich diese anzueignen. Die Schulleitung hat immer wieder Vorbildfunktion sowohl hinsichtlich der Schulentwicklung als auch hinsichtlich anderer Eigenschaften.

Die gute Zusammenarbeit ist ebenfalls eine besondere Stärke:

*Unsere Schulleiterin und auch die Stellvertretung sind sehr akribisch und fleißig. Eine Menge an Arbeit und viel Zeit wird von beiden in diese Entwicklung gesteckt. Auch den guten Umgang mit den Kollegen möchte ich als Stärke bezeichnen. Es wird versucht, jeden mit einzubeziehen durch diesen menschlichen Umgang. Das ist ja besonders wichtig. Man merkt, dass man als Mensch geachtet und die Arbeit anerkannt wird und man bekommt eine bestimmte Wertschätzung. (Frau Hermes; 347-352)*

Die Schulleitung ist menschlich und drückt Wertschätzung aus. Ferner kann sie gut mit den Kollegen umgehen. Frau Ellinger beschreibt dies sogar als psychologisches Geschick der Schulleiterin. Dies ermöglicht auch eine umfassende Kooperation, die eine optimale Einbindung aller Kollegen ermöglicht:

*Eine Stärke ist auch das eindeutige Einwirken, dass man es nicht allein tut. Sie sucht sich genau Partner aus, um etwas umzusetzen. Eine Stärke sehe ich auch in dem Bereich der Personalentwicklung, was sie mit all ihrer Stärke versucht, umzusetzen, sowohl im Einsatz als auch in der Entwicklung der Person. (Frau Blum; 115-118)*

Insgesamt sind die Stärken der Schulleitung das hohe Engagement, das Kontinuität und Weiterentwicklung ermöglicht, und die gute Zusammenarbeit, die Vertrauen und Offenheit schafft, und die optimale Einbindung der Kolleginnen. Auffallend ist die große Wertschätzung, die alle Lehrerinnen ausdrücken. Sie haben viel Respekt vor der Schulleitung und insbesondere vor der Schulleiterin, und zwar im positiven Sinn: Die Schulleiterin wird geschätzt und ist in einigen Bereichen (z.B. Gesprächsführung mit Schülern) geradezu Vorbild.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Die Interviewaussagen geben Auskunft sowohl über meine indirekte Führung, wobei sie hierbei besonders die Systematik in meiner Führung immer wieder hervorheben, als auch über Qualitäten meiner direkten Führung. Im Extrakt aller hierfür genannten Stärken dominiert erneut der menschlich-kollegiale Ansatz, also die human-soziale Kraft meiner Leadership sowie meine symbolische Kraft, die die Interviewten durch das wiederholte Betonen meines Engagements für die Schule und meiner Identifikation mit den Zielen unseres Schulentwicklungsprozesses belegen. An der Äußerung von Frau Blum ist zu erkennen, dass ich auch die Macht der Allianzen nutze, was mir zuvor gar nicht so bewusst war. An einigen

Aussagen wird auch meine pädagogische Kraft der Leadership deutlich, so zum Beispiel durch die in den Interviews benannte Kompetenz zur qualifizierten Gesprächsführung. Außerdem erwähnen die Interviewten mehrfach die Angebote zur Fortbildung in und außerhalb der Schule, die sie sehr wertvoll empfinden. Hierin erfüllt sich ein weiteres Kriterium transaktionaler Leadership, das darin besteht, dass erfolgreiche Schulleiter sich um die Unterstützung ihrer Lehrkräfte im Sinne der Förderung durch zielgerichtete Angebote interner und externer Lehrerfortbildung, die auf die Schulentwicklungsmaßnahmen ausgerichtet sind, bemühen (vgl. Dubs 2006, S. 158).

Insgesamt entsprechen die Aussagen der Lehrerinnen meiner Selbsteinschätzung und bestätigen, dass meine persönliche Grundeinstellung zum kollegialen Umgang authentisch auf die Kollegen wirkt. Da ich in diesem Zusammenhang manchmal den notwendigen Respekt der Kollegen etwas kritisch einschätze, ist es erfreulich, dass dieser hier von einigen Befragten als gegeben dargestellt wird. Trotzdem sehe ich die von mir im Kapitel 4.3.2 benannten Abstriche in Bezug auf das Loyalitätsverhalten einiger Kollegen durch diese Interviewaussagen noch nicht entkräftet. An dieser Stelle werden erneut die notwendige Balance von Freiraum und Verbindlichkeit und meine damit verbundene Gratwanderung deutlich.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Auf Grund der positiven und bestärkenden Einschätzungen der Interviewpartner werde ich weiterhin konsequent dem Leadershipansatz unter kollegial-delegativem Führungsstil folgen.

### **5.3.4.4 Schwächen der Schulleitung**

#### **Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

Eine Schwäche, auf die viele Lehrerinnen verweisen, liegt im Bereich der Führung.

*Ich meine, manchmal könnte die Schulleitung ein wenig strenger sein. Ich spreche aber jetzt nur von der Schulleiterin. Wenn Kollegen ihre Aufgaben nicht erfüllen, sollte die Schulleitung strenger sein und angemessen reagieren. (Frau Hermes; 334-336)*

*Das Negative ist vielleicht ihre zu gutmütige Art und Weise und ihre ausführlichen, in die Länge gezogenen Begründungen bei Gesprächen. (Frau Flint; 338-339)*

Eine Schulleitung muss Entscheidungen fällen und diese auch durchsetzen. Laut der Aussage einiger Lehrerinnen kommt die Schulleiterin dieser Aufgabe nicht ausreichend nach. Sie ist zu gutmütig und könnte strenger sein. Allerdings gehen die Meinungen dazu im Kollegium auseinander. So bestimmt und entscheidet Frau Baumgart für Frau Gehring und Frau Ellinger im ausreichenden Maß. Frau Döring ist zudem klar, dass bestimmte Dinge nicht erzwungen werden können:

*Oft denkt man, warum ausgerechnet muss ich das machen. Dann kommt einem der Gedanke, warum kann ich nicht jemanden zwingen, was zu machen. [...] Und so kommt einen der Gedanke, dass die Kollegen, die nicht so viel machen, von der Schul-*

*leitung gezwungen werden sollten, was zu machen. Aber das geht nicht und das verstehe ich auch. Und an solch schwarzen Tagen sieht man das als Schwäche der Schulleitung. (Frau Döring; 316-321)*

Frau Döring ist sich bewusst, dass nicht alles durch Druck und Zwang durchgesetzt werden kann. Dennoch hat sie manchmal den Wunsch, dass es so sein könnte. Sie sieht aber letztendlich, dass dies keine Schwäche der Schulleitung, sondern eher ein Problem des Kollegiums ist.

Ein weiteres Problem ist das Zeitmanagement, so wie es auch Frau Anger und Frau Gehring beschreiben. Insbesondere Besprechungen arten in zeitlicher Hinsicht in der Wahrnehmung vieler Lehrerinnen immer wieder aus.

*Es muss viel mehr auf die Zeit geachtet werden. Sie weiß das und neigt immer zur Pünktlichkeit bei Terminbeginn, weil wir „Trödelantanten“ dabei haben. Aber es wird daran gearbeitet. (Frau Jüstel; 415-417)*

Frau Jüstel differenziert diese Problematik insofern, als sie ein Teil des Problems ähnlich wie Frau Döring oben bei den Kolleginnen sieht. Oft wird aber die Effektivität der Veranstaltungen generell bezweifelt:

*Wir reden manchmal zu viel über diese Dinge. Also man kann diese Dinge auch strafen. Die Effektivität unserer Veranstaltungen ist nicht immer gut. Dieses Problem ist bekannt und es wird daran gearbeitet und natürlich ist es nicht gleich von heute auf morgen lösbar. Die Schulleitung arbeitet daran. (Frau Hermes; 426-429)*

Es ist wieder nicht alleine das Problem der Schulleitung, dennoch ist die Schulleitung dafür verantwortlich, da sie daran arbeitet. Viele Lehrerinnen, die das Zeitproblem fokussieren, räumen ein, dass das Problem bekannt ist und bearbeitet wird.

Eine weitere Schwäche ist die Überforderung, die insbesondere von der Schulleiterin ausgeht:

*Es passiert manchmal, dass Frau Baumgart mit vielen Ideen und guten Sachen hierher an die Schule kommt und diese auch sehr gerne umsetzen möchte, wo ich dann sage, dass sie mir zu weit weg ist, von dem, was hier wirklich passiert. Es entsteht ein gewisser Abstand zur Praxis an unserer Schule. Aber es gelingt immer wieder schnell, zurück zu kommen. Und manchmal, glaube ich, möchte Frau Baumgart zu viel und zu gut und hat den Anspruch an Perfektionismus. (Frau Blum; 118-124)*

Manchmal gehen Frau Baumgarts Visionen und Ansprüche zu weit. Dies beschreibt auch Frau Gehring: Sie meint, dass die Schulleiterin manchmal zu sehr ihre eigenen Ziele durchdrückt. Frau Ellinger beschreibt den hohen Anspruch der Schulleiterin an die Kollegen und Kolleginnen. Sie fordert mehr Akzeptanz für die Lehrer, die sich nicht so stark am Schulentwicklungsprozess beteiligen wollen und vor allem können. Frau Anger verweist ebenso wie Frau Blum auf den hohen Anspruch, den Frau Baumgart auch an sich selbst stellt und sich damit teilweise selbst überfordert.

Hinsichtlich der Schwächen der Schulleitung lässt sich kein so einheitliches Bild wie bei den Stärken ausmachen. Einige Lehrerinnen fordern mehr Autorität und Führung von der Schulleiterin; andere beschreiben dies als genau richtig bzw. erkennen, dass bestimmte Dinge nicht erzwungen werden können. Am eindeutigsten wird das Zeitmanagement insbesondere bei Besprechungen, und die Überforderung durch die Schulleiterin kritisiert (vgl. Kapitel 5.3.4.5.).

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

In den Ausführungen der Lehrerinnen zu den Schwächen der Schulleitung kristallisieren sich für mich drei Bereiche heraus:

- Führung (mit Blick auf: Entscheidungen treffen),
- Zeitmanagement,
- Überforderung.

Meine Gedanken zur Strenge im Umgang mit meinen Kollegen habe ich im vorherigen Kapitel 5.3.4.3. schon mit angerissen. Die von mir selbst vorgenommene kritische Sicht auf die Entscheidungsfindungsprozesse habe ich im Kapitel 5.3.4.2 kurz dargestellt. In den Interviewäußerungen spiegelt sich meine eigene, jeweils zweigeteilte Meinung wider. Die kritischen Anmerkungen der Interviewten bestärken mich aber nunmehr darin, grundlegend basisdemokratische Ansätze zu überdenken, denn auch Dubs formuliert klar und deutlich:

*„Soll eine Schule sowohl aus pädagogischer Sicht (Erreichen der erwünschten pädagogischen Ziele) als auch aus wirtschaftlicher Sicht (ökonomisch zielstrebigem Einsatz und zielgerichtete Verwendung der finanziellen Mittel) effizient und effektiv sein und soll die Zufriedenheit aller Schulseitigen langfristig möglichst hoch sein, bedarf es einer Schulleitung, welche eine Führungsfunktion wahrnehmen kann, also definierte Kompetenzen und Entscheidungsbefugnisse hat“ (Dubs 2006, S. 109).*

Dubs begründet sehr deutlich, dass basisdemokratische Schulen eine Illusion bleiben:

*„Theoretisch wären sie zwar durchaus denkbar, wenn drei Bedingungen erfüllt wären: Erstens müssten sich alle Lehrpersonen mit ihrer Schule und den Zielen voll identifizieren. Zweitens müssten sie für basisdemokratische Entscheidungsfindung viel Zeit zur Verfügung stellen. Und drittens müssten sie eine hohe, positive Streitkultur beherrschen. Dass diese drei Kriterien an vielen Schulen nicht gegeben sind, braucht nicht näher begründet zu werden. Vor allem der Zeitfaktor wird eine immer größere Restriktion für eine basisdemokratisch geführte Schule, denn teilzeitbeschäftigten Lehrkräften fehlen die Zeit und z.T. auch die Bereitschaft zur abwägenden, kompetenten Mitbestimmung immer mehr“ (Dubs 2006, S. 111).*

Die Fragebögen liefern ein etwas anderes Bild. Hier schätzt in etwa die Hälfte des Kollegiums sogar ein, dass ich „zu dominant, zu fordernd“ bin. Aber auch hier denke ich, dass dies ein emotional hinterlegter Frageansatz ist, was im Fragebogen verstärkt zum Tragen kommt, da die Entscheidung situationsungebunden und undifferenziert getroffen wird, sozusagen aus einer unreflektierten Grundstimmung heraus. Außerdem stelle ich im Nachgang fest,



dass in der Formulierung „zu dominant, zu fordernd“ eine ungünstige Bündelung von zwei Aussagen zu unterschiedlichen Sachverhalten vorliegt. „Zu fordernd“ bezieht sich wahrscheinlich mehr auf die Anforderungen, die ich an die Kollegen stelle, während „zu dominant“ das Einbeziehen anderer Meinungen in Entscheidungsprozesse meint. Da somit keine eindeutige Zuordnung in den Fragebogeneintragen möglich ist, gebe ich den Interviewausagen mehr Schwergewicht.

Das Problem von mehr Zeiteffizienz habe ich selbst seit langem erkannt, zumal diese Thematik auch offen von Kollegenseite an mich herangetragen wurde. Ich versuche auch, auf die Kritik zu reagieren und Veränderungen vorzunehmen. Das wurde von den Lehrerinnen registriert, was in den Interviews deutlich zum Ausdruck kam. Allerdings bin ich mit dieser Situation selbst noch nicht zufrieden und kann deshalb sehr gut nachvollziehen, dass mein Zeitmanagement nach wie vor als Kritikpunkt kam.

Anhand der Äußerungen zur Überforderung werden zwei Aspekte deutlich. Zum einen überlade ich die Kollegen mit zu viel neuen Ideen, die auch noch mit der Erwartung der Umsetzung verbunden sind, und zum anderen überfordere ich die Kollegen und mich selbst bezüglich des Engagements und der Qualität der Aufgabenerfüllung im Sinne von Perfektionismus. Das Thema Überforderung hat viel mit der eigenen Haltung und dem eigenen Anspruch zu tun. Es tangiert das „Maß der Dinge“. Auch wenn ich mir bewusst bin, den Bogen hierzu nicht überspannen zu dürfen, bleibe ich aber doch bei meiner Grundeinstellung, dass gerade ich als Schulleiterin hohe Ansprüche an mich selbst im Sinne der Ausstrahlung meiner symbolischen Kraft der Leadership stellen sollte. Die Frage ist dann nur: Wann sind die Erwartungen an mich und auch an die Kollegen zu hoch, so dass der Bogen platzt? Die Antwort auf diese Frage werde ich weiterhin selbst finden müssen. Ich muss dabei aber sehr sensible Antennen in Richtung der Lehrer aufstellen, um deren Signale kontinuierlich einzufangen.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Ich werde künftig für mich selbst noch kritischer prüfen, ob ich nicht an manchen Stellen selbst Entscheidungen treffen kann, ohne erst andere fragen zu müssen. Ich denke, dass dies tatsächlich in einigen Situationen mehr möglich ist als bisher von mir praktiziert, ohne dass das kollegiale Grundverständnis darunter leidet.

Ich werde auch stärker darüber nachdenken, in bestimmten Situationen Anweisungen, basierend auf der mir zugeschriebenen „Macht der Position“, zu geben, statt erst lange Diskussionen zu führen. Gleichzeitig werde ich auf eine konsequentere Überprüfung bezüglich der Erfüllung der Aufträge achten, um der im Kapitel 5.3.4.3 dargelegten Notwendigkeit der Kontrolle als Aspekt der Führung genügend Rechnung zu tragen.

Dies klingt wie eine Kehrtwende. Dies soll es aber auf keinen Fall bedeuten. Von meinen oben genannten positiven Führungseigenschaften werde ich mich nicht abkehren. Hier geht es mir eher um eine gewisse Verhältnismäßigkeit von wiederum Freiraum und Verbindlichkeit.

Durch ein solches Vorgehen kann ich außerdem Zeit sparen, was sehr hilfreich wäre, denn in Bezug auf mein Zeitmanagement muss ich mich tatsächlich wieder etwas mehr disziplinieren. Das bedeutet, dass ich genauer prüfen muss, welche Veranstaltungen sind tatsächlich notwendig und mit wem, also mit welchen Personengruppen. Hier muss ich ganz streng der Frage nachgehen, wer zur Thematik auch wirklich betroffen ist und wer eben nicht? Außerdem muss ich neue Informationswege eröffnen. Dazu bietet mir das Internet neue Möglichkeiten. Dahinter verbirgt sich aber wieder das Problem der Verbindlichkeit, wobei ich hier klar und deutlich mit Anweisung und Leseverpflichtung und entsprechenden Konsequenzen bei Nichterfüllung arbeiten werde.

Zur Problematik Überforderung werde ich mich im folgenden Kapitel 5.3.4.5. genauer äußern.

### **5.3.4.5 Exkurs „Zuviel“ – Überforderung durch Schulleitung und Schulentwicklung**

#### **Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

In allen Interviews wird das Zuviel durch die Schulentwicklung thematisiert. Dies gilt selbst für die stellvertretende Schulleiterin. Schulentwicklung ist eine Überforderung, oft auch in zeitlicher Hinsicht. Eine typische Beschreibung ist die folgende:

*Wir arbeiten an ganz vielen Sachen und ich meine, dass es zu viel ist. Die Zeit, meine ich, fehlt, um etwas Ausprobiertes noch mal zu festigen. Die Zeit zum „Setzen“ und Überarbeiten fehlt. Es ist die Vielfalt, wo ich denke, dass darunter die Qualität leidet, wenn es zu viel ist. (Frau Flint; 84-87)*

Das Klagen über zu wenig Ruhe, Durchatmen und die Sorge, dass die Qualität verloren geht, ist in vielen Interviews zu finden. Viele der Lehrerinnen meinen, dass zu viel neue Inhalte hinzugefügt werden. Die Annahme ist, dass eine Pause und nichts Neues gemacht werden müsste.

Andere erleben das Zuviel anders. Es wird insbesondere durch die Schulleiterin immer wieder Neues herangetragen, das auch überfordert und zu viel ist, aber zugleich kann man gegensteuern.

*Da war mal eine Veranstaltung, die zur Jenaplan-Pädagogik durchgeführt worden ist, wo dann sofort – von null auf hundert – mehrere Dinge, Stundenplan oder Stammgruppen verändert werden sollten. Wir merkten aber, dass das so schnell nicht funktioniert. Alles muss erst langsam wachsen. Und ich bin auch eine von denen, die oftmals auch ein bisschen bremst. Man darf nicht zu viel verändern, damit man die Qualität auch*

*bewahrt. Lieber richtig machen oder erstmal ruhen lassen. Und das ist die Gefahr, wenn man Dinge verändert. Weil das eine dann auch das andere nach sich zieht. Und ich habe die Angst, dass die Qualität darunter leidet. (Frau Hermes; 89-96)*

Frau Hermes beschreibt einen gemeinsamen Lernprozess während der Schulentwicklung: Es geht nicht von null auf hundert. Manchmal muss gebremst und langsamer vorgegangen werden. Sie selbst hat damit eine wichtige Funktion gefunden. Sie bremst, weil sie Angst um die Qualität der Schulentwicklung hat. Zum einen sieht sie für sich eine Möglichkeit, Einfluss zu nehmen. Zum anderen ist es eine Herausforderung, immer wieder die richtige Balance zu finden. Es soll zwar vorangehen, aber nicht zu viel sein. Diesen Balanceakt sieht auch Frau Gehring. Allerdings schreibt sie der Schulleitung dabei mehr Verantwortung zu. Einen Schritt weiter geht Frau Döring:

*Man liest seine niedergeschriebenen Gedanken und überlegt sich, was du dir alles vorgenommen hast und es geht eigentlich gar nicht. [...] Man kann manche Dinge nicht einfach von heute auf morgen machen. Vorgestellt ist es leicht und schnell, aber die Realität sieht anders aus, man braucht Zeit. (Frau Döring; 131-136)*

Die Überforderung entsteht hier durch die Lehrerinnen selbst. Sie nehmen sich etwas vor und schreiben dieses Vorhaben in den Aktivitätenplan, der anschließend reflektiert wird. Diese Reflexion ermöglicht die Erkenntnis, dass mancher Schritt zu viel ist. Dadurch ist ein Zurücknehmen und Reduzieren möglich. Deutlich wird, dass es immer noch etwas zu tun gibt. Dies betont auch Frau Ellinger: Man kann gar nicht zu viel tun. Schulentwicklung muss geradezu überfordern.

Dies wird schon bei der Kritik am Schulentwicklungszyklus deutlich: Die Aktivitätenpläne sind lästig, weil sie so viel Zeit fressen, aber dennoch notwendig:

*Sicher schimpfe ich auch manchmal, wenn es um das Schreiben meines Aktivitätenplanes geht. Weil erstens macht es eine Menge Arbeit und zweitens denke ich manchmal darüber nach, ob es unbedingt sein muss. Aber wenn man im Nachhinein draufschaut, ist das Vorwärtsgehen ohne dem nicht möglich. (Frau Hermes; 164-167)*

Diese Haltung haben einige Lehrerinnen. So sagen Frau Döring und Frau Ellinger, dass sie manchmal von diesen Arbeiten und Belastungen genervt sind, zugleich wissen sie, dass diese absolut notwendig sind. Dadurch wird die Belastung aushaltbar. Dieser Gedanke der notwendigen Überforderung kann für die Schulentwicklung insgesamt festgehalten werden.

*Das Problem ist, wenn man das eine angeht, muss man das andere eben auch angehen. Das sagt auch immer Frau Baumgart und in gewisser Weise hat sie auch Recht. Die eine Veränderung zieht die andere automatisch nach sich. Wenn ich jetzt fächerübergreifenden Unterricht machen will und bei den Schülern bestimmte Kompetenzen entwickeln will, muss ich meinen Unterricht entsprechend ändern. (Frau Hermes; 194-198)*

Frau Angers Kritik, dass die Welt gleich an allen Zipfeln angefasst wird, kann diese Position entgegen gesetzt werden: Die Welt muss an allen Zipfeln angefasst werden, weil für eine

Veränderung auch andere notwendig sind. Dies wird manchmal zu viel, ist aber nicht zu ändern.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass eine Überforderung bei Schulentwicklung beinahe in der Natur der Dinge liegt. Entsprechend „klagen“ alle Lehrerinnen über das Zuviel, über die Überforderung. Allerdings nehmen sie eine unterschiedliche Haltung zu diesem Zuviel ein: Einige Lehrerinnen machen daraus eine Anklage, insbesondere an die Schulleiterin. Dies ergibt sich aus der zentralen Funktion der Schulleiterin. Sie ist der Kopf, der Motor der Schulentwicklung, dadurch wird ihr die Verantwortung für die Schulentwicklung zugeschrieben. Andere Lehrerinnen sehen ihre Handlungsmöglichkeiten: Sie wissen, dass sie ihre Bedenken einbringen und so bremsen können. Einige wenige Lehrerinnen haben sogar die Zwangsläufigkeit der Überforderung erkannt und können sich darum insgesamt anders dazu verhalten.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Eigentlich spiegelt sich in den ambivalenten Äußerungen der Lehrerinnen auch meine eigene Problematik wider. Ich weiß, dass es eigentlich zu viel ist, was ich will und verlange, andererseits weiß ich nicht, wo ich Abstriche machen soll, um den weiteren und für mich notwendig erscheinenden Entwicklungsweg nicht zu bremsen oder zu behindern. Ich weiß auch, dass eine nächste Problematik in meinem hohen Ehrgeiz liegt. Doch dann denke ich wieder, dass ich diesen als Schulleiterin auch in mir als symbolische Kraft meiner Leadership tragen muss und es schlecht wäre, wenn ich ihn nicht hätte.

Doch wo ist die Lösung?

Hier stehe ich tatsächlich vor einem jahrelangen, mir bewussten, aber noch nicht gelösten, Problem!

Dass dies auch so von den Lehrerinnen zurückgespiegelt wird, ist nicht verwunderlich, zumal wir offen darüber reden und ich ihnen auch schon oft meine Gedanken dazu gesagt habe. Dies ist vielleicht auch ein Grund dafür, dass sich die Situation noch nicht zuspitzte bzw. eskalierte.

Außerdem möchte ich in diesem Zusammenhang wiederholend auf die subjektive Wahrnehmung von Überforderung und der dahinter verborgenen Einstellung eingehen. An den unterschiedlichen Äußerungen der Lehrerinnen wird dies sehr deutlich. Entscheidend sind der eigene Anspruch und die Haltung dahinter, ob man sich auf bestimmte Aufgaben und Entwicklungen einlassen will, weil sie für die eigene Person selbst wichtig sind. Dann werden die damit verbundenen Dinge auch weniger als Belastung in der eigenen Wahrnehmung eingestuft.

Wie schaffe ich es nun aber als Schulleiterin, die Kollegen über diese innere Haltung und Einstellung für neue Aufgaben zu öffnen oder im Idealfall sie dafür sogar zu begeistern? Damit stoße ich in den Bereich der Motivation: Entweder ist der Ansporn zur Schulentwicklung schon durch intrinsische Motivation gelegt, was die günstigste Voraussetzung wäre und nach meiner Einschätzung bei einigen Kollegen relativ gut ausgeprägt ist. Andererseits wäre es meine direkte Führungsaufgabe als Schulleiterin, extrinsisch motivierte Verhaltensweisen bezüglich Schulentwicklungsaktivitäten bei den Kollegen in Gang zu setzen. Da folgt sofort wieder die Frage: Wie? Günstig wäre es, wenn ich die Möglichkeit hätte, Anreize zu schaffen. Doch genau da treffe ich in eine Lücke im derzeitigen (Schul-)System. Weder finanzielle noch materielle Ressourcen stehen dafür zur Verfügung. Ebenfalls fehlen Zeitbudgets für Schulentwicklung, wodurch automatisch das Zeitproblem als eine Ursache der Überbelastung entsteht. Dies wird auch in den Interviews kritisiert und tatsächlich als motivationshemmend benannt.

Dubs hat versucht, Gründe für die abnehmende Bereitschaft der Lehrkräfte zur Mitarbeit im Schulentwicklungsprozess auf Grund von Beobachtungen und Gesprächen aufzudecken. Eine systematische Ursachenforschung gibt es dazu allerdings noch nicht. Er stellt fest, dass sich das fehlende Belohnungs- und Sanktionssystem negativ auswirkt. Auch solche organisatorische Gesichtspunkte, wie die für unsere ImPULS-Schule zutreffende Kleinheit und der hohe Anteil an teilzeitbeschäftigten Lehrern, behindern die Mitwirkungsbereitschaft, da dadurch die Delegationsmöglichkeiten beschränkt werden. Außerdem wirken sich unklare Autonomiedefinitionen, wie z.B. zur Thüringer „Eigenverantwortlichen Schule“, und die damit verbundenen Konflikte um Kompetenzen und Freiheitsgrade, die die Umsetzung von schulischen Zielen und Konzepten behindern, nachteilig auf die Motivation sowohl der Schulleitungen als auch der Lehrer aus. Allerdings verweist Dubs darauf, dass die Lehrpersonen mitunter eine einseitige Sicht haben und sich die Kritik am Wunsch nach mehr Mitarbeit gelegentlich zu leicht machen. Sie sollten bezüglich ihrer zeitlichen und psychischen Belastung auch hin und wieder den Vergleich mit Berufstätigen in Wirtschaft und Verwaltung wagen, die gleichermaßen belastet und dazu noch viel stärkeren Sanktionen ausgesetzt sind. Als einen weiteren kritischen Punkt benennt Dubs die teilweise fehlende Bereitschaft der Lehrer zur Information, besonders bei Reformbestrebungen.

*„Viele Zweifel und Oppositionen, welche die Einsatzbereitschaft vermindern und damit die Delegationsversuche von Schulleitungen erschweren, würden hinfällig, wenn sich die Lehrkräfte besser orientieren würden. Interessant ist dabei, dass viele Lehrkräfte auch gute Informationen nicht wahrnehmen, wofür häufig die zeitliche Belastung geltend gemacht wird, obschon Informationen geeignet sind, Missverständnisse zu beseitigen und Veränderungen mit weniger Zeitaufwand zu erleichtern“ (Dubs 2006, S. 168).*

Und weiter:

*„Nicht unerwähnt bleiben darf schließlich der immer größer werdende Widerspruch in vielen Lehrerkollegien: Viele Lehrkräfte wollen überall mitentscheiden. Sie haben aber keine Zeit oder nehmen sie sich nicht, um sich über die zu lösenden Probleme sachlich durch Literaturstudium und Gedankenaustausch ins Bild zu setzen, damit sie sachkompetent mitentscheiden können, sondern sie glauben, mit einer intensiveren Diskussion im Lehrerkonvent wären Probleme gelöst. Dass solche spontanen Entscheidungsprozesse dann häufig auf vorgefassten Meinungen und ohne jeden innovativen Ansatz ablaufen, lässt sich immer häufiger beobachten. Schulentwicklung nur auf dem spontan verfügbaren Kenntnisstand und mit Intuition allein führt zu keiner besseren Schulqualität. Deshalb lässt sich Schulentwicklung nur mit vertiefter Arbeit umsetzen“ (ebd., S. 169).*

Aus meiner Sicht treffen die genannten Gründe sehr genau den Kern der Problematik, auch auf unsere schulische Situation bezogen. Die von außen kommenden Einflussfaktoren, wie fehlendes Belohnungs- und Sanktionssystem, Kleinheit der Schule, hohe Teilzeitbeschäftigung und unklar definierte Bereiche der Eigenverantwortung, wirken sich eindeutig hinderlich auf die Mitarbeitsbereitschaft der Kollegen aus. Ihnen fehlt zum Beispiel die Anerkennung unserer Erfolge im Schulversuch von offizieller Seite, verbunden mit dem spürbaren Bekenntnis der Unterstützung unserer weiteren Entwicklungsarbeit. Dieser offensichtliche Mangel bewirkt eine starke Demotivation innerhalb unserer Lehrerschaft. Andererseits ist der für innovative Entwicklungen erforderliche Kenntnisstand unter den Kollegen sehr unterschiedlich ausgeprägt bzw. oftmals oberflächlich und ungenügend. Dies wiederum verstärkt zwangsläufig das Gefühl der Überforderung.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Zunächst werde ich weiterhin dafür sorgen, den Kollegen Erfolge bewusst werden zu lassen. Nach dem Motto: Erfolg führt zu Erfolg! - müssen die Kollegen spüren, was sie alles schon erreicht haben. So wie es einige der Interviewpartnerinnen für sich selbst erkannten, dass sie im Unterricht schon viel verändert haben und es ihnen somit besser geht, muss ich anregen, dass besonders unsere positiven Veränderungen im Kerngeschäft eines jeden Lehrers – im Unterricht – immer wieder hervorgehoben werden. Vieles ist schon zur Gewohnheit und Normalität geworden, wie einige Lehrerinnen im Interview erkannten. Das ist zwar das Ziel jeglicher Innovation (Institutionalisierung), doch für die Motivation ist es gut, sich immer wieder darauf bewusst zurückzubedenken.

Umso notwendiger erscheint mir dieser Motivationsaspekt, da die Kollegen in den Fragebögen zum Ausdruck bringen, dass wir *„den eigentlichen Erfolg des Schulentwicklungsprozesses unterschätzen“*. Zudem vertritt die Hälfte der Kollegen die Meinung, dass wir uns sogar bezüglich unserer Schulentwicklungserfolge *„überschätzen“*.

Dabei gibt in diesem Zusammenhang grundsätzlich zu bedenken:

*„Das größte Hindernis für den Einbezug von Lehrkräften in außerunterrichtliche Arbeiten und Schulentwicklungsaufgaben liegt im fehlenden Belohnungs- und Sanktionssystem für Schulleitungen. Solange die Schulbehörden nicht bereit sind, diese Frage zu*

*lösen, bleiben die Schulleitungen auf das Wohlwollen einer abnehmenden Zahl von aktiven Lehrkräften angewiesen. Selbstverständlich mag ein zielgerichtetes Feedback der Schulleitungen gewisse positive Wirkungen haben (z.B. Hervorheben besonderer Leistungen an einer Lehrerkonferenz oder in einer Schulzeitschrift, persönliche Rückmeldungen). Langfristig genügt dies aber nicht, denn angesichts der zunehmenden Belastung der Lehrkräfte im Unterricht ist es nicht zumutbar, auch noch immer mehr außerrichtliche Pflichten ohne materielle Belohnung zu übertrage.“ (Dubs 2006, S. 171).*

Diese Gedanken decken sich zwar mit meinen eigenen Beobachtungen und meiner persönlichen Meinung zu dieser Problematik, da jedoch meine Möglichkeiten sowohl zur Belohnung als auch für Sanktionen sehr beschränkt sind, muss ich alle noch so begrenzten Chancen positiver Einflussnahme, wie die Hervorhebung der Erfolge, nutzen. Jegliche Ausnutzung von Ressourcen ist als eine Art Belohnung und Ansporn zu sehen. Dazu gehören beispielsweise das Bereitstellen von Druckerpatronen für Schreibearbeiten in konzeptionellen Bereichen oder das Übertragen von Sponsorengeldern in die Verantwortung des Teams-Ganztagsschule für die zweckgebundene Verwendung zur Verbesserung der materiellen Ausstattung. Hier regen die Ideen Dubs zu so genannten Krediten, wie Schreibkredit oder Literaturkredit an (vgl. ebd., S. 170), über weitere Anreizvarianten nachzudenken.

Fakt ist: Schulentwicklung ist kein einfacher und bequemer Weg! Ohne (Über-)Belastung, die über das Normale hinausgeht, kann Entwicklung nicht funktionieren!

Ich muss aber darauf achten, dass dies kein Dauerzustand für alle gleichermaßen ist. Somit sehe ich die hohe Bedeutung und vielleicht auch Chance in meinen persönlichen Einzelgesprächen (oft als Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräche bezeichnet), um dort die Position und Arbeitserwartung und -belastung eines jeden Einzelnen aus meiner Sicht mit ihm zu besprechen. Im letzten Schuljahr sind diese Gespräche, auch auf Grund meines eigenen Zeitproblems, eindeutig zu kurz gekommen. Ich merke aber, dass die Gespräche zum Aktivitätenplan keineswegs diese spezielle Funktion der Mitarbeiter-Gespräche ersetzen können.

Dubs spricht in diesem Zusammenhang davon, Kollegen bei schwierigen Schulfragen auch mal um ihren persönlichen Rat zu bitten oder sie persönlich ins Vertrauen zu ziehen. Durch die dadurch aufgebaute engere persönliche Beziehung fällt es den Kollegen menschlich gesehen schwieriger, Bitten um Mitwirkung abzulehnen (vgl. Dubs 2006, S. 170). Diesen Ansatz bestätigt mir im Interview Frau Ellinger, die dabei sogar von psychologischem Geschick der Schulleiterin spricht, um Kollegen zur Mitarbeit an bestimmten Aufgaben zu gewinnen.

Dubs schlägt weiterhin vor, Interessen und Stärken von Kollegen aufzuspüren und darauf zu reagieren, indem beispielsweise genau in diesen Bereichen Aufgabenfelder für Schulentwicklung „geschaffen“ werden. Das Sichtbarmachen des dortigen Wirkens kann motivierend auf die Bereitschaft zur Mitarbeit anderer Kollegen wirken (vgl. ebd., S. 170). Dieser Ansatz deckt sich im Prinzip mit einem meiner inneren Grundsätze im Denken über Kollegen, der

dadurch geprägt ist, dass ich sage: jeder Kollege hat Stärken und ich muss versuchen, diese für die Arbeit an der Schule an passender Stelle zu nutzen. Mitunter gelingt es, solche Aufgabenfelder zu finden und auszubauen. Doch dies allein genügt nicht, um die für Schulentwicklung relevanten Bereichen in ihrer Gesamtheit abzudecken.

### 5.3.4.6 Zusammenarbeit innerhalb der Schulleitung

#### Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?

Die Zusammenarbeit bzw. Rollenaufteilung innerhalb der Schulleitung wird von vier Interviewpartnerinnen thematisiert.

Die stellvertretende Schulleiterin selbst sagt, dass es ihre Aufgabe ist, zwischen Kollegium und Schulleiterin zu vermitteln. Die Schulleiterin vertritt die theoretische Position innerhalb der Schulentwicklung und die Stellvertreterin die praktische Seite.

*Frau Baumgart ist eine Person, welche sehr tiefgründig darüber nachdenkt. Ich tue das auch, aber ich bin die Fragende. Und Frau Baumgart findet die Antworten. Das heißt, ich bin der Anstoß, um bei ihr die Denkprozesse anzuregen. Tief greifend gehen wir dann in die Diskussionen, die immer ein Ergebnis für Schulentwicklung bringen. Wobei ich nicht die Person bin, die das Theoretische hat, ich erlebe es aus der Praxis und finde die entsprechenden Fragen. Und Frau Baumgart kann diese wunderbar in theoretische Zusammenhänge bringen. Es ist eben ein sehr gutes Verhältnis zwischen den zwei Seiten Praxis und Theorie, welche bei Schulentwicklung wahrscheinlich auch eine große Rolle spielen. Ich bin nicht die Schulentwicklerin an sich! (stellv. SL; 97-105)*

Hier wird die Zusammenarbeit beim Schulentwicklungszyklus beschrieben. Für die Stellvertreterin ist es so, dass sich die beiden Personen der Schulleitung gut ergänzen. Frau Baumgart übernimmt das theoretische Denken und sie hat den Blick auf die Praxis. Zusätzlich versucht sie diese Theorie ans Kollegium zu vermitteln. Dieses sich Ergänzen wird teilweise von den Lehrerinnen wahrgenommen:

*Nun, Frau Baumgart nimmt manches sehr wissenschaftlich, was für uns abgehoben klingt. Wir müssen es auf die Schulebene anpassen. Und die stellvertretende Schulleiterin ist die Verbindung von Lehrerkollektiv und Schulleitung. (Frau Flint; 215-217)*

*Die stellvertretende Schulleiterin ist der Umsetzer der Schule für die tägliche Arbeit. Kerstin hat viel den Blick auch über die Schule hinaus und welchen sie uns auch vermitteln möchte. jedoch fällt es ihr sehr schwer, sich auf das Wesentliche zu beschränken. (Frau Jüstel; 412-414)*

Genau die praktische Seite und Vermittlung wird von den Lehrerinnen der stellvertretenden Schulleiterin zugeschrieben. Frau Jüstel nutzt dies zugleich, um eine Kritik an der Schulleiterin zu formulieren. Frau Gehring schreibt den beiden ebenfalls unterschiedliche, ergänzende Funktionen zu:

*Ja und das ist auch gut so. Weil für mein Gefühl muss die Kerstin nicht alles machen, weil dazu hat sie die stellvertretende Schulleiterin ja und die hat das Ohr auch bei den Kollegen, muss man auch sagen. Sie ist ja präsent in allen Pausen oben, was Kerstin nicht sein kann. Logischerweise. Sie versucht. Zur Frühstückspause immer. Zieht sie*



*auch sehr gut durch, muss ich sagen. Aber bei den anderen zwei großen Pausen eher nicht. Die stellvertretende Schulleiterin eher doch. Sie ist eigentlich eher wenig hier, sie arbeitet eigentlich viel oben. (Frau Gehring; 393-398)*

Für Frau Gehring ist diese Arbeitsteilung geradezu automatisch angelegt.

Deutlich wird insgesamt, dass einige Lehrerinnen hinsichtlich der Rollenaufteilung innerhalb der Schulleitung differenzieren. Bei der Schulentwicklung wird der Schulleiterin der theoretische Part und der stellvertretenden Schulleiterin der praktische Part zugeschrieben. Zusätzlich vermittelt die stellvertretende Schulleiterin zwischen der Schulleiterin und dem Kollegium. Dies wird als natürliche und sinnvolle Ergänzung beschrieben.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

In den Wahrnehmungen der vier Lehrerinnen, zu denen auch meine Stellvertreterin selbst gehört, wird für mich eine klare Polung der Rollenverteilung bezüglich Schulentwicklung deutlich:

- Ich verkörpere für die Lehrkräfte eher die Theorie und meine Stellvertreterin die Praxis.
- Meine Stellvertreterin ist die Vermittlerin zwischen Kollegium und Schulleitung und damit auch zwischen Praxis und Theorie.

Ich gestehe ein, dass ich das so abgegrenzt für mich selbst bislang nicht gesehen habe. Dass ich die „Federführung“ in Bezug auf theoretische Hintergründe inne habe und auch haben möchte, deckt sich mit den Einschätzungen der Kolleginnen.

Dass der praktische Part der Schulentwicklung mir in gewisser Weise abgesprochen werden soll, sehe ich selbst nicht so. Ich vermute, dass hier der schulische Alltag mit der Praxis des Schulentwicklungsprozesses vermischt wird, wobei natürlich die Schulentwicklung in den schulischen Alltag münden muss, also transformationale und transaktionale Leadership ein sinnvolles Ganzes ergeben müssen. Allerdings verstehe ich unter der Praxis der Schulentwicklung beispielsweise die Umsetzung des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*, in der ich sehr aktiv bin. Die Theorie ist dagegen der Zyklus an sich, also als Konzept.

Bezogen auf den schulischen Alltag kann ich der Einschätzung der Interviewten voll und ganz folgen, dass meine Stellvertreterin einen umfangreichen praktischen Part erledigt. Dadurch bedingt, dass ich das Geschehen rund um den Vertretungsplan in den Aufgaben- und Verantwortungsbereich meiner Stellvertreterin delegiert habe, nehmen die Lehrerinnen diese, sie häufig tangierende Stellvertreterität sowohl inhaltlich als auch räumlich direkt wahr. In dieser klaren Delegation spiegelt sich ein wichtiges Merkmal meiner transaktionalen Leadership wider. Aus jetzigem Kenntnisstand zu den dabei einzuhaltenden Regeln schließe ich, diese beachtet zu haben, da ich diesen wichtigen Aufgabenbereich der indirekten Schul-

führung, den ich aber auch als Routineaufgabe einstupe, vollständig und dauerhaft unter klarer Information und Instruktion an meine Stellvertreterin übergeben habe. Außerdem habe ich ihr als weiteren entscheidenden Punkt die damit verbundene Handlungsverantwortung vollständig übertragen. In diesem Zusammenhang werden häufig Anliegen der Kollegen zunächst an meine Stellvertreterin herangetragen, die dann entscheidet, ob sie diese an mich weiterleitet oder nicht. Meine Stellvertreterin beurteilt an dieser Stelle selbst, ob die zu treffende Entscheidung noch in ihren Bereich der Handlungsverantwortung fällt, so dass ich nicht einbezogen werden muss. Ist allerdings meine Führungsverantwortung tangiert, verweist sie die Kollegen direkt an mich. Hier, wie überhaupt und insgesamt, habe ich großes Vertrauen zu meiner Stellvertreterin.

Ich denke aber, dass diese Aufgabenteilung und die beiden unterschiedlichen Ebenen für Verantwortung und Entscheidungen notwendig und sinnvoll sind, was auch von einigen interviewten Lehrerinnen so geäußert wurde. Trotz der Teamwork als wesentliches Merkmal moderner Schulführung kann es keine kollektive Verantwortung an sich geben (vgl. Dubs 2006, S. 110f.).

Ebenso ist den Interviews zu entnehmen, dass die Lehrerinnen das abgestimmte Denken und Handeln in der Schulleitung, also zwischen mir und meiner Stellvertreterin, gerade in Bezug auf Schulentwicklung wahrnehmen und anerkennen. Daran wird deutlich, dass wir eine teamgeleitete Schule sind, auch wenn die Teamstruktur in der Leitung sehr einfach ist.

Obwohl mir selbst ein sehr enges und offenes Verhältnis zu den Kollegen bestätigt wurde, ist dieses bei meiner Stellvertreterin noch stärker ausgeprägt. Sie hat daher einen ständigen Balanceakt zu bestehen, da sie einerseits als Schulleitungsmitglied eine andere Rolle als die Kollegen im Allgemeinen verkörpern und realisieren muss, andererseits möchte sie sehr dicht am Kollegium dran bleiben, was in den Interviews bestätigt wird. Hier sehe ich es als meine Aufgabe, im Bedarfsfall regulierend einzugreifen.

Für mich ist meine Stellvertreterin eine starke Stütze in der Führung der Schule und die Zusammenarbeit kann ich mir fast nicht besser vorstellen. Das spüren, laut Interviewaussagen, auch die Kollegen.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Ich fühle mich hiermit in meinem kooperativ-delegativen Führungskonzept bestärkt und werde es beibehalten.

### 5.3.5 Reflexion

#### 5.3.5.1 Definitionen von Reflexion

##### Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?

Insgesamt ist Reflexion ein oft genutzter Begriff in den Interviews. Viele Interviewte erklären, dass Reflexion sowohl für die Lehrerinnen als auch für die Schüler sinnvoll ist. Auffällig ist daher, dass die Befragten bei der expliziten Frage nach Reflexion oft unkonkret bleiben. Reflexion scheint geradezu ein Schlagwort zu sein, auf das gerne verwiesen wird, das jedoch inhaltlich schwer zu füllen ist.

*Reflexion. Ein Schlagwort, was jeder braucht. Ich denke, dass wir noch zu wenig reflektieren über das, was wir tun. Aber wir sind schon ein Stück weiter gekommen. Es läuft vieles über Befragungen, man setze sich mit Kollegen und in Teams zusammen, und überlegt, wie man Sachen noch verbessern kann. (Frau Döring; 347-350)*

Frau Dörings allgemeine Beschreibung ist typisch: Die Lehrerinnen beschreiben Reflexion als das Nachdenken darüber, was verbessert werden könnte. Dabei sind oft die Unterrichtsmaterialien und die geplante Unterrichtseinheiten Gegenstand der Betrachtungen.

*Reflektieren heißt, dass man nach getaner, abgeschlossener Arbeit, z.B. längeres Stationenarbeiten im Fach X, anschaut und guckt, wie es gelaufen ist. War das Material angebracht und ausreichend, hat es die Schüler auch wirklich vorangebracht, könnte ich es wieder nutzen oder was muss ich verändern? (Frau Flint; 359-362)*

Das Ziel von Reflexion, das von sehr vielen Befragten formuliert wird, ist die Verbesserung des Unterrichts. Einige Lehrerinnen unterscheiden verschiedene Reflexionsebenen. Zum einen wird in den Lehrerteams reflektiert, um den konkreten Unterricht zu verbessern. Zum anderen wird auch auf der Ebene der Schule reflektiert, um die Schulentwicklung voranzubringen.

*Auf verschiedene Weisen: Einmal von der Schulleitung aus gesehen. Hier erfolgt die Reflexion über Gespräche mit einzelnen Lehrerteams zum Vorhaben, zum Beispiel in den Aktivitätenplänen. Reflexionen erfolgen sicherlich auch im kleinen Rahmen, das wird einem sicherlich nicht immer gleich bewusst als Reflexion, in Dienstberatungen, wenn irgendwas, was zurückliegt, was geleistet wurde, wo noch mal drüber nachgedacht wird, wo ne Auswertung vorgenommen wird. Wo man sich eigentlich auch überlegt, wie man das vielleicht das nächste Mal besser macht. Sei es bei großen Veranstaltungen, wird eigentlich immer drüber gesprochen. Mittlerweile ist eine Kultur entstanden, wenn's auch ne unterschiedliche Qualität ist, dass man sich Gedanken macht und das auch in irgend ner Form auch festhält, was man beim nächsten Mal anders macht und das dann auch entsprechend umsetzt, also in der Form von Reflexion. Dann die einzelnen Lehrerteams, die durch die Auflage mehr oder weniger gezwungen oder freiwillig diese Portfolios schreiben, also dann auch in schriftlicher Form Dokumentation dieser Reflexion zur geleisteten Arbeit im Lauf des Schuljahres. Reflexion läuft dann sicherlich, wenn ich von unserem Team ausgehe, in regelmäßigen Abständen dann ab, wenn man über den Unterrichtsabschnitt, den man gerade beendet hat, nachdenkt. (Frau Ellinger; 734-749)*

Diese Unterscheidungen machen viele Lehrerinnen, auch wenn nicht so ausführlich wie Frau Ellinger. Zwei Lehrerinnen wechseln schnell zu Schülerebene und beziehen alle weiteren Fragen primär auf diese Ebene.

*Wir bemühen uns eigentlich auch im Team, zu größeren Stoffabschnitten immer eine Reflexion zu machen und auch aufzuschreiben, weil man vieles im Laufe eines Schuljahres vergisst. Oder wir machen es so, dass wir bestimmte Dinge, die uns auffallen, gleich ändern, wie z.B. das Material. Mit meinen Schülern bemühe ich mich auch dort, die reflektieren zu lassen. Allerdings nicht zu oft, weil ich bemerkt habe, die „stinkt“ das irgendwann an. Sondern man muss nach bestimmen Phasen des Unterrichts reflektieren. Manchmal mache ich das stundenweise. Es kommt immer darauf an, was ich erreichen möchte. Auch im Fach X mache ich das jetzt so, dass die Schüler nach jeder Station aufschreiben müssen, wo sie ihre Probleme hatten, warum es nicht ging. Schüler machen das aber sehr oberflächlich, wo ein Problem war. Nicht konkret genug, denn es muss eine Schlussfolgerung kommen. Ist aber für Kinder sehr schwierig. Und deren Oberflächlichkeit macht mich sehr unzufrieden. [...] Und in den Phasen, wo Frontalunterricht geschieht, macht man es natürlich auch nicht. (Frau Hermes; 459-474)*

Die Beschreibung der Reflexionsvorgänge im Lehrerteam ist kurz und knapp. Die Ausführungen zur Reflexion der Schüler hingegen ist ausführlich und genau. Hier können konkrete Probleme der Reflexion benannt werden: Die Schüler reflektieren zu oberflächlich. Deutlich wird zudem, dass Reflexion wieder einem ganz bestimmten Ziel zugeordnet wird. Es geht um die Selbsteinschätzung. Die Schüler sollen ihren Lernfortschritt, ihre eigenen Leistungen und ihre Arbeitsweisen reflektieren. Entsprechend ist es für Frau Hermes selbstverständlich, dass Frontalunterricht nicht reflektiert wird. Denkbar wäre bei einer anderen Zielsetzung durchaus, dass Frontalunterricht reflektiert wird. Dies ist aber im Reflexionskonzept zunächst nicht enthalten. Diese Reduktion auf bestimmte Ziele erfolgt oft. Neben der Verbesserung von Unterrichtsmaterialien und -einheiten wollen zwei Lehrerinnen durch Reflexion verhindern, dass Dinge in Vergessenheit geraten:

*Dass wir immer wieder nachdenken, ob wir nichts vergessen haben. Alleine schon dadurch, dass so ein Plan existiert und seit 2 Jahren haben wir auch Zeit eingeräumt, diese schriftliche Reflexion, die zu erstellen ist, mit den Kollegen zu machen. Es ist schon besser, wenn man darüber spricht und ein gemeinsames Ergebnis als Reflexion zu Papier bringt. (Frau Jüstel; 428-432)*

Frau Jüstel spielt zusätzlich auf die beiden Formen der Reflexion an, die die Lehrerinnen allgemein nutzen. Zum einen wird immer wieder auf die Bedeutung von Gesprächen verwiesen. Zum anderen kann Reflexion in schriftlicher Form erfolgen.

*Man setzt sich noch mal zusammen, redet darüber und macht schriftliche Bemerkungen, was gut oder nicht so gut gelaufen ist. Es fällt einem aber jedes Jahr was anderes auf, was man anders machen könnte. (Frau Hermes; 485-488)*

So beschreiben es die meisten Lehrerinnen: Zunächst wird geredet, dann wird aufgeschrieben. Diese beiden Formen sind dann gleichwertig bzw. ergänzen sich gegenseitig. Nur eine Lehrerin kritisiert das Aufschreiben:

*Ich bin aber nicht immer für das Aufschreiben und Ausfüllen auf Zetteln. Ich und auch die Schüler machen so etwas lieber mehr in Gesprächsrunden. Passt auch besser für die Fächer, um einfach über Gelungenes und nicht Gelungenes reden zu können. (Frau Flint; 383-385)*

Frau Flint bezieht Reflexion primär auf die Schüler. Entsprechend wird auf die Vorlieben der Schüler verwiesen. Zugleich verdeutlicht sie die eigene Vorliebe, die eventuell auf eine Ablehnung der Team-Portfolios hinweist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Reflexion in schriftlicher und mündlicher Form geschieht. Insbesondere die Zusammenarbeit und die Gespräche in den Lehrerteams sind für die Reflexion von großer Bedeutung. In der Zielsetzung wird Reflexion sehr reduziert: Meist geht es um die Verbesserung von Unterricht durch die Überarbeitung von Unterrichtsmaterialien. Zwei Lehrerinnen nutzen Reflexion, damit sie nichts vergessen. Die Kritik von Frau Gehring, dass es keine wirkliche Reflexionskultur gibt, könnte daher berechtigt sein.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Für mich bestätigen sich hier Eindrücke, die ich schon lange in mir trage:

- ein Teil der Lehrerinnen hat den eigentlichen Sinn von Reflexion noch nicht richtig erfasst,
- die Fähigkeit, zu reflektieren ist unterschiedlich ausgeprägt,
- Reflexion wird zum Teil als unangenehm empfunden und auch vermieden,
- die Bedeutung von Gesprächen als wesentliche Grundlage für Reflexion wird nicht immer erkannt.

An den Äußerungen der Lehrerinnen wird deutlich, dass der eigentliche Sinn von Reflexion, der darin liegt, eine abgelaufene Situation rückwirkend von allen Seiten zu betrachten und zu analysieren, um sie besser zu verstehen und bewusst aus ihr zu lernen, nur in Ansätzen verstanden wurde. Stattdessen wird Reflexion oft mit Rechenschaftslegung und Kontrolle in Beziehung gebracht.

Was genannt und erkannt wird, ist, dass Reflexion dazu führen soll, bestimmte Dinge zu verbessern. Hier steht der Unterricht oftmals im Blickpunkt der Lehrerinnen, was der richtige und sinnvolle Fokus ist. Dabei ist allerdings die Zielrichtung oftmals vorher genau festgelegt, wie zum Beispiel die Überarbeitung von Unterrichtsmaterialien.

Es werden auch verschiedene Facetten von Reflexion von den Interviewten aufgeführt: Reflexion mit Schülern, in Teams und auf gesamtschulischer Ebene in mündlicher als auch in schriftlicher Form.

Der für mich entscheidende Fakt ist aber, wie reflektiert wird. Oftmals wird nur danach geschaut, ob bestimmte Dinge erledigt wurden, dabei aber nicht die gesamte Situation rückbeachtet. Es fällt den Kollegen mitunter schwer, wie auch schon im Kapitel 4.2.3 von mir beschrieben, aus einer gewissen Metaebene das Vergangene erneut Revue passieren zu lassen und dann kritisch darüber nachzudenken. Kollegen sagten mir schon mehrfach, dass sie sich lieber nach vorne orientieren und ihre Zeit nicht mit dem Blick auf Zurückliegendes belasten wollen. Zudem sagten einige Kollegen, dass es ihnen unangenehm sei, über sich selbst nachzudenken. In gewisser Weise kann ich das nachvollziehen, da es dabei bekanntlich ans „Eingemachte“ geht. Aber nur so erkennt man seine eigenen Stärken und Schwächen und kann sich darauf aufbauend weiter entwickeln.

Insgesamt denke ich, dass oft von Reflexion gesprochen wird, sie aber nicht immer passiert.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Hier besteht Klärungsbedarf zur Begrifflichkeit. Dazu müsste ein kurzer theoretischer Einstieg erfolgen. Wichtiger wäre aber, das Reflektieren anschließend am Beispiel zu praktizieren.

#### **5.3.5.2 Gespräche mit der Schulleitung**

##### **Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

Leider bleiben die Antworten auf die Frage nach der Bedeutung der Gespräche mit der Schulleitung ähnlich unkonkret.

*Reflexion mit der Schulleitung? Ja, das sind die Gespräche, die im Rahmen der Lehrerteams laufen. Das sind ja Reflexionen, wo konkret nach vorgegebenen und ich denke, das ist auch wichtig und gehört in diesen ganzen Zyklus der Schulentwicklung hinein, nach vorgegebenen Schwerpunkten, genau Rechenschaft abgefordert wird. Also ich sag mal, nicht zehnmal was, sondern konkret, sag was dazu und sag was dazu. Das wird also in diesen Gesprächen zum Aktivitätenplan abgefordert. (Frau Ellinger; 794-797)*

Hier wird Reflexion eher als Rechenschaft ausgelegt. Die Positionierung dieser Reflexion innerhalb des Zyklus kann genauer beschrieben werden und die Gespräche werden auch von der Durchführung her gelobt, aber ob es wirklich Reflexion ist, ist fraglich.

Entsprechend unklar bleibt der Nutzen der Gespräche. Eine Lehrerin, die ansonsten sehr zurückhaltend mit Kritik ist und vieles sehr konkret beschreiben kann, kritisiert hier, dass der Nutzen der Gespräche hinsichtlich des Aufwands nicht im Verhältnis steht. Sinnvoll sind Gespräche nur in Bereichen, wo sie selbst sehr involviert ist, ansonsten sind die Gespräche nur informativ.

Die Gespräche mit der Schulleitung werden insgesamt zwar geschätzt, aber als Reflexion werden sie selten wahrgenommen. Vielmehr werden andere Funktionen benannt und be-

schrieben: Einer Lehrerin ermöglichen die Gespräche Kontakt und Austausch mit der Schulleitung. Hier kann sie über ihre eigene Arbeit informieren und ihre Kritik anbringen. Für eine weitere Lehrerin haben die Gespräche „Erinnerungsfunktion“. Die Schulleitung hat den großen Überblick und kann dadurch an wichtige Dinge erinnern.

Diese Beschreibungen erklären nicht Reflexion, dennoch werden die Gespräche geschätzt. Lediglich eine Lehrerin findet diese Gespräche wenig ertragreich:

*Das läuft ja auch noch mal bei diesen Aktivitätenplangesprächen ab, dass dort die bereits gelaufenen Punkte besprochen werden und es wird auch auf aktuelle Änderungen eingegangen. Könnte manchmal auch ein bisschen kürzer sein, was ich als Problem sehe. Man sollte, wie schon erwähnt, die Punkte ein wenig straffen. Aber ich sehe ein, dass die Schulleitung auch an irgendeiner Stelle dort informiert sein muss, was im Team während des Schuljahresverlaufs passiert. Ehrlich, mir selbst bringen diese Gespräche, die dort ablaufen, nicht so viel. Ich könnte auch ohne diese gut leben. (Frau Hermes; 504-510)*

Die Funktion der Gespräche ist lediglich die Information der Schulleitung. Generell ist es sinnvoll, dass die Schulleitung informiert ist, aber dennoch sind die Gespräche für die Lehrerin selbst überflüssig und könnten abgeschafft werden.

Eine sehr lobende Äußerung ist jedoch ebenfalls zu finden:

*Man ist vorher immer aufgeregt, auch jetzt, bevor ich zu Ihnen gekommen bin. Der Mensch ist bequem und sträubt sich vor solchen Dingen. Trotzdem muss es aber sein, es ist wichtig. Geht es positiv aus, geht man gestärkt aus dem Gespräch, aber dennoch sind auch kritische Hinweise notwendig. (Frau Flint; 400-403)*

Die Gespräche verursachen zwar Aufregung, weil sie mit Kritik verbunden werden. Aber wenn man sich diesen und auch der Kritik stellt, dann sind es hilfreiche und sinnvolle Gespräche. Hier wird implizit tatsächlich Reflexion beschrieben.

Insgesamt werden die Gespräche mit der Schulleitung außer von einer Lehrerin geschätzt. Allerdings werden ihnen andere Funktionen zu geordnet; Reflexion wird im Grunde genommen nicht beschrieben. Dies verstärkt den Eindruck, dass Reflexion für viele Lehrerinnen ein Schlagwort ist und nicht im eigentlichen Sinne mit Inhalt gefüllt wird.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Da die Lehrerinnen, so wie oben im Punkt 5.3.5.1 ausgeführt, den Sinn von Reflexion nicht richtig verstanden haben, ordnen sie den (Reflexions-)Gesprächen mit der Schulleitung folgende anderen Aspekte als Ziel und Zweck zu:

- Rechenschaftslegung,
- Kontrolle,
- Erinnern,
- die Schulleitung informieren,

- Kritik weiterleiten,
- Kontakt zur Schulleitung halten.

In diesem Sinne schätzen sie sogar diese Gespräche!

Ich stelle damit recht ernüchtert fest, wie wenig die Lehrerinnen in ihrer eigenen Wahrnehmung diese Gespräche mit der Schulleitung als Reflexion betrachten. Der Hauptgrund hierfür scheint tatsächlich in ihrem unklaren Verständnis von Reflexion zu liegen. Da ich selbst in den Gesprächen dabei bin, kann ich allerdings einschätzen, dass in vielen Gesprächsphasen über die gelaufene Arbeit im Team rückbetrachtend nachgedacht und bestimmte Situationen analysiert werden; also doch reflektiert wird. Was ich dabei noch immer bemängele (vgl. Kapitel 4.2.2), ist, dass diese Reflexion oft nur sehr zögerlich passiert. Genau aus diesem Grund habe ich einen Gesprächsleitfaden in den letzten Jahren entwickelt, dessen Fragen oder Themen als Anstöße zum Reflektieren gedacht sind, z.B.

Einschätzung der Aktivitäten pro Schwerpunktbereich des SE-Planes bezüglich:

- Ausgangslage
- Ergebnisse
- positive Erfahrungen
- Erkenntnisse und neue Ideen
- Probleme mit möglichem Lösungsansatz
- Vorschläge für das kommende Schuljahr

(vgl. Kapitel 4.2.2).

Somit wird tatsächlich auf viele der geplanten Aktivitäten Rückschau gehalten und eben nicht nur unter der Frage, ob sie gelaufen sind oder nicht?

Damit ist auch eine gewisse Rechenschaftslegung und Kontrollfunktion verbunden. Das schließt sich keineswegs aus und ist aus meiner Sicht, genauso wie aus der Sicht der Interviewten, richtig und wichtig. Entscheidend ist aber, dass sich die Frage nach dem WAS auf die Frage nach dem WIE ausweiten muss.

Was ich an dieser Stelle selbstkritisch einschätzen muss, ist die Tatsache, dass ich auf Grund der überwiegend zögerlichen Reflexion durch Teamleiter und Teammitglieder immer wieder das Gespräch anregen und in Gang halten muss, was zu einer Dominanz meinerseits in der Gesprächsleitung führt (vgl. Kapitel 4.2.2). Diese Situation ist eigentlich für Reflexion, die in einer offenen und kreativen Atmosphäre stattfinden sollte, hinderlich.

Trotz der Einschätzung in der Interviewauswertung:



*Die Positionierung dieser Reflexion innerhalb des Zyklus kann genau beschrieben werden ...*

ist abzuleiten, dass die Lehrerinnen die Reflexionsphasen im *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* nicht eindeutig zuordnen können. So wird deutlich, dass sie beide Gesprächsrunden der Schulleitung zum Aktivitätenplan unter der Zielsetzung der Reflexion betrachten, obwohl die erste Gesprächsrunde von der Schulleitung als Zielvereinbarungsgespräch und nicht zur Reflexion ausgerichtet ist (vgl. Kapitel 4.2.2). Das zweite Gespräch der Schulleitung mit den Teams hat dann tatsächlich die Funktion der Reflexion der Aktivitäten des Teams. Unter dem Reflexionsansatz stehen außerdem im *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* die „Workshops zu den Aktivitätenplänen“ und die „Team-Portfolios“ und dabei besonders die Erfahrungsberichte der Teams. Danach wurde aber im Interview nicht explizit gefragt.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Obwohl hier einige Verständnis- und Wahrnehmungsprobleme der Kollegen offensichtlich wurden, werde ich an meinem Vorgehen im Rahmen des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* keine Änderungen vornehmen. Ich werde lediglich versuchen, den Kollegen im Tun das Reflektieren bewusster zu machen bzw. sie in diesem Tun zum eigentlichen Reflektieren zu führen.

### **5.3.5.3 Reflexion innerhalb der Schulleitung**

#### **Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

Die stellvertretende Schulleiterin kann Reflexion und Gespräche viel genauer beschreiben als ihre Kolleginnen. Zentral ist für sie die Prozessbeschreibung:

*Wir machen ja die Prozessbeschreibung und prozessbegleitenden Sachen immer am Ende des Schuljahres und schauen immer genau auf Dinge, die im Kreislauf verankert sind und betrachten jeden einzelnen Punkt. Und es ist ungeheuer wichtig, weil man dort die Schule als Gesamtheit sieht. Dort bewegen wir uns nicht mehr in der Ebene des Lehrers, sondern wir gucken, ob die gesamte Schule so funktioniert als Einheit. Betrachten es dann von außen und finden unwahrscheinlich viele Dinge in diesen Gesprächen, wie man es noch anders oder besser oder ändern muss. Ich denke, es wäre ein großer Nachteil, wenn man es nicht tun würde. Was würde passieren, wenn man nicht draufschaut? Der Zyklus würde dann immer normal weiterlaufen mit den gleichen Punkten, aber wir sehen, was erreicht worden ist und was an Qualität noch verändert, verbessert werden kann. Es ist noch mal ein Draufblick auf den ganzen Kreislauf. Und der ist ganz wichtig. Ohne diesen Draufblick hätte sich hier nicht so viel bewegt. (stellv. SL; 140-151)*

Die Stellvertreterin bringt die Prozessbeschreibung automatisch mit den Gesprächen in Verbindung, die sie bei der Beschreibung der Zusammenarbeit innerhalb der Schulleitung angeführt hat. Für sie haben sowohl die Prozessbeschreibungen als auch die Gespräche eine große Bedeutung, weil sich dadurch viel bewegt. Ansonsten würde man auf der Stelle treten. Durch die Prozessbeschreibung gelingt es, den Schulentwicklungszyklus als Ganzes auszu-

werten und zu verbessern. Sie selbst erlebt diese Prozessbeschreibungen und die Gespräche als ein sehr vertieftes Nachdenken und Analysieren mit einem hohen Anspruch, durch das sie für sich selbst auch viel lernt.

*Eine Sache, wo man sich auf philosophischer Ebene bewegt und die Dinge bis zum Schluss durchdringt. Sehe ich da jetzt wirklich Probleme? Eigentlich sehe ich da keine Probleme. Ich denke manchmal darüber nach, ob man das wirklich als außenstehende Person insgesamt so betrachten kann - da man ja selbst eine Person in dem Kreislauf ist. Ob es vielleicht nicht doch manchmal sinnvoll wäre, eine außenstehende Person mit dazu nehmen, die das vielleicht nicht aus unserer eigenen Perspektive betrachtet. (stellv. SL; 172-178)*

Reflexion wird hier bis zum Schluss betrieben. Es wird ganz gründlich, ganz genau hingeschaut und nachgedacht. Ferner wird versucht, eine andere Perspektive einzunehmen, um dadurch die Dinge noch genauer zu kritisieren und zu hinterfragen. Fraglich ist für die stellvertretende Schulleiterin lediglich, ob es tatsächlich immer gelingt diesem Anspruch gerecht zu werden. Entsprechend ergebnisreich sind die Prozessbeschreibung und die dazugehörigen Gespräche:

*Ja. Es ist unwahrscheinlich interessant. Da kommen mitunter Ideen, da hätten wir einen Tag vorher noch nicht drauf gekommen. Völlig neue nahe liegende Dinge entstehen, wo noch keiner drauf gekommen ist. Wobei wir wissen, es ist nicht der Weisheit letzter Schluss. Es wird noch mehr kommen. . [...] Da staune ich auch immer, dass es doch jedes Jahr was Neues gibt. Völlig neue Dinge kommen zu Tage. Und das macht die Sache so interessant und spannend. So erlebe ich das jedenfalls. Ich gehe manchmal aus Kerstins Zimmer und bin erstaunt, was Kerstin für eine Idee gehabt hat. Oder auch ich, das ist ganz unterschiedlich. (stellv. SL; 196-199; 203-206)*

Die Stellvertreterin lässt sich immer wieder auf die Herausforderung der vertieften Analyse ein, deren Ergebnisse sie dann überraschen. Es werden Dinge sichtbar und entstehen Ideen, die vorher nicht erwartet wurden. Reflexion ist ein gleichwertiger Austausch innerhalb der Schulleitung. Zwar kann die Stellvertreterin unterschiedliche Rollen beschreiben (Fragende und Antwortende; Praktikerin und Theoretikerin), aber Ideen können beide entwickeln. Wahrscheinlich ist manchmal nicht mehr nachvollziehbar, wer die Idee hatte und wie sie letztendlich zustande gekommen ist.

Insgesamt hat die stellvertretende Schulleiterin ein klares Bild von Reflexion, insofern sie eine genaue, vertiefte Analyse beschreibt, die vom Ausgang her offen ist und bei der versucht wird, unterschiedliche, neue Perspektiven einzunehmen. Insbesondere die Prozessbeschreibungen sind hier ein wichtiges und zentrales Element, die diese Art Reflexion ermöglichen. Zwar ist es zeitlich eine Herausforderung, diese immer wieder in dieser Ausführlichkeit zu machen, dennoch sind sie aus der Sicht der Stellvertreterin absolut erforderlich und sehr, sehr ertragreich.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Diese detaillierte und positive Einschätzung habe ich nicht anders von meiner Stellvertreterin erwartet.

Und doch bin ich beeindruckt, auf wie viele Aspekte sie eingeht:

- die Prozessbeschreibung ist für sie ungeheuer wichtig, weil wir die Schule dort als *Gesamtheit* sehen,
- es wäre ein großer Nachteil, wenn wir es nicht tun würden,
- es ist ein nochmaliger Draufblick auf den ganzen Kreislauf,
- dieser führt zur ständigen Verbesserung des Kreislaufs,
- ohne diesen Draufblick hätte sich an der Schule nicht so viel bewegt,
- es ist ein sehr tiefes Nachdenken und Analysieren mit hohem Anspruch,
- man bewegt sich auf philosophischer Ebene und durchdringt die Dinge bis zum Schluss,
- man versucht, eine andere Perspektive einzunehmen, um die Dinge noch genauer und kritischer zu hinterfragen,
- sie lernt für sich selbst dabei sehr viel,
- sie empfindet es unwahrscheinlich interessant und spannend, da man immer wieder auf *unerwartete Ideen* kommt.

Meine eigenen Ansichten zur hohen Bedeutung der Prozessreflexion (vgl. Kapitel 4.3.2) spiegeln sich in diesen Aussagen meiner Stellvertreterin wider. Daran wird deutlich, dass sie Sinn, Zweck und Funktion der Prozessreflexion voll und ganz verstanden hat, auch wenn sie dazu nicht solche theoretischen Begriffe wie beispielsweise „Evaluation der Evaluation“ benutzt. Da ihr Denken stark an der Praxis orientiert ist, wie sie auch selbst im Interview betont, kann ihre Akzeptanz und Zustimmung dieser abstrakten Denkphase als überaus nutzbringend für unseren Schulentwicklungsprozess gewertet werden, da besonders durch sie der praktische Bezug nicht aus den Augen verloren wird.

Beeindruckend sind die emotionalen Aspekte, wie Neugier und Begeisterung sowie der Gewinn im Sinne von Dazu-Lernen für sich selbst, die sie beschreibt. Ihre Begeisterung verstärkt meine eigene Überzeugung von der Notwendigkeit und Richtigkeit der Evaluation des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* um einiges.

Erstaunlich ist, dass meine Stellvertreterin nicht so ausgeprägt auf die damit verbundene enorme Zeit- und Arbeitsbelastung eingeht, die tatsächlich nicht von der Hand zu weisen ist.

Stattdessen betont sie, dass sie sich immer wieder auf die Herausforderung der vertieften Analyse einlässt. Dies beweist mir, wie entscheidend die innere Motivation und Haltung den Umgang mit Belastung beeinflusst.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Die einzige kritische Bemerkung meiner Stellvertreterin beinhaltet den Vorschlag, dass es sinnvoll wäre, eine außen stehende Person mit dazu zu nehmen, um eine weitere Perspektive mit einzubinden. Diesen Gedanken unterstütze ich. Im Sinne der Aktionsforschung verweist meine Stellvertreterin damit unbewusst auf die erforderliche Triangulation. Der Idealfall wäre, wenn unser ehemaliger wissenschaftlicher Begleiter des Schulversuchs, der der Initiator zur Entwicklung dieses *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* war, uns seine Sichtweise darauf gibt. Auch wenn es nicht möglich sein wird, dass er unser ständiger Prozessbegleiter ist, werde ich mich intensiv bemühen, um zumindest eine punktuelle Einschätzung und Beratung von ihm erhalten zu können.

### **5.3.6 Kollegium**

#### **5.3.6.1 Zusammenarbeit der Lehrer**

##### **Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

Insbesondere die Falldarstellung von Frau Anger verdeutlicht die besondere Bedeutung von Zusammenarbeit der Lehrerinnen im Rahmen von Schulentwicklung. Oder anders ausgedrückt: Die Schulentwicklung erfordert die Kooperation von Lehrerinnen und institutionalisiert diese durch die Teams bzw. LIGs. Ebenso wie Frau Anger beschreiben einige andere Lehrerinnen diese Zusammenarbeit als eine große Bereicherung. Alleine ist keine Veränderung oder Schulentwicklung möglich:

*Vieles musste neu gemacht werden und wir haben jetzt festgestellt, dass vieles, was in dieser Zeit zusammen mit den Kollegen geleistet worden ist, alleine gar nicht möglich gewesen wäre. (Frau Jüstel; 144-146)*

*Nun, nur schon die Zusammenarbeit mit den Lehrern ist äußerst wichtig. Es wird einem klarer, was man ändern oder beibehalten kann. Es ist ein Austausch und eine Bestätigung, es sind andere Gedanken, über die man nachdenken muss. (Frau K; 419-421)*

Für viele Lehrerinnen ist Schulentwicklung ohne die Teams nicht denkbar und machbar. Nur gemeinsam können Dinge angegangen und verändert werden. Die Zusammenarbeit hat dabei unterschiedliche Funktionen. Eine Lehrerin schildert, wie ihr die Zusammenarbeit neue Ideen und Sichtweisen im Austausch mit anderen Lehrerinnen bringt. Die Lehrerinnen können sich gegenseitig inspirieren und so Entwicklungen anstoßen. Zusammenfassend kann gesagt werden:

*Dass man hinterfragt wird. Auf der einen Seite braucht man die Absicherung und dass man Anregungen erfährt und gute Ratschläge bekommt. (Frau Jüstel 216-217)*

Anregung und Sicherheit ist der Gewinn von Teamarbeit. Dies ist möglich, weil die Zusammenarbeit im Kollegium als gut empfunden wird:

*Besonders schätze ich das gute Klima unter den Kollegen. Sicher, Probleme gibt es überall einmal und darüber kann man ruhig und sachlich reden. (Frau Hermes; 79-80)*

Das gute Klima innerhalb des Kollegiums wurde ebenfalls bei den Stärken der Schulleitung erwähnt (vgl. Kapitel 5.3.4.3). Anscheinend empfinden dies viele Kolleginnen. Diese Arbeitsatmosphäre ist eine Voraussetzung für die Kooperation in Teams.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Zusammenarbeit in Teams als sinnvoll und gewinnbringend eingeschätzt wird. Voraussetzung und zugleich auch Folge ist die insgesamt gute Arbeitsatmosphäre im Kollegium.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Dass die Zusammenarbeit im Kollegium von den interviewten Lehrerinnen thematisiert wurde, obwohl sie gar nicht explizit danach gefragt wurden, verwundert nicht. Aus vielen Gesprächen und Einschätzungen der Kollegen höre ich diese Wertschätzung immer wieder heraus. Die gute Lehrerverkooperation und -kommunikation ist ihnen unter den genannten beiden Aspekten „Anregung und Sicherheit geben“ sehr wichtig.

Das weiß ich und deshalb habe ich verinnerlicht, wie wichtig es dabei war und ist, Strukturen zu setzen. Diese gute Lehrerverzusammenarbeit ist kein Zufallsprodukt unserer Schule. Durch die bewusst initiierte Teambildung und die über Jahre hinweg aufgebaute „Struktur der Lehrerverkooperation“ hat sich dieser förderliche Zustand heraus gebildet. Dass er solche emotionalen Früchte, wie die insgesamt als gut eingeschätzte Arbeitsatmosphäre, trägt, ist erfreulich.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Auf Grund der Tatsache, dass die gute Zusammenarbeit der Kollegen untereinander einen so hohen Stellenwert unter den Lehrern einnimmt, sehe ich es um so mehr als meine Pflicht und Verantwortung aus der Schulleitungsebene an, wachsam zu sein, um auf eventuelle Missstimmungen oder persönliche Diskrepanzen in der Lehrerschaft zu reagieren. Da ich dies als eine sensible und mitunter unangenehme Schulleitungsaufgabe empfinde, darf ich auch in Zukunft dieser Aufgabe nicht ausweichen, sondern muss auf meiner mir zugesprochenen Stärke der Gesprächsführung bewusst aufbauen. Dabei werde ich weiterhin das gute Verhältnis unserer Personalrätin sowohl zum Kollegium als auch zu mir beachten und nutzen.

### 5.3.6.2 Kollegium und Schulentwicklung

#### Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?

In der Wahrnehmung der Lehrerinnen ist die Zusammenarbeit zentral. Entsprechend wichtig ist die Haltung des Kollegiums zur Schulentwicklung insgesamt.

Diese beschreibt Frau Ellinger prägnant: Entscheidend ist, dass man als Lehrer die richtige Einstellung, die richtige Überzeugung mitbringt, dann ist Schulentwicklung möglich, dann kann der Zyklus gewinnbringend umgesetzt werden. Ebenso betont Frau Gehring, dass die Lehrer den Sinn z.B. von Aktivitätenplänen erkennen müssen, um diese sinnvoll zu nutzen, anwenden und umsetzen zu können.

Entsprechend wird das Kollegium von vielen Lehrerinnen als förderlicher Faktor für die Schulentwicklung beschrieben. Dies steht im engen Zusammenhang mit dem guten Klima innerhalb des Kollegiums:

*Und außerdem sind wir ein Kollegium, welches es sehr selten gibt. Wir sind ein fester Stamm von Anfang an und haben alles gemeinsam aufgebaut und auch gemeinsam daran gearbeitet. Und der große Teil der Kollegen ist hierbei voll im Einsatz. Wenige tun sich hier vollständig sperren. (Frau Hermes; 261-264)*

*Förderlich ist das mitziehende Lehrerkollegium, zwar in unterschiedlichem Maße, aber dennoch ohne Quertreiber, wie das vielleicht an anderen Schulen ist. (Frau Flint; 253-254)*

Dies gleicht der Beschreibung von Frau Ellinger: Das mitziehende, mitarbeitende Kollegium motiviert sich immer wieder und dadurch geht es immer weiter voran. Es wird natürlich auch über die viele Arbeit geklagt, aber gemeinsam gelingt es, Tiefpunkte zu überwinden.

Zugleich sind die wenigen Quertreiber doch störend, zumindest in der Wahrnehmung von zwei Lehrerinnen. Die eine Lehrerin kritisiert dies, obwohl sie zugleich Verständnis von der Schulleitung für die Kollegen fordert, die nicht soviel leisten können und wollen. Die andere Lehrerin schildert dies ebenfalls als ein großes Problem, denn es sind immer wieder die gleichen Kollegen, die sich gegen bestimmte Dinge sträuben und nicht die richtige Haltung mitbringen und somit den Schulentwicklungsprozess behindern.

*Viele Kollegen sagen: Der Lehrplan beinhaltet noch dieses und jenes. Und das muss ich jetzt noch irgendwie „unterbringen“. Und dann geht eben manches nicht. Und wenn man dann immer versucht, die Kollegen zu überzeugen, dann ist das nicht einfach. (Frau Döring; 82-84)*

Der Verweis auf den Lehrplan und das Festhalten an Noten sind Aussagen von Kollegen nach Frau Döring, die der Entwicklung entgegenstehen. Ferner engagieren sich nicht alle Kollegen ausreichend für die Schulentwicklung.

Insgesamt ist die Unterstützung der Schulentwicklung durch das Kollegium gut: Fast alle ziehen mit und engagieren sich sehr. Dies ist eine wichtige Motivation für das Durchhalten

des anstrengenden Prozesses. Lediglich drei Lehrerinnen bemängeln, dass einige Lehrer nicht die richtige Einstellung für die Schulentwicklung mitbringen. Insbesondere für Frau Ellinger und Frau Döring sind die hohe Identifikation für die Ideen und Instrumente der Schulentwicklung wichtige Faktoren für die Verwirklichung von Schulentwicklung.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Ich lese aus den Äußerungen der Lehrerinnen zwei grundlegende Einschätzungslinien heraus:

- Zum einen wird hervorgehoben, dass die gute Zusammenarbeit im Kollegium ein tragendes und motivierendes Moment ist, um den anstrengenden Schulentwicklungsprozess anhaltend zu bewältigen.
- Zum anderen wird bemängelt, dass nicht alle Kollegen das entsprechende Engagement für Schulentwicklung zeigen.

Dies steht in keiner Diskrepanz zu meiner Wahrnehmung.

Dass das Engagement unter den Kollegen unterschiedlich ist, wird auch an den Fragebogeneintragungen ersichtlich: knapp ein Drittel der Kollegen bekennt sich dort dazu, *„sich entsprechend der Erfordernisse voll und mit hohem Engagement in den Schulentwicklungsprozess einzubringen“*. Andererseits wird die Fragebogenaussage *„ich engagiere mich nur so viel wie notwendig ist“* von fast allen verneint.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Aus der Einschätzung der Lehrerinnen entnehme ich die Aufforderung, dafür zu sorgen, dass sich niemand vor den Aufgaben und der Verantwortung in unserem Schulentwicklungsprozess versteckt. Diese Problematik ist schon weiter oben angesprochen und behandelt worden. Zugleich sei erneut darauf verwiesen, dass ich konsequenter als bisher in „persönlichen Gesprächen“ mit einzelnen Kollegen gezielt über ihr persönliches Rollenverständnis und ihre Aufgabenübernahme und -erledigung im Rahmen unseres Schulentwicklungsprozesses sprechen werde. Dabei gilt der Grundsatz, dass jeder Kollege Stärken hat, die sinnvoll für unsere Schulentwicklung zu nutzen sind.

### **5.3.6.3 Neue Kollegen**

#### **Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

In fast allen Interviews wird direkt oder indirekt auf neue Kollegen als Problemfälle verwiesen:

*Aber für neu einsteigende Kollegen ist das schwierig. Sie sind dieses Arbeiten nicht gewohnt und kommen vielleicht in eine andere Welt. Wenn man seinen Frontalunter-*

*richt gewohnt ist, bin ich Einzelkämpfer. Kommt man dann an unsere Schule, stürmt sehr viel Neues über einen herein. (Frau Flint; 432-435)*

*Schwierig ist es für Leute, die von außen zu diesem Prozess hinzukommen. (Frau Hermes; 464-465)*

Die neuen Kollegen haben es schwer, weil sie vieles nicht kennen und wissen. Sie sind ein anderes Arbeiten gewöhnt. In diesen Argumentationen steht also die Unwissenheit der Kollegen im Vordergrund. Frau Döring problematisiert etwas anderes:

*Die Leute werden an die Schulen verteilt. Nicht jeder kann da arbeiten, wo er arbeiten möchte. Man müsste die Wahl haben, hier oder da zu arbeiten Und das ist hier auch noch nicht so. Viele Kollegen sagen, dass die Noten alles sind für sie. (Frau Döring; 194-196)*

Die neuen Kollegen suchen sich die Schule nicht explizit aus. Sie werden zugeteilt. Sie bringen mitunter nicht die richtige Haltung mit: Sind für sie Noten immer noch alles; sind sie eigentlich an der ImPULS-Schule falsch. Hier wird anhand der neuen Kollegen das Problem erneut benannt, das Frau Döring sieht: Entscheidend ist die Einstellung der einzelnen Lehrer zur Schulentwicklung.

Neue Kollegen haben nach Meinung der meisten Lehrerinnen Schwierigkeiten und Problem, weil sie nicht den gesamten Schulentwicklungsprozess erlebt haben und daher vieles nicht wissen und können. Für einige Lehrerinnen spitzt sich hingegen hier nur besonders deutlich die Problematik der persönlichen Haltung und Einstellung zur Schulentwicklung zu: Diese fehlt neuen Kollegen mitunter noch mehr als den anderen.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Die Lehrerinnen haben im direkten Umgang und in der Zusammenarbeit mit den neuen Kollegen die geschilderten Probleme sozusagen aus erster Hand erfahren und gespürt. Somit sind die Schilderungen authentisch.

Die geschilderte Problemlage deckt sich mit meiner Wahrnehmung: Die beiden Hauptgründe für die Schwierigkeiten der neuen Kollegen sind zum einen ihre Unwissenheit bezüglich des Neuen an unserer Schule und zum anderen ihre innere Einstellung gegenüber Veränderung. Besonders das zweite Argument, d.h. die Offenheit, sich auf neues Arbeiten einzulassen zu wollen, ist die entscheidende Voraussetzung dafür, dass die anfangs ganz normalen und unumgänglichen Schwierigkeiten überwunden werden. Inzwischen wird deutlich, dass ein Schuljahr bei weitem noch nicht ausreicht, um alle Denksätze und Konzepte unserer Schule hinreichend durchdrungen zu haben. Begründet ist das vor allem dadurch, dass die neuen Kollegen nicht an der Erarbeitung des Schulkonzeptes und allen nachfolgenden inhaltlich-organisatorischen Entwicklungskonzepten direkt mitgearbeitet haben. Somit ist es völlig undenkbar, auftretenden Lehrbedarf an unserer Schule über formale Zuweisungen



oder gar befristete Abordnungen abzudecken. Die Kollegen sehen dies laut der Interviewaussagen genauso.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Hier greifen meine Ansprüche im Sinne eines neuen Personalmanagements unter mehr Eigenverantwortung der Schulleitung in Zusammenarbeit mit dem Personalrat an der jeweiligen Einzelschule. Ich werde versuchen, alle Möglichkeiten über „schulscharfe“ Stellenausschreibungen mit Profilbeschreibung und nachfolgenden Bewerbergesprächen zu nutzen, so dass künftig nur noch solche Kollegen neu an unsere Schule kommen werden, die sich auf Grund unseres Schulkonzeptes und der damit verbundenen schulspezifischen Praxis bewusst für unsere Schule entscheiden.

### **5.3.7 Unterricht**

#### **5.3.7.1 Unterricht und Schulentwicklung**

##### **Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

Zentral für das Erleben von Schulentwicklung ist für alle Lehrerinnen die Veränderung von Unterricht. Wie schon gesagt, wird daher der Beginn der Schulentwicklung an konkreten Veränderungen von Unterricht festgemacht. Entsprechend viel berichten alle Lehrerinnen von den Veränderungen des Unterrichts. Für viele Lehrerinnen muss sich Schulentwicklung am Unterricht messen:

*Wichtig ist in dem Zusammenhang, dass alle sehen, dass sich was ändern muss. Aber Veränderungen müssen sich aus der täglichen Arbeit ergeben, nicht irgendwas ins Blaue planen. Und das ist das Problem: Vieles kann ich am Anfang des Schuljahres nicht sehen, sondern ich muss das immer wieder erneuern. (Frau Jüstel; 277-281)*

Schule muss sich nach den Erfordernissen des konkreten Lehreralltags verändern. Nur dann ist die Veränderung, die Entwicklung sinnvoll. Daher ist nach der Meinung von Frau Jüstel nicht alles planbar, denn die konkreten Probleme ergeben sich erst im Alltag.

Entsprechend konkret sind viele der Veränderungen, die benannt werden:

*Wir suchten nach anderen Methoden. Schon jahrelang arbeiten wir mit Wochenplänen, Stationsbetrieben, strukturierten unseren Unterricht anders. Auch begannen wir fächerübergreifend zu unterrichten, was in der Projektmethode mit drinnen war. Ja, fächerübergreifend war auch mit der Anfang. (Frau Flint; 155-158).*

Schulentwicklung wird dann lästig, wenn nicht genügend Zeit für die direkte Unterrichtsvorbereitung bleibt.

*Lieber würde ich jetzt was für meinen Unterricht machen, einen Wochenplan machen oder einen Stationsbetrieb erarbeiten, als etwas zu schreiben. Ich will meine Zeit lieber nutzen, um mit den Schülern zu arbeiten. (Frau Hermes; 178-180)*

Dies ist das zentrale Argument von Frau Anger: Wenn die Schulentwicklung sich in ihrem Empfinden zu weit vom Unterricht entfernt, der Nutzen für die Schüler nicht direkt bemerkbar ist, dann ist Schulentwicklung eine unnötige Belastung.

Zugleich nehmen viele der Lehrerinnen wahr, dass die Veränderungen der Schule ein stressfreies, angenehmes Unterrichten ermöglichen. Mehrere Lehrerinnen berichten, wie anstrengend das Unterrichten vor der Schulentwicklung war:

*Auch hatten wir hier noch Hauptschulklassen und Realschulklassen und ich hatte einen Hauptschulkurs in Fach X und das war für mich die Krönung! Es waren nur Jungen ohne jegliches Interesse am Unterricht (Frau Jüstel; 71-73)*

Unterrichten war teilweise kaum möglich. Mittlerweile erleben dies die Lehrerinnen anders; viele betonen, wie angenehm und stressfrei das Unterrichten ist.

*In den Hauptschulklassen hatte ich unwahrscheinlich viel Arbeit mit Verhalten und Disziplin. Der Unterricht an sich ist für mich ruhiger und entspannter geworden. Es liegt nicht mehr der Stress im Unterricht. Der Stress liegt eher in der Vorbereitung und Nachbereitung. (Frau Hermes; 73-76)*

*Sicherlich. Wir haben hier ideale Bedingungen, wir müssen uns nicht mit Schülern ärgern, haben aber viel Arbeit und dieses gleicht das andere bei weitem aus. (Frau Flint; 242-243)*

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Unterricht der zentrale Ausgangs- und Zielpunkt von Schulentwicklung ist. Was dem Unterricht nicht konkret nützt, ist unnötige Belastung für viele Lehrerinnen. Entsprechend ist für viele Lehrerinnen der große Erfolg von Schulentwicklung, dass Unterrichten angenehm und stressfrei ist.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

In diesen Darlegungen der Lehrerinnen kommt wieder der eingangs schon von ihnen betonte praktische Ansatz der Entwicklungsarbeit zum Ausdruck. Die Auswirkungen auf den direkten Unterricht stehen für sie mehrheitlich im Zentrum aller Anstrengungen.

In diesem Zusammenhang verweise ich auf das von mir im Kapitel 3.2, meinen schulentwicklungstheoretischen Bezügen, einbezogene Zitat

*„Alle Bemühungen von Schulentwicklung bleiben hohl, wenn sie den Unterricht nicht erreichen“ (Bastian 1997, S.6).*

Die Fokussierung auf den Unterricht ist eindeutig und prinzipiell zu befürworten, sofern er nicht als das Alleinige von Schulentwicklung betrachtet wird.

Allerdings wollen anscheinend die Kollegen die Notwendigkeiten anderer mit Schulentwicklung im Zusammenhang stehender Aufgaben ausblenden und empfinden daher Schulentwicklung als unnötige Belastung (s. Antwort von Frau Anger oben). An dieser Bemerkung wird erneut deutlich, dass das Verständnis zu Schulentwicklung an sich nicht immer klar ist, da Schulentwicklung in dieser Aussage von Unterrichtsentwicklung getrennt wird.

Auch an den oben dargestellten Ansichten von Frau Jüstel, dass sich Schulentwicklung aus den schulischen Alltagsproblemen ableiten muss, ist die mitunter andere Sichtweise auf Schulentwicklung erkennbar.

Die Lehrerinnen nehmen aber positiv wahr, wie viel sich schon an ihrem eigenen Unterricht verändert hat und dass sie dies nicht mehr missen wollen. Auch die Fragebögen bestätigen, dass ca. zwei Drittel der Kollegen den „Einfluss der Schulentwicklung auf ihre Lehrtätigkeit“ erkannt haben.

### **Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Als Schlussfolgerung ziehe ich daraus, künftig noch verstärkter bei allen Aktivitäten im Rahmen von Schulentwicklung die jeweils damit verbundene und eigentliche Zielrichtung auf Unterricht und Schüler zu verdeutlichen. Mitunter sind bestimmte Veränderungen notwendige Voraussetzung, um Unterricht und das Arbeiten mit den Schülern zu verbessern. Doch manchmal werden diese Anstrengungen losgelöst betrachtet, so dass es immer wieder meine Aufgabe als Schulleiterin ist, aus dem Gesamtblick heraus die Zusammenhänge zu erläutern und noch besser *erlebbar* zu machen.

### **5.3.7.2 Schülerorientierung beim Unterricht**

#### **Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

Für Frau Anger ist die Schülerorientierung sowohl beim Unterricht als auch bei der Schulentwicklung wesentlich. Nur wenn Schulentwicklung direkt bei den Schülern ankommt, ist sie gut und sinnvoll. Insgesamt fällt die ausgeprägte Orientierung an den Schülern in den Interviews auf. So ist es Frau Gehring ein Anliegen, dass alle Schüler den Raum bekommen, den sie für ihr Lernen benötigen. Beide Lehrerinnen reden wohlwollend und nicht auf Leistung fokussiert über Schüler. So wird die Veränderung von Schülern beschrieben, die Veränderung von Schule erfordern, aber dies wird nicht beklagt. Diese Wertschätzung und Eingehen auf die Schüler ist in vielen Interviews zu finden. So betont Frau Döring mehrfach, dass sie die Schüler befragt, um herauszufinden, was ihnen wichtig ist, wie sie Unterricht erleben und was geändert werden sollte. Andere verweisen wie Frau Anger auf die veränderte Schülerschaft:

*Auch die Schüler verändern sich und erfordern ein ständiges Umdenken. Öfters kann ich meine Vorbereitungen von vor 3 Jahren nicht mehr nutzen und muss Neues machen. Es ist ein ständiger Wandel. (Frau Flint; 73-76)*

Auffällig ist in diesem Kontext eine Lehrerin, die eher über Leistungen und Enttäuschungen redet:

*Manchmal denke ich, dass wir so viele Dinge mit den Kindern machen, dass diese super toll sein müssten. Vielleicht ist es auch nur eine Illusion – aber es müsste sich doch irgendwann mal anders niederschlagen: in den Leistungen der Kinder, in dem, was sie*

*bringen und erreichen. So kommen einem dann Gedanken, was man eventuell anders machen müsste, wenn deren Leistungen schlecht sind. (Frau Hermes; 377-381)*

Frau Hermes ist versucht, den Erfolg der Schulentwicklung an den Leistungen der Kinder zu messen. Dieses Ergebnis ist nicht zufriedenstellend. Die Leistungen sind nicht „supertoll“. Sie zielt damit primär auf die Sachkompetenz, die andere Lehrerinnen hinsichtlich ihrer Bedeutung in Frage stellen. Zugleich spricht sie auch anders von den Schülern und bezweifelt – ebenso wie viele andere – den Sinn und die Reichweite von Zensuren. Vielleicht ist sie einfach teilweise unsicher, ob es wirklich richtig ist, bestimmte Dinge anders zu machen:

*Und vorher hatten wir ein Absolvententreffen, wo wir fast nur positive Rückmeldungen von diesen Schülern erfahren haben – bis auf einzelne Gymnasiasten, die in bestimmten Fächern Probleme haben. Wenn man dieses erlebt, ist das eine der schönsten Anerkennungen, die man bekommen kann. Und wenn man das hört, kann doch unser Weg nicht verkehrt gewesen sein? (Frau Hermes; 384-390)*

Berichte zeigen Frau Hermes, dass Schüler nach dem Besuch der ImPULS-Schule sehr gut zurechtkommen und dies ist der größte Erfolg, den sich Frau Hermes vorstellen kann. Zugleich schließt die Aussage mit einer Frage, die ihre Unsicherheit zeigt.

Mehrere Lehrerinnen berichten von Schwierigkeiten, die durch mangelndes Verständnis von außen zustande kommen. So erzählt eine Lehrerin, dass der Erwerb sowohl des qualifizierenden Hauptschul- als auch Realschulabschlusses von Betrieben und Firmen eher kritisch gesehen wird, weil sie die Schüler dann als Hauptschulabsolventen einstufen, die nicht gefragt sind.

Frau Gehring berichtet von Vergleichstest, die nur Sachkompetenz testen und obwohl sie selbst diese nicht zentral findet, ist sie stolz auf gute Testergebnisse.

D.h., es gibt Momente, wo spürbar wird, dass die Umwelt noch andere Maßstäbe und Wertigkeiten an die Schule heranträgt, als die Schule sie selbst vertritt. Dies macht gewisse Veränderungen schwer und erklärt die Ambivalenzen von Frau Hermes.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Schülerorientierung unabhängig vom Leistungsdenken stark ausgeprägt ist. Einbrüche gibt es dort, wo andere Maßstäbe von außen erlebt werden.

### **Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

An der Gesamtheit der differenzierten Äußerungen wird die Grundorientierung der Lehrerinnen erkennbar, alle Anstrengungen darauf zu richten, die Schüler bestmöglich und entsprechend ihrer Voraussetzungen zu fördern und zu fordern.

**Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Für mich selbst und unseren weiteren Schulentwicklungsweg sehe ich damit eine entscheidende Grundlage und Voraussetzung gelegt, unseren anspruchsvollen Zielansatz des Förderns und Ausbaus von immer individuelleren Lernwegen weiter zu verfolgen.

**5.3.8 Fazit**

**Was sind die Kernaussagen der kategorialen Auswertung?**

Zusammenfassend kann die hohe Akzeptanz der Schulentwicklung und insbesondere des Schulentwicklungszyklus nachgewiesen werden. Der Prozess und die Ergebnisse werden vor allem aus der unterrichtlichen Perspektive als erfolg- und ertragreich beschrieben. Die einzelnen Instrumente und die Steuergruppe werden geschätzt und als wichtiger Bestandteil von Schulentwicklung allgemein betrachtet. Die Schulleitung und insbesondere die Schulleiterin werden als Motor und Kopf der Schulentwicklung gesehen. Die Schulleiterin hat den Prozess initiiert, sie hat das nötige theoretischen Wissen und den Zyklus entwickelt. Sie sorgt aktuell für den Fortgang der Entwicklung, indem sie auf die Einhaltung des Schulentwicklungszyklus beharrt und weiterhin neue Impulse gibt. Entsprechend sind ihre Stärken, ihr hohes Engagement, ihre Offenheit, ihr Wissen und ihr systematisches Denken und Vorgehen.

Überforderung und hohe Arbeitsbelastung sind die wesentlichen Nachteile und Kritikpunkte hinsichtlich der Schulentwicklung. Dies wird insbesondere der Schulleitung angelastet. Besonders kritisch wird das Zeitmanagement bei Besprechungen gesehen: Diese ufern zu sehr aus. Die Frage ist dabei, ob Schulentwicklung überhaupt ohne Überforderung denkbar ist.

**Was bedeuten diese Aussagen für mich und meine praktischen Theorien?**

Ich erkenne, dass die Ansichten aus meiner Perspektive dicht mit denen aus der Sicht der Interviewten zusammen treffen.

**Welche Konsequenzen oder Handlungsstrategien schlussfolgere ich daraus?**

Ich werde meinen begonnenen Weg gestärkt weiter gehen!

## 6 Aktionsforschung III: Ein Resümee

Unter dem Ansatz: „Aktionsforschung von Praktikern als Forschung“ dient Aktionsforschung nach Altrichter und Posch folgenden Zielen:

1. individuelle Fortbildung der Praktiker, indem sie ihre praktischen Theorien und ihre Handlungskompetenz weiter entwickeln,
2. Verbesserung der erforschten Praxis, indem deren Qualität durch neue und erfolgreiche Handlungsstrategien längerfristig weiter entwickelt wird,
3. Weiterentwicklung des kollektiven Wissens der jeweiligen Profession, indem individuelles praktisches Wissens formuliert und der Berufsgruppe als zu prüfende Hypothese in eine Diskussion gegeben wird,
4. Weiterentwicklung der erziehungswissenschaftlichen Forschung  
(vgl. Altrichter/Posch 1998, S. 330).

Im Kapitel 6.1 liegt der Fokus auf dem von Altrichter und Posch unter 3. genannten Forschungsziel, dem Vorstellen und In-die-Diskussion-geben individuellen praktischen Wissens. Dazu fasse ich die in den Kapiteln 4 und 5 entwickelten praktischen Theorien (hier als 1. Forschungsziel genannt) zusammen und formuliere dazu allgemeine Thesen. Die außerdem abgeleiteten Handlungsstrategien bilden die Grundlage für die Verbesserung der Praxis, die Altrichter und Posch als ihr zweites Ziel der Aktionsforschung benennen.

Im Kapitel 6.2 gehe ich auf das von Altrichter und Posch unter 1. formulierte Forschungsziel ein, wobei hier der Fokus auf der Reflexion des Forschungsprozesses zur Entwicklung der praktischen Theorien liegt und nicht auf deren Inhalt.

### **6.1 Thesen, Praktische Theorien, Handlungsstrategien, Rahmenbedingungen**

Ich greife in diesem Kapitel die Forschungsfragen aus Kapitel 1.2 auf:

- Welche praktischen Theorien und Handlungsstrategien kann ich auf Grund der Reflexion des „*ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*“ unter besonderer Berücksichtigung des Schulleitungshandelns entwickeln?
- Welche allgemeinen Thesen zur Schulentwicklung kann ich als Ergebnis der professionellen und schulentwicklungstheoretischen Reflexion aufstellen?

Zur Beantwortung der erstgenannten Forschungsfrage fasse ich die Erkenntnisse aus den Kapiteln 4 und 5 zusammen. Dabei handelt es sich um die Ergebnisse einer erneuten Refle-

xion, wobei ich mich dazu in eine Metaebene begeben und prüfe, ob und wie sich im Verlauf der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit meine praktischen Theorien unter besonderer Berücksichtigung des Schulleitungshandelns bestätigt, verändert, erweitert oder auch als falsch erwiesen haben. Ich versuche dabei, einen Vergleich zu meinen vorherigen praktischen Theorien herzustellen.

Die zweite Forschungsfrage werde ich beantworten, indem ich schlagwortartige Thesen zur Schulentwicklung formuliere. Sie stellen die höchste Stufe der Verallgemeinerung meiner praktischen Theorien im Rahmen dieser Arbeit dar.

Zu jeder dieser Thesen erläutere ich meine darunter zusammengefassten

- praktischen Theorien und leite davon
- Handlungsstrategien sowie ggf. erforderliche
- Rahmenbedingungen ab.

Zunächst die Thesen im Überblick:

These 1:

**- Schulleitung als Motor der Schulentwicklung –  
Schule braucht Führung durch Leadership**

These 2:

**- Schulentwicklung bedarf Eigenverantwortung -  
Balance zwischen Freiraum und Verbindlichkeit**

These 3:

**- Der *ImpULS*-Schulentwicklungs-Zyklus -  
ein „flexibles“ und „allgemeines“ Modell**

These 4:

**- Balance zwischen interner und externer Evaluation -  
Selbst- vor Fremdevaluation**

These 5:

**- Ziele und (Qualitäts-)Kriterien -  
als Messlatten für Qualität**

These 6:

**- Ein „lebendiges“ Schulkonzept -  
mit notwendiger Aktualität**

These 7:

**- Im Team sind wir stark –  
Struktur sorgt für Transparenz**

These 8:

**- Theorie braucht Praxis -  
gute Praxis geht nicht ohne Theorie**

### **6.1.1 Schulleitung als Motor der Schulentwicklung – Schule braucht Führung durch Leadership**

#### **Praktische Theorie (1):**

**Der Schulleiter muss „Motor der Schulentwicklung“ sein!  
Der „Blick über den Tellerrand“ darf nicht versperrt werden!**

Diese praktische Theorie vertrete ich nicht erst durch die Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit. Auch schon zuvor war mir bewusst, dass ich als Schulleiterin die Anstöße zu Innovationen setzen oder zumindest unterstützen muss. Mit Beginn unseres Schulentwicklungsprozesses wurde schnell klar, dass der Schulleiter die entscheidende Person zur Initiierung von Veränderungsprozessen ist.

Dieses Rollenverständnis hat sich zum einen durch meine Literaturrecherche und zum anderen durch die Perspektivensicht der Kollegen in den Interviewaussagen bekräftigt. Dadurch wurde die zentrale Position und Verantwortung, die der Schulleiter innerhalb eines erfolgreich zu gestaltenden Schulentwicklungsprozesses trägt, noch deutlicher. Auch wenn der Schulentwicklungsprozess initiiert, implementiert und institutionalisiert ist, darf der kritische Blick auf sich selbst und auf das schulische Umfeld nicht verloren gehen. Nur so wird es möglich sein, neue Anstöße zur Schulentwicklung zu erkennen und wahrzunehmen. Im Eifer der Entwicklungsarbeit darf sich weder „Betriebsblindheit“ noch zu große Selbstsicherheit auf Grund erzielter schulischer Entwicklungserfolge breit machen. Von Zeit zu Zeit sind neue Anstöße notwendig, um frischen Wind in die Entwicklungsarbeit zu bringen und damit Ermüdungsphasen entgegenzuwirken.

#### **Handlungsstrategie:**

Um die Anstöße zur weiteren Schulentwicklung mit Inhalt füllen zu können, bedarf es stets einer umfassenden und umsichtigen Orientierung und Information zu bildungspolitischen, schulpraktischen sowie schulentwicklungstheoretischen Trends und Neuigkeiten. Somit ist die Teilnahme an regionalen, bundesweiten und auch internationalen Tagungen und Konferenzen zu schulentwicklungsrelevanten Themen unverzichtbar.



Als weitere bedeutsame Inspirations- und Orientierungsquelle für Schulentwicklungsarbeit sind Netzwerke zu nutzen. Hier gilt es, die Mitgliedschaft und Mitarbeit in vorhandenen oder neuen Netzwerken auf Effektivität und Effizienz bezüglich ihrer Wirksamkeit auf die Qualitätsentwicklung der eigenen Schule zu prüfen.

### **Rahmenbedingungen:**

Die Entscheidungsbefugnis zur Teilnahme an Veranstaltungen und Tagungen außerhalb der Schule muss an den Schulleiter übertragen sowie die problemlose Genehmigung der dazu erforderlichen Dienstreisen gewährleistet werden. Ferner muss es in der eigenen Verantwortung des Schulleiters liegen, gewissenhaft abzuwägen, in welchem Umfang seine Präsenz an der Schule im Verhältnis zu Tätigkeiten außerhalb der Schule erforderlich ist.

### **Praktische Theorie (2):**

<b>Der Schulleiter muss Leadership „verkörpern“, um die Schule zu führen!</b>
---

Diese „geschärfte“ Rollenklärung habe ich erst im Verlauf der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit durch meine schulentwicklungstheoretische Reflexion (vgl. Kapitel 4.3.2) entwickelt. Ich tendierte in den Anfangszeiten unserer Schulentwicklung zu einem sehr kollegialen Führungsansatz. Auch wenn ich rückblickend betrachtet meinen Führungsstil nicht als basisdemokratisch einschätzen würde, räumte ich zu vielen Entscheidungen innerhalb der Schulentwicklung dem Kollegium eine breite Diskussions- und Meinungsfindungsdebatte ein. Durch die Beschäftigung mit Führungstheorien und Führungskonzepten ist mir aber deutlicher als zuvor bewusst geworden, dass der Schulleiter die Verantwortung für das Gelingen des Schulentwicklungsprozesses in allen wichtigen Bereichen allein zu tragen hat und somit zu vielen Entscheidungen „das letzte (oder auch einzige) Wort“ sagen muss. Meine Zweifel, dass ein Schulleiter damit zu dominant und zu autoritär erscheinen würde und die Schulkultur leiden könnte, legte ich inzwischen ab,

*„[...] denn es zeigt sich immer deutlicher, dass basisdemokratisch geführte Schulen längerfristig nicht funktionstüchtig sind, weil die Eigeninitiative infolge Ermüdungerscheinungen bei den Lehrpersonen oft erlahmt und vielen Lehrerkollegien die für innovative Schulentwicklung notwendige und viel Zeit beanspruchende Streitkultur fehlt“ (Dubs 2004, S. 11).*

Als Grunderkenntnis steht für mich fest, dass der Schulleiter die fünf Kräfte der Leadership (administrative, human-soziale, pädagogische, politisch-moralische und symbolische Kraft) (vgl. Kapitel 4.3.2) in einem ausgewogenen Verhältnis entwickeln muss.

### **Handlungsstrategie:**

In Erfüllung der Führungsverantwortung als Schulleiterin sehe ich es in Zukunft als wichtig an, das Schulleitungshandeln genau(er) an folgenden Fragen auszurichten:

- Wozu sind von der Schulleitung allein Entscheidungen zu treffen, wann sind Kollegen einzubinden?
- Was kann und muss die Schulleitung delegieren und was nicht?
- Was und wozu muss durch die Schulleitung kontrolliert werden und wie streng?

Das Grundprinzip: „Balance zwischen Freiraum und Verbindlichkeit“ gewinnt in allen Entscheidungsprozessen weiter an Bedeutung.

### **6.1.2 Schulentwicklung bedarf Eigenverantwortung – Balance zwischen Freiraum und Verbindlichkeit**

#### **Praktische Theorie (1):**

<b>Schulentwicklung bedarf Eigenverantwortung für die Einzelschule!</b>
---

Durch die Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit beschäftigte ich mich stärker als zuvor unter anderem mit solchen Themen wie Eigenverantwortung, (Teil-)Autonomie und Qualitätsmanagement. Dabei bestätigte die schultheoretische Literatur die schon mit Beginn unserer Schulentwicklung als notwendig erkannte und über den Status als Schulversuch ansatzweise realisierte Übertragung der Verantwortung für Schulentwicklung an die Einzelschule.

Meine Vorstellungen zur Eigenverantwortung der Einzelschule reichen inzwischen weiter als z.B. die offizielle Fokussierung auf die Prozessqualitäten schulischer Entwicklung im Rahmen des Thüringer Entwicklungsvorhabens „Eigenverantwortliche Schule“. Aus meiner Sicht muss ein hoher Anteil an Eigenverantwortung bezogen auf die Rahmenbedingungen im Bereich der Kontextqualitäten gewährt werden. Dies ist die notwendige Voraussetzung dafür, dass die eigenverantwortlich zu gestaltenden Entwicklungsprozesse im Bereich Schule und Unterricht mit Erfolg geführt werden können. So vertrete ich schon seit mehreren Jahren auf Grund der permanenten Probleme in der Personalbesetzung unserer Schule die Meinung, dass besonders an Schulen mit fortgeschrittener Schulentwicklung ein relativ beständiger Personalbesatz zu gewährleisten ist. Unstetigkeiten in der Lehrerbesezung und damit in der Teamzusammensetzung, besonders durch zeitlich begrenzte Abordnungen, können zu erheblichen Schwierigkeiten bezüglich kontinuierlicher pädagogischer und inhaltlicher Arbeit führen. Es ist nicht auszuschließen, dass durch eine derartige Personalpolitik ganze Teams zum Erliegen kommen und somit die kontinuierliche Arbeit mit Aktivitätenplänen in entsprechenden Entwicklungsbereichen unmöglich wird. Schulentwicklung wird dadurch in hohem Maße behindert!

#### **Handlungsstrategie:**

Nach Meinung von Philipp und Rolf besteht das Hauptproblem darin, dass neue Kollegiumsmitglieder an der Erstellung des Schulprogramms nicht mitgewirkt und deshalb mehr

oder weniger große Schwierigkeiten haben, dessen Sinn zu verstehen und sich zu Eigen zu machen (vgl. Philipp/Rolff 1998, S. 124).

Die Lösung des Problems muss darin bestehen, dass wieder- oder neu zu besetzende Stellen orientiert am Schulkonzept ausgeschrieben werden. In diesen so genannten „schulscharfen“ Ausschreibungen liegt eine doppelte positive Wirkung. Zunächst muss sich die Schule, speziell die Schulleitung, selbst Gedanken zu einer klaren inhaltlichen Formulierung der Stellenbeschreibung in der Form einer Profilbeschreibung machen, womit ein Prozess des wiederholten Bewusstwerdens des Schulkonzeptes verbunden ist. Zudem liegt darin die Chance, dass die Schule um Personal ergänzt wird, das sich für das Schulkonzept und die darin verankerten Entwicklungsschwerpunkte interessiert. Hier wird deutlich, dass die derzeit existierenden Rahmenbedingungen, Vorschriften und Regelungen Schulentwicklung behindern.

### **Rahmenbedingungen:**

Es müssen Voraussetzungen geschaffen werden, die es dem Schulleiter ermöglichen, Stellenausschreibungen mit einem auf das Schulkonzept abgestimmten Tätigkeitsprofil bundeslandübergreifend zu veröffentlichen. Des Weiteren muss dem Schulleiter ein hohes Mitspracherecht bei Versetzungen oder Einstellungen gewährt werden. Auf Abordnungen, besonders solche mit zeitlicher Befristung, sollte nach Möglichkeit verzichtet werden. Dubs weitet die Problematik des Personalmanagements auf die Personalführung dahingehend aus, dass der Schulleiter den Lehrkörper führen muss und somit die Personalverwaltung zu tragen oder die Dienstaufsicht zu verkörpern hat. Verfügt die Schulleitung nicht darüber, so lassen sich seiner Meinung nach weder das Qualitätsmanagement noch die Schulentwicklung richtig umsetzen, weil der Schulleitung die Kompetenzen zur Verpflichtung der Lehrkräfte zur Mitarbeit bei dieser Aufgabe fehlen (vgl. Dubs 2004, S. 119).

### **Praktische Theorie (2):**

<b>Schulentwicklung bedarf Eigenverantwortung für die Schulentwicklungs-Teams!</b>
--

Laut meiner schon länger vorhandenen praktischen Theorie muss den an der Schule gegründeten Schulentwicklungs-Teams entsprechende Eigenverantwortung übertragen werden. In meiner schulentwicklungstheoretischen Reflexion, besonders durch die Beschäftigung mit dem Leadership-Konzept (vgl. Kapitel 4.3.2), wurde mir noch bewusster als zuvor, wie wichtig es ist, Teams zu gründen, Aufgaben an sie zu delegieren, aber auch damit die entsprechende Handlungsverantwortung an sie zu übertragen. Diesen Zusammenhang hatte ich in dieser Deutlichkeit noch nicht als praktische Theorie entwickelt.

Es wird zusätzlich deutlich, wie stark der Erfolg der Schulentwicklung von der Mitwirkungsbereitschaft der Lehrer der Schule abhängt. Über die Auswertung der Interviews wurde mir unmissverständlich die Problematik des „Zuviel“ zurückgespiegelt. Damit verstärkte sich in

meiner praktischen Theorie die Bedeutung von Motivation und „Anreize schaffen“. Dass beides unbedingt notwendig ist, leitete ich nicht erst aus den Interviews ab. Schon mit Beginn unseres Schulentwicklungsprozesses erkannte ich den erheblichen zusätzlichen Arbeits- und Zeitaufwand sowohl für die Schulleitung als auch für die Teamleiter und die Lehrer. Meiner Meinung nach tangiert dies unausweichlich die Thematik der Arbeitszeitberechnung der Lehrer. Aus meiner Sicht kann die Arbeitszeit der Lehrer nicht mehr auf der Grundlage absolvierter Unterrichtsstunden berechnet werden. Sie muss völlig anders bedacht werden. Eine veränderte Lehrerarbeitszeitberechnung ist ein schon lange überfälliges Erfordernis. Die vielen neuen Arbeitsfelder, die sich durch veränderten Unterricht, individuelle Schülerbegleitung und -beratung, Bewertung über Kompetenzeinschätzung und durch Evaluation ergeben, können nicht ganz selbstverständlich als so genannte unteilbare Aufgaben zusätzlich in das Arbeitspensum der Lehrer mit aufgenommen werden. Buhren, Killus und Müller bestätigen beispielsweise, dass jede Form der systematischen Selbstreflexion ein gewisses Maß an Zeit und Energie erfordert und andererseits dafür kein Zeitgefäß im Unterrichtsalltag vorgesehen ist (vgl. Buhren/Killus/Müller 2001, S. 24). Über unsere Kontakte zu Schulleitungen und Lehrern in anderen europäischen Ländern im Rahmen unserer Comenius-Projekte wissen wir, dass dort andere Arbeitszeitmodelle praktiziert werden und gut funktionieren. Eine entsprechende Lehrer-Arbeitszeitreform ist in Deutschland dringend notwendig.

### **Handlungsstrategie:**

Noch gezielter sind alle möglichen Formen der Motivation der Kollegen auszuschöpfen, auch wenn diese unter den momentanen Bedingungen nur stark eingeschränkt auf ideellem und moralischem Gebiet zu suchen sind.

Um über den Faktor Zeit in Zukunft Ressourcen für Entwicklungsarbeit zur Verfügung stellen zu können, muss man sich der Thematik des Entwickelns eines neuen Arbeitszeitmodells für Lehrer stellen. Hierzu habe ich zusammen mit meiner Stellvertreterin sowie der Personalrätin und in Diskussionen mit dem Kollegium erste Vorstellungen erarbeitet, die es gilt, weiter zu entwickeln. Grundsätzlich ist von einer zu Grunde zu legenden Jahresarbeitszeit auszugehen. In dieses neue Modell müssen alle tatsächlich notwendigen Tätigkeiten des einzelnen Lehrers einfließen. So müssen auch Zeiten für notwendige Arbeiten im Zusammenhang mit dem *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* in die Berechnung aufgenommen werden, zum Beispiel die Gesprächszeiten zum Aktivitätenplan, die Zeit zum Erstellen des Erfahrungsberichtes, die Konferenz- und Workshopzeiten. Die Thematik kann nicht länger aufgeschoben werden, da wir durch unsere Praxis der Schulentwicklung und der damit verbundenen Evaluation akuten Bedarf registrieren. Deshalb wurde das Entwickeln und Erproben eines neuen Arbeitszeitmodells in die Zielvereinbarung im Rahmen der „Eigenverantwortlichen Schule“ aufgenommen.

### **Rahmenbedingungen:**

Im finanziellen und materiellen Bereich müssen die Rahmenbedingungen schulischer Arbeit wirkungsvoll verändert werden, um über innovative Anreizsysteme die zwangsläufige Überforderung in Schulentwicklung abzuschwächen bzw. geleistete Mehrarbeit auf verschiedene Art und Weise zu honorieren und dadurch Motivationsgrundlagen zu schaffen und zu erhalten!

### **Praktische Theorie (3):**

**Die Übernahme von mehr Eigenverantwortung zieht zwangsläufig verstärkte Rechenschaftslegung nach sich!**

Im Zusammenhang mit der Diskussion um mehr Eigenverantwortung kam ich zunehmend zu der Erkenntnis, dass damit im gleichen Atemzug auch mehr Rechenschaft abgelegt werden muss. Dies betrifft die gesamtschulische Ebene genauso wie die innerschulischen Teams als Bereiche eigenverantwortlichen Arbeitens unter selbst gesetzten Zielen.

### **Handlungsstrategie:**

Die bisherige Praxis der Rechenschaftslegung im Rahmen des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* ist beizubehalten. Das betrifft zum Beispiel die Gespräche zum Aktivitätenplan und die Erfahrungsberichte, die als wichtige Elemente des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* akzeptiert sind. Angeregt durch die Interviewaussagen wird künftig bei festgestellten Mängeln in der Erfüllung vorgegebener Aufgaben und Delegationsbereiche konsequenter reagiert und in angemessenem Maß sanktioniert werden.

### **Rahmenbedingungen:**

Die Möglichkeiten für Schulleiter, auf Mängel in der Erfüllung übertragener Aufgabenbereiche wirkungsvoll reagieren zu können, müssen erweitert werden.

## **6.1.3 Der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* – ein „flexibles“ und „allgemeines“ Modell**

### **Praktische Theorie (1):**

**Der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* „lebt“ und wird als Instrument der Schulentwicklung akzeptiert.**

Erst im Verlaufe der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit, der damit verbundenen mehrfachen Reflexionen und meines zunehmenden Verständnisses zu Begrifflichkeiten sowie durch das immer tiefere Eindringen in theoretische Zusammenhänge erkannte ich die umfassenden Funktionen des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*. Während in der Anfangszeit ausschließlich von einem Verfahren der Selbstevaluation gesprochen wurde, ordne ich den Zyklus in meiner praktischen Theorie nunmehr als Instrument der Schulentwicklung ein, das den Hauptbestandteil eines schulintern entwickelten Qualitätsmanagementkonzepts dar-

stellt und hierbei sowohl der Qualitätsentwicklung als auch der Qualitätssicherung (dabei besonders als Verfahren der Selbstevaluation) dient.

Wie die Interviews mit den Lehrerinnen zeigten, ist ihnen der *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* bewusst und sie schätzen besonders die Systematik, die sie als charakteristisches Merkmal unseres Schulentwicklungsprozesses hervorhoben. Aufbauend auf diesen Aussagen ist festzuhalten, dass sich der *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als Instrument der Schulentwicklung bewährt und eine entscheidende Ursache dafür ist, dass in bestimmten Schulentwicklungsbereichen inzwischen die dritte Phase von Innovationen, also die Stufe der Institutionalisierung, erreicht ist.

### **Handlungsstrategie:**

Auf Grund der oben dargestellten Bedeutung des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* wird auch in Zukunft dieses Instrument konsequent und verantwortungsbewusst eingesetzt werden. Nach dem Ende des siebenjährigen Schulversuchs 2006, mit dessen Beginn 1999 der Zyklus startete, gab es keinen Zweifel daran, den *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* weiterhin als das grundlegende Instrument unserer Schulentwicklung zu nutzen. Die hohe Akzeptanz der Zyklus-Elemente, die durch die Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit sowohl aus der Schulleitungsperspektive als auch durch die Perspektive der Kollegen offensichtlich wurde, bekräftigt diesen Entschluss.

### **Praktische Theorie (2):**

<b>Die Flexibilität des <i>ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus</i> ermöglicht seine Aktualität!</b>
---

Während die praktische Theorie zu den Zielen und dem grundsätzlichen Aufbau des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* beständig ist, reflektiere ich eine notwendige Beweglichkeit der Detailspekte des Zyklus, vor allem im Reagieren auf sich verändernde schulinterne und bildungspolitische Entwicklungslinien und Bedingungen. Der *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* ist nicht als starres Instrument zu betrachten, sondern stets flexibel in Bezug auf aktuelle Erfordernisse zu verändern. Die produktivste Phase des kritischen Überdenkens des Zyklus liegt in der jährlichen Prozessreflexion, die ich als Schulleiterin gemeinsam mit meiner Stellvertreterin durchführe. Rückbetrachtend werde ich jetzt viele der zu reflektierenden Situationen und Abläufe durch mein in der Aktionsforschung erweitertes theoretisches Wissen differenzierter und fundamentierter bewerten. So ist mir inzwischen bewusst geworden, dass die Korrekturen und Veränderungen und dabei besonders die Aufnahme von neuen Zyklus-Elementen nicht formal und leichtfertig erfolgen darf, sondern auf einer genauen und kritischen Analyse des Ziels und der Funktion dieser neuen Elemente basieren muss.

### **Handlungsstrategie:**

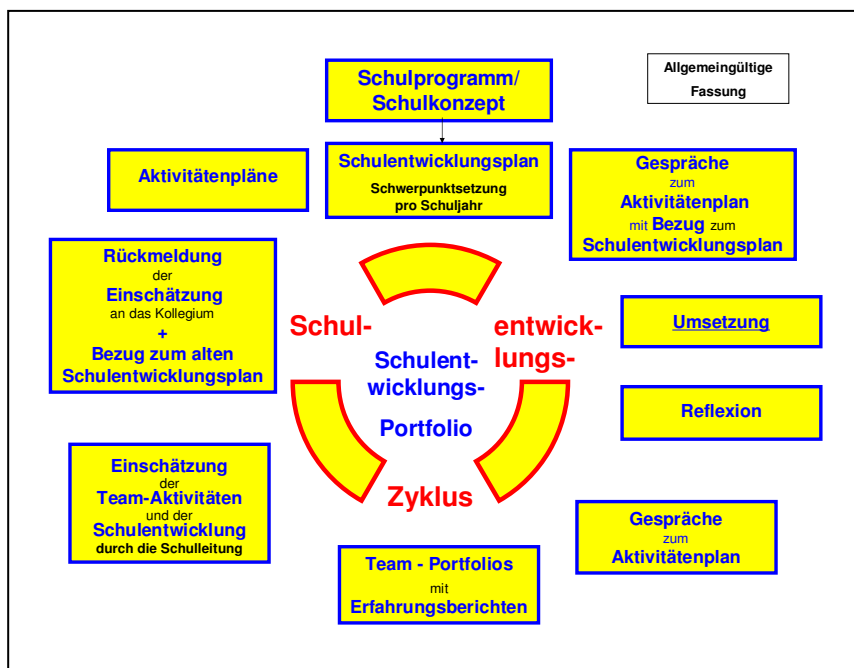
Auf Grund der Erfahrungen im Zusammenhang mit der Aufnahme neuer Aspekte oder Elemente in den *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*, wie z.B. EFQM/INIS/ThüNIS oder die Zielvereinbarung im Rahmen des Thüringer Entwicklungsvorhabens „Eigenverantwortliche Schule“, liegt die Verantwortung für Zyklus-Veränderungen im Sinne von aktueller Anpassung weiterhin in der Hand der Schulleitung. Besonders die Entwicklungen im Zusammenhang mit der „Eigenverantwortlichen Schule“ sind aufmerksam und kritisch zu verfolgen.

**Praktische Theorie (3):**

**Der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* ist auf andere Schulen übertragbar!**

Obwohl der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* auf den Gegebenheiten der ImPULS-Schule Schmiedefeld basiert, kann er als ein allgemeines Modell-Instrument der Schulentwicklung betrachtet werden. Auf Grund der Erfahrungen aus der Praxis der Durchläufe des Zyklus, der systematischen Reflexion und damit aus der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit können die Grundelemente des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als übertragbar auf andere Schulen betrachtet werden.

Folgendes „Grundgerüst“ des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* ist unter Beachtung der jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen und Besonderheiten als Instrument der Schulentwicklung an anderen Schulen einsetzbar:



Dabei muss beachtet werden, dass der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* lediglich zur Anregung und Orientierung dienen kann, denn es gibt keine „fertigen“ und keine „allgemeingültigen“ Modelle für Schul- und Qualitätsentwicklung. So notwendig und wichtig alle Bemühungen um die Zur-Verfügung-Stellung von Materialien, Leitfäden, Versuchen der Adaptierung von Qualitätssicherungsmodellen aus der Wirtschaft etc. sind, sie können trotzdem nur Anregung und Strukturierungshilfen für individuell zu gestaltende Schul- bzw. Qualitätsent-

wicklungsprozesse sein (vgl. Degendorfer/Reisch/Schwarz 2000, S. 34). In diesem Sinne ist der *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* zu verstehen.

Die im Interview befragten Lehrerinnen schätzen ein, dass ein sinnvoller Einsatz des Zyklus an einer anderen Schule in starker Abhängigkeit vom dortigen Stand der Schulentwicklung und besonders von der Einsatzbereitschaft und Einstellung der Schulleitung und Lehrerschaft zu schulischen Veränderungsprozessen und deren Evaluation zu sehen ist. Daran wird die Bedeutsamkeit der personellen Voraussetzungen neben den schulspezifischen strukturell-organisatorischen Bedingungen nochmals deutlich.

### **Handlungsstrategie:**

Die praktischen Theorien zum *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* werden im Zusammenhang mit dieser Arbeit veröffentlicht und je nach Interesse Schulpraktikern und Wissenschaftlern zur Diskussion gegeben. Damit trage ich zur Erfüllung des zu Beginn dieses Kapitels von Altrichter und Posch vorgestellten dritten Ziels der Aktionsforschung bei. Sie begründen das Veröffentlichen von Praktikerwissen damit:

*„Erstens ist die Teilnahme einer „professional community“ ein Mittel, um individuelle Einsichten auf ihre Brauchbarkeit und ihren Gültigkeitsbereich zu überprüfen und Hinweise für deren Weiterentwicklung zu bekommen. Zweitens macht sie praktisches Wissen KollegInnen zugänglich und verbreitert damit die Wissensbasis des Lehrberufs“ (Altrichter/Posch 1998, S. 19).*

### **Rahmenbedingungen:**

Die erforderlichen Ressourcen müssen bereitgestellt werden, um den nachweislich hohen zusätzlichen Arbeits- und Zeitaufwand im Zusammenhang mit Selbstevaluation sowohl für die Schulleitung als auch für die Teamleiter und die Lehrer abzusichern!

### **6.1.4 Balance zwischen interner und externer Evaluation – Selbst- vor Fremdevaluation**

#### **Praktische Theorie (1):**

**In den *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* können Elemente externer Evaluation aufgenommen werden.**

**Aber: Vorher muss der Nutzen für den Schulentwicklungsprozess geprüft werden!  
Die Balance zwischen interner und externer Evaluation muss gewahrt bleiben!**

Abgeleitet aus meinen bisherigen Erfahrungen und der schulentwicklungstheoretischen Reflexion stellt der *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus* ein intern entwickeltes Selbstevaluationsverfahren im Rahmen unserer Qualitätsentwicklung und -sicherung dar, das durch die Einbindung von Elementen externer Evaluation mit dem damit verbundenen Perspektivenwechsel erweitert und bereichert wird. Wenn die externe Evaluation in Kombination und Abstimmung mit dem internen Selbstevaluationsprozess erfolgt und mit der Absicht verbunden ist, den Schulentwicklungsprozess zu optimieren, gibt es keine Einwände gegen die Auf-



nahme von Elementen externer Evaluation in den *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*. Wichtig ist aber, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen interner und externer Evaluation einzuhalten. Dubs plädiert außerdem dafür, der Selbstevaluation den Vorrang zu geben, sie aber in jedem Falle durch eine subsidiäre Fremdevaluation zu ergänzen, um Ermüdungserscheinungen im Kollegium und einer gewissen Betriebsblindheit entgegen zu wirken (vgl. Dubs 2004, S. 82).

**Handlungsstrategie:**

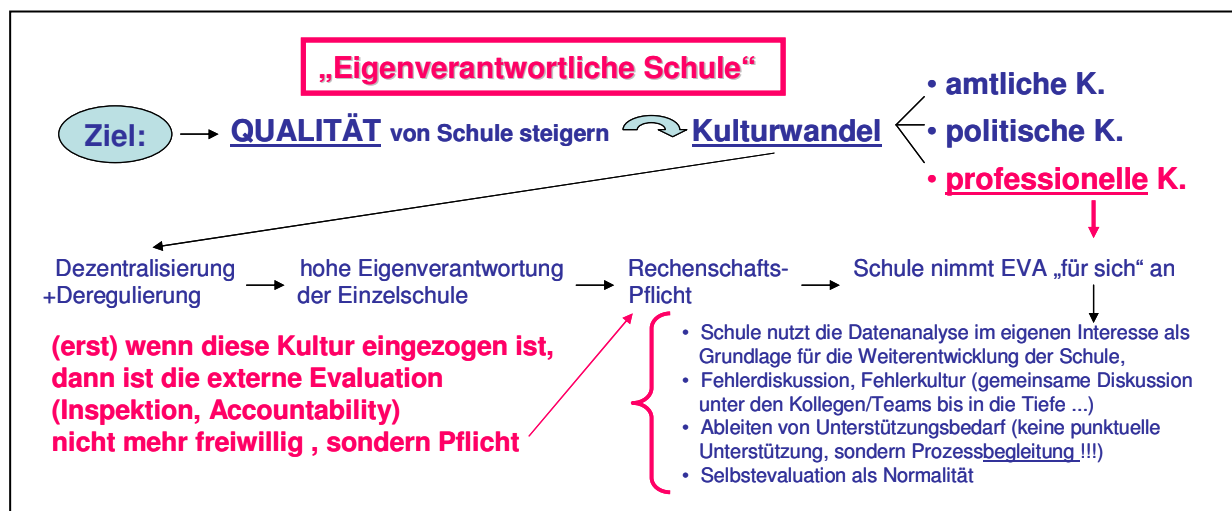
Im Moment sehe ich keinen akuten Handlungsbedarf, um auf uns einströmende externe bzw. Fremdevaluation abwenden zu müssen. Bislang erfolgte die Aufnahme externer Evaluationselemente aus eigenem Interesse, also als interner Auftrag. Trotzdem ist es meine Pflicht und Verantwortung als Schulleiterin, bei allen auf uns zukommenden neuen Evaluationsaspekten genau zu überprüfen, ob und wie diese in den *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* integriert werden können, ohne sein Grundanliegen zu verändern oder zu gefährden.

**Praktische Theorie (2):**

**Verbindliche Fremdevaluation setzt einen Kulturwandel voraus!**

Ich vertrete die Ansicht, dass Fremdevaluation erst zur Normalität und zur Pflicht werden kann, wenn sich an der Schule die dafür notwendige Kultur entwickelt hat, weil sie dann nicht mehr als Gefahr und Bedrohung, sondern als Hilfsinstrument zur eigenen Entwicklung angesehen wird. Mir ist andererseits bewusst, dass mit der Übernahme von mehr Eigenverantwortung gleichzeitig die Verpflichtung zur Rechenschaftslegung verbunden sein muss.

Der Zusammenhang, unter welchen Voraussetzungen eine externe Evaluation zwar verpflichtend (= Fremdevaluation), aber andererseits auch für die Schule nutzbringend ablaufen kann, kann folgendermaßen dargestellt werden:



Legende: K. = Kultur  
EVA = Evaluation

### **Handlungsstrategie:**

In Bezug auf die zu entwickelnde professionelle Kultur gibt es Handlungsbedarf im Etablieren einer tatsächlichen Reflexionskultur an unserer Schule. Wie die Interviews zeigten, existieren größere Unklarheiten unter den Kollegen zum eigentlichen Verständnis von Reflexion, so dass dazu im Kollegium verstärkt gearbeitet werden muss.

### **Rahmenbedingungen:**

Es müssen die Voraussetzungen für eine notwendige Vertrauensbasis zu den externen Evaluatoren, bzw. zu den davon mitunter unterschiedlichen Auftraggebern, geschaffen werden!

Im Zusammenhang mit dem beschriebenen Kulturwandel muss sich auch das Rollenverständnis der Schulaufsicht zur Schule ändern, wenn diese der Auftraggeber der externen Evaluation künftig ist. Ich plädiere deshalb für eine unabhängige, der Schule gegenüber nicht weisungsbefugte Institution als Auftraggeber und Ausführende externer Evaluationen. Vom Grundansatz sehe ich analog Degendorfer, Reisch und Schwarz nicht nur Beratung und Aufsicht, sondern auch externe Evaluation und Aufsicht als miteinander unvereinbar an (vgl. Degendorfer/Reisch/Schwarz 2000, S. 34).

## **6.1.5 Ziele und (Qualitäts-)Kriterien – als Messlatten für Qualität**

### **Praktische Theorie (1):**

<p><b>Qualitätsentwicklung, Qualitätssicherung und vor allem die Evaluation benötigen Ziele, abgeleitete Qualitätskriterien und erkennbare Indikatoren als Orientierungs- und Bezugspunkte.</b></p>
---

Durch die Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit, der dadurch bedingten fortlaufenden Auseinandersetzung mit theoretischen Ansätzen und dem In-Beziehung-setzen zu meinen bisherigen Erfahrungen aus der eigenen Praxis haben sich meine praktischen Theorien unter anderem zu Qualitätsmanagement, Evaluation, Reflexion erweitert und verändert. So entwickelte ich ein anderes Verständnis über unseren *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als Instrument der Schulentwicklung. Ich verstehe ihn, so wie im Kapitel 4.3.1 ausführlich erläutert, inzwischen als Hauptbestandteil unseres Qualitätsmanagementkonzeptes.

In diesem Zusammenhang wurde mir schon vor einiger Zeit bewusst, wie notwendig das Festlegen und Beschreiben von Qualitätskriterien sowie die davon abgeleiteten Indikatoren sind. Nur daran kann geprüft werden, ob sich tatsächlich Entwicklung, also Veränderung, vollzogen hat. Wir haben mitunter von Evaluation gesprochen, obwohl es sich nach meinem heutigen Kenntnisstand „nur“ um Reflexion handelte, da erst dann, wenn man sich beim Reflektieren auf die vorher festgelegten Qualitätskriterien bzw. Indikatoren bezieht, tatsächlich evaluiert wird.

Aus diesen Überlegungen heraus wurde ein eindeutiger Mangel in unserem jährlichen Schulentwicklungsplan deutlich: Es fehlen die Qualitätsbeschreibungen für die aufgelisteten Schwerpunktbereiche. Die Schwerpunktbereiche unserer Schulentwicklung sind auf der Übersichtsfolie unseres Schulentwicklungsplanes klar ausgewiesen und die zugehörigen Powerpoint-Folien beinhalten die dazu wichtigen Aktivitäten und Vorhaben. Der Mangel liegt in bisher nicht konsequent formulierten Qualitätsbeschreibungen zu den jeweiligen Schwerpunktbereichen. Die unter jedem Schwerpunktbereich aufgeführten Aktivitäten und Vorhaben müssen aus meiner jetzigen Sicht dazu beitragen, vom Ist-Stand näher an die beschriebene Qualität (Standard) heranzukommen. Die Schulleitung hat am Schuljahresende die Aufgabe, den in der Phase der Sichtung der Team-Portfolios unter besonderer Auswertung der Erfahrungsberichte von ihr eingeschätzten Ist-Stand mit den Qualitätsbeschreibungen zu vergleichen und auf Grund dessen die Schulentwicklungs-Trends zu formulieren sowie Schlussfolgerungen abzuleiten. Dies ist meine jetzige praktische Theorie zu konsequenter Evaluation im Rahmen unseres *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*.

**Handlungsstrategie:**

Die Erarbeitung der Qualitätsbeschreibungen und Indikatoren ist unumgänglich. Dies könnte in der Form erfolgen, wie dies zum Schwerpunktbereich „Fächerübergreifender Unterricht“ aufgeführt ist:

Fächerübergreifender Unterricht	
Ziel = Qualitätskriterium	Indikator
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erkennen fächerübergreifender Zusammenhänge</li> <li>- weg vom Schubkastendenken</li> <li>- ganzheitliches Lernen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Schüler lassen zum Lösen komplexer Aufgaben / Oberthemen ihr Wissen aus verschiedenen Unterrichtsfächern einfließen bzw. wenden es auf den neuen Sachverhalt an.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schaffen von Lernarrangements zu fächerübergreifenden Themen durch die Lehrer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Instruktionen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schaffen von Organisationsstrukturen für Fächerübergreifenden-Unterricht</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die Studentafeln werden so flexibel gestaltet, dass fächerübergreifende Lernbereiche verankert sind.</li> <li>- Die Bewertung und Notengebung widerspiegeln die fächerübergreifende Lern- und Arbeitssituation.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abstimmung und Zusammenarbeit der Fachlehrer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es existieren fächerübergreifende Lehrerteams, wobei fortlaufend geprüft wird, ob sich weitere sinnvolle Teams gründen bzw. ob die existierenden Teams qualitativ und quantitativ ausreichend arbeiten.</li> <li>- Die vom Kollegium gemeinsam erstellten Unterrichtspartituren binden viele Fächer und alle Jahrgänge ein. Sie weisen fächerübergreifendes, fächerverbindendes und fächerintegrierendes Arbeiten/Themen aus.</li> <li>- Die Teams erarbeiten im Rahmen der fächerübergreifenden SCHILPs (= schulinterne Lehrpläne) sowohl Themen- als auch Kompetenzblätter.</li> </ul>
<b>Aktivitäten:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Unterrichtspartitur 5/6 für Jahr „A“</b> erarbeiten, umsetzen, reflektieren</li> <li>• <b>Möglichkeiten fächerübergreifenden Unterrichts</b> in vielen Bereichen in <b>Kl. 7-10</b> finden + umsetzen</li> <li>• <b>Module für „Bilingualen Unterricht“</b> erarbeiten und umsetzen</li> </ul>	

So wie dies für den Schwerpunktbereich „Fächerübergreifender Unterricht“ erfolgt ist, muss für alle weiteren Schwerpunktbereiche die Qualitätsbeschreibung durch Kriterien und zugeordnete Indikatoren ausgearbeitet werden.

Es erscheint sinnvoll, in die Erarbeitung dieser Qualitätskriterien das gesamte Kollegium einzubeziehen. Zum einen hat dies den Vorteil, die umfangreich zu leistende (Denk-)Arbeit im Rahmen einer pädagogischen Konferenz zum Schulentwicklungsplan durch Gruppenarbeit aufzuteilen. Zum anderen sind die Kollegen dadurch direkt betroffen, können mitentscheiden und sind sich der Bedeutung dessen stärker bewusst. Dies entspricht dem Merkmal der Partizipation transaktionaler Leadership. Als fortführende Konsequenz ergibt sich daraus, dass im ersten Aktivitätenplangespräch auf diese Qualitätsbeschreibungen mit der Frage Bezug genommen werden kann: Wodurch trägt das Team zur Erfüllung der angestrebten Qualität bei?

### **Praktische Theorie (2):**

**Die Zielvereinbarung muss im Rahmen des Entwicklungsvorhabens „Eigenverantwortliche Schule“ stimmig in das Gesamtsystem der Schulentwicklung eingeordnet werden!**

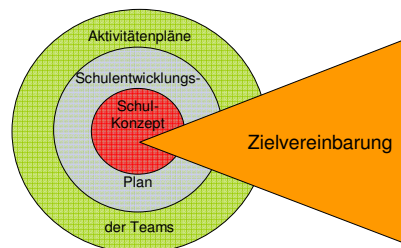
Über den Qualitätsbeschreibungen stehen Ziele, von denen sich die Qualitätsbereiche ableiten, die nachfolgend durch erkennbare Indikatoren zu beschreiben sind. Diese praktische Theorie habe ich durch die Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit in dieser Klarheit entwickelt. Deshalb stellte die Phase der Klärung der Ziele nach dem Ende des Schulversuchs einen für den weiteren Schulentwicklungsprozess der Schule Richtungweisenden Schritt dar. Dieser entscheidende Klärungsprozess wurde zunächst in der Steuergruppe geführt, um darauf aufbauend einen Entwurf für die nachfolgende Diskussion im Kollegium zu erarbeiten. Dies entspricht dem partizipativen Führungsstil der Schulleitung.

Die so erarbeiteten Ziele und Strategien stellten eine wesentliche Grundlagen für die Auswahl des Inhaltes der Zielvereinbarung („Zielvereinbarung mit dem Staatlichen Schulamt“, unveröffentlichtes Manuskript, Nr. 23) dar, die es mit dem staatlichen Schulamt im Rahmen des Entwicklungsvorhabens „Eigenverantwortliche Schule“ auszuhandeln galt.

Eine wichtige Führungsaufgabe der Schulleiterin bestand darin, eine Einordnung der Zielvereinbarung bezüglich ihres Stellenwertes im Rahmen unseres Schulentwicklungsprozesses insgesamt und bezüglich unseres inzwischen fest etablierten *Impuls-Schulentwicklungszyklus* vorzunehmen. Die Einordnung der Zielvereinbarung als neues Element in den Zyklus wurde unter These 3 vorgestellt. Im Ergebnis der Überlegungen wurde klar, dass die Zielvereinbarung nicht alle von der Vision abgeleiteten Ziele erfasst. Es gibt in der Zukunft anvisierte Ziele, die noch nicht mit in die Zielvereinbarung aufgenommen wurden. Außerdem konzentriert sich eine solche Zielvereinbarung mit dem Schulamt auf wesentliche Ziele. Die Ge-

samtübersicht aller Entwicklungsbereiche und der dazu erforderlichen Aktivitäten und Vorhaben ist weiterhin unser Schulentwicklungsplan. Davon leiten sich nach wie vor die Aktivitätenpläne der Teams ab. Insgesamt betrachtet ist die Zielvereinbarung ein wichtiger „Ausschnitt“ bezüglich der Ziele und Maßnahmen innerhalb unseres gesamten Schulentwicklungsprozesses, der entscheidende und grundlegende Bereiche erfassen muss; speziell solche, die über die Vorschriften der Thüringer Schulordnung oder auch des Thüringer Schulgesetzes hinausgehen, also grenzüberschreitende Ziele und Maßnahmen darstellen.

Die folgende Übersicht verdeutlicht die Einordnung der Zielvereinbarung grafisch:



### **Handlungsstrategie:**

Die Zielvereinbarung muss jährlich evaluiert werden. Hier ergibt sich aus der vorgegebenen Grundstruktur der Zielvereinbarung das Problem, dass keine Qualitätskriterien beschrieben sind. Von den Zielen wurden direkt die Maßnahmen zur Zielerreichung abgeleitet und notiert. Somit kann es von Seiten des Schulamtes „nur“ darum gehen, zu prüfen, ob die Maßnahmen realisiert wurden oder nicht. Da wir die Zielvereinbarung aber nicht losgelöst und separat betrachten, werden wir schulintern in allen vorgesehenen Phasen des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* darauf Bezug nehmen.

Außerdem werden wir die auf drei Schuljahre festgesetzte Zielvereinbarung jedes Schuljahr aktualisieren und dabei prüfen, ob wir durch eventuelle neue oder erweiterte Maßnahmen zur Zielerreichung in Grenzbereiche der Schulordnung geraten.

### **Rahmenbedingungen:**

Von offizieller Seite muss geklärt werden, ob die Umsetzung grenzüberschreitender Bereiche einen neuen Schulversuch erfordert oder ob das Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“ die Realisierung ermöglicht!

### 6.1.6 Ein „lebendiges“ Schulkonzept – mit notwendiger Aktualität

#### Praktische Theorie (1):

**Damit das Schulkonzept „lebendig“ bleibt, muss mit ihm gearbeitet werden!**

Das Schulkonzept mit der darin ausgewiesenen Vision stellt die Grundorientierung für den gesamten Schulentwicklungsprozess dar. Das Schulkonzept befindet sich außerhalb des Kreislaufs des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*, da es nicht jährlich verändert wird. Es ist aber fest mit dem Zyklus verbunden und stellt sozusagen den Richtungsgeber für alle Elemente innerhalb des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* dar.

Durch die Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit wurde mein Eindruck bestätigt, dass die Lehrer durch die Abfolge des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* ihr praktisches Handeln zwar an den Schwerpunktbereiche des jährlichen Schulentwicklungsplanes besonders über das Erarbeiten ihres Aktivitätenplanes orientieren, jedoch ihr Denken und Handeln nicht immer von der grundlegenden Vision, verankert im Schulkonzept, getragen wird. Diese Vermutung bestätigte sich in den Interviewaussagen, die erkennen ließen, dass Unsicherheiten sowohl zur Struktur und dadurch auch zum Inhalt des Schulkonzeptes vorhanden sind.

Gerade im Zusammenhang mit der Beendigung unseres Schulversuchs und der Erarbeitung der Zielvereinbarung im Rahmen der „Eigenverantwortlichen Schule“ wurde aber deutlich, wie wichtig es ist, in einem Zielfindungsprozess von diesen Grundwerten des Schulkonzeptes auszugehen.

#### Handlungsstrategie:

Stärker als bisher ist in bestimmten Phasen der Konzeptentwicklung bzw. Ziel- und Maßnahmeplanung bewusst das Schulkonzept als Ausgangspunkt zu Grunde zu legen, da in Verbindung mit einem direkten Arbeitsauftrag die Rückbesinnung und das Bewusstwerden des Schulkonzeptes wirkungsvoll ist. Grundsätzlich soll damit erreicht werden, dass mehr mit dem Schulkonzept „gearbeitet“ wird.

#### Praktische Theorie (2):

**Damit das Schulkonzept „lebendig“ bleibt, muss es von Zeit zu Zeit auf den „Prüfstand der Aktualität“ gestellt werden!**

Durch die Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit und der damit verbundenen Auseinandersetzung mit der Theorie zum Schulprogramm habe ich erkannt, dass das Schulkonzept aktualisiert werden muss.

In diesem Entscheidungsprozess trage ich als Schulleiterin im Rahmen meiner Steuerungsfunktion des Schulentwicklungsprozesses, also meiner transaktionalen Leadership, eine hohe Verantwortung. Der Schulleiter hat den Gesamt- und Weitblick zu wahren, wesentliche

Richtungen und Wandlungen in der Schulpolitik national und international aufmerksam zu verfolgen, regionale Entwicklungstendenzen zu registrieren und auszuwerten sowie inner-schulische Erfordernisse und Bedürfnisse zu erkennen. Von Zeit zu Zeit muss das Schulkonzept vor dem Hintergrund dieser Veränderungsprozesse gespiegelt werden. Die Überprüfung, ob die veränderten Bedingungen Auswirkung auf die Vision, die Zielsetzung und die Umsetzungsbereiche des Schulentwicklungsprozesses haben, ist von hoher Priorität. Diese Überlegungen ändern einerseits nichts an meiner grundlegenden Übereinstimmung mit der wissenschaftlichen Theorie, dass ein Schulkonzept eine langfristige Orientierung gibt. Andererseits habe ich jetzt eindeutig erkannt, dass die ImpULS-Schule Schmiedefeld vor der Aufgabe steht, das seit 1999 bestehende Schulkonzept auf den Prüfstand zu stellen und zu aktualisieren.

Der Grund für dieses akut gewordene Erfordernis liegt in zwei aktuellen Entwicklungstrends. Zum einen hat sich im Laufe der letzten Schuljahre im Kollegium die Absicht geschärft, die ImpULS-Schule Schmiedefeld zu einer Ganztagschule zu entwickeln. Zum anderen gibt es eine eindeutige Orientierung der Schulen in Richtung „Eigenverantwortliche Schule“, deren Umsetzung jedoch durch reglementierende Vorschriften im Bereich der gesetzlichen Rahmenbedingungen noch stark begrenzt ist. Über die Teilnahme am Thüringer Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“ versprechen sich die Mitglieder unserer Schulgemeinschaft allerdings Schritte und Möglichkeiten zu mehr Eigenverantwortung. Mir ist klar geworden, dass diese beiden Entwicklungsrichtungen Einfluss auf das Schulkonzept nehmen müssen.

### **Handlungsstrategie:**

In Bezug auf dieses Erfordernis wurde eine gewisse Unsicherheit in meinem theoretischen Hintergrundwissen deutlich, so dass ich Rat bei einem unserer ehemaligen wissenschaftlichen Begleiter suchte. Die Antwort lautete, dass die Thematik „Ganztagschule“ in das Schulkonzept integriert werden muss und kein davon losgelöstes Ganztagschulkonzept zu schreiben ist. Ebenso verhält es sich mit der Thematik „Eigenverantwortliche Schule“, die ebenfalls in das Schulkonzept aufgenommen werden muss. Beide Bereiche werden keine grundlegende Änderung der Vision und Zielsetzung im Schulkonzept bewirken, allerdings wird es zu Ergänzungen und/oder Akzentuierungen kommen.

### **Praktische Theorie (3):**

<b>Schulkonzept und Schulentwicklungsplan müssen enger miteinander verknüpft werden!</b>
--

Durch meine mehrfachen Reflexionen und die Lehrerinterviews zu unserem Schulkonzept erkannte ich, dass dessen innere Struktur nicht deutlich genug zum Tragen kommt. Meine Überzeugung ist, dass unser zu überarbeitendes Schulkonzept in die drei großen Bereiche:

- Vision/Leitbild,
- Leitsätze = Zielformulierungen,
- Umsetzungsbereiche = Operationalisierung

untergliedert werden muss.

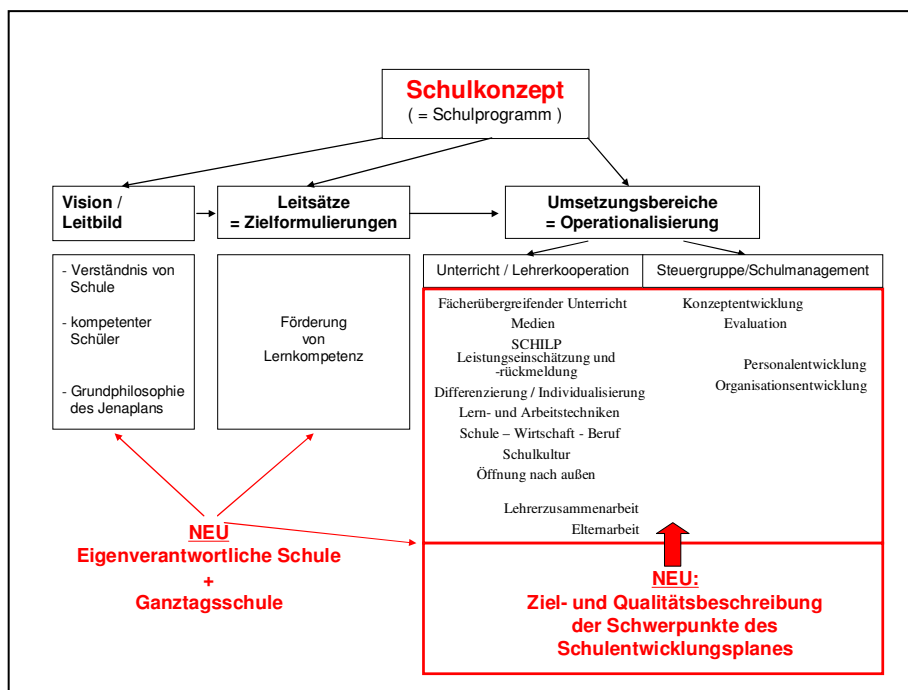
Innerhalb dieser drei Bereiche müssen neue Aspekte zur „Ganztagsschule“ und „Eigenverantwortlichen Schule“ einfließen, wobei auf den Zusammenhang zwischen Unterricht, Lehrerkommunikation und -kooperation und Schulleitung zu achten ist.

Aus Gesprächen mit Praktikern von Ganztagsschulen, der Teilnahme an Tagungen und durch intensives Literaturstudium habe ich die Überzeugung entwickelt, dass der Aufbau einer Ganztagsschule eng mit Unterrichtsveränderung verbunden ist, besonders wenn man dem Anspruch des Wechsels von Anspannung und Entspannung gerecht werden will. Diese Unterrichtsentwicklung setzt aber umfassende Veränderungen in der Schulorganisation voraus, beispielsweise einen veränderten Tages- und Wochenrhythmus. Parallel dazu muss Personalentwicklung greifen, die nicht nur über eine zielgerichtete Qualifizierung des vorhandenen Personals abgedeckt werden kann, sondern auch ein völlig neues Personalmanagement verlangt.

Bezüglich der Schulentwicklungsrichtung „Eigenverantwortliche Schule“ habe ich einen gewissen Unterschied erkannt. Während die Ganztagsschulthematik in allen drei Schulentwicklungsbereichen, also in Unterricht, Lehrerkommunikation und -kooperation, und Schulleitungsmanagement Veränderungen erfordert, ist die Entwicklung zur „Eigenverantwortlichen Schule“ besonders in der Lehrerkommunikation und -kooperation und im Schulleitungsmanagement angesiedelt. Besonders in der Personal- und Organisationsentwicklung werden sich hier Konsequenzen ergeben müssen, während die eigenverantwortliche Unterrichtsentwicklung durch die novellierte Thüringer Schulordnung zuvor schon möglich war und von uns auch umgesetzt wurde.

Die folgende Übersicht zeigt meine strukturellen Vorüberlegungen, nach denen ich die Diskussion zur Aktualisierung des Schulkonzeptes führen werde. Sie spiegelt damit meine aktuelle praktische Theorie zu unserem Schulkonzept wider.

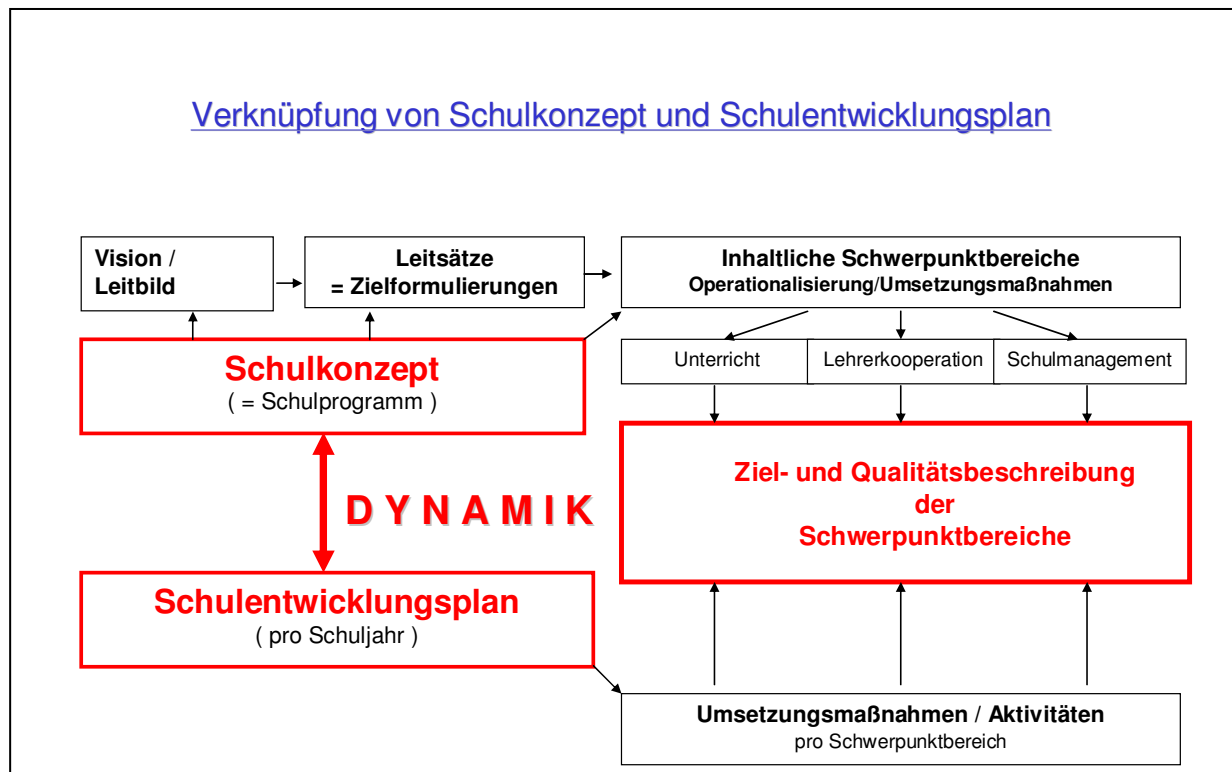




Meine entscheidende Grunderkenntnis liegt darin, eine Verknüpfung von Schulkonzept und Schulentwicklungsplan herzustellen. Dies begründet sich darauf, dass die Schwerpunktbereiche des jährlichen Schulentwicklungsplanes (erstes Übersichtsfolie) genau die inhaltlichen Umsetzungsbereiche (= Operationalisierung) unseres Schulkonzeptes darstellen. Ich sehe diese Verknüpfung als möglich und vertretbar, da in den letzten Schuljahren nur wenige Veränderungen in den Schwerpunktbereichen unserer jährlichen Schulentwicklungspläne auftraten. Diese wenigen Veränderungen hätten zu bedeuten, dass es sich hier um ein dynamisches Schulkonzept handelt, was besagt, dass es im Abschnitt der Umsetzungsbereiche von Schuljahr zu Schuljahr geringfügige Veränderungen geben kann.

Neben diesen strukturellen Veränderungen des Schulkonzeptes macht sich die in These 5 erläuterte Erarbeitung der Ziel- und Qualitätsbeschreibungen zu allen Umsetzungsbereichen des Schulkonzeptes erforderlich. Diese Umsetzungsbereiche stellen mit ihren Qualitätsbeschreibungen die eigentliche Verknüpfung zum Schulentwicklungsplan dar, denn sie bilden die Grundstruktur des jährlichen Schulentwicklungsplanes. Im Schulentwicklungsplan wird eine nächste Konkretisierungsebene erreicht, indem die notwendigen Umsetzungsmaßnahmen und Aktivitäten dort ausgewiesen werden. Da die Teams intensiv mit dem Schulentwicklungsplan arbeiten müssen, wird über diese direkte Verknüpfung auch das Schulkonzept besser „am Leben gehalten“.

Nachfolgende Übersicht stellt die Verknüpfung grafisch dar:



### Handlungsstrategie:

Die Überarbeitung des Schulkonzeptes steht im Blickpunkt unserer konzeptionellen Arbeit. Damit wird diese Aktivität in den nächsten Schulentwicklungsplan aufgenommen. In der Umsetzung werde ich im Sinne meines Leadership-Konzepts sowohl die Steuergruppe als auch nachfolgend alle Kollegen einbeziehen. Damit realisiere ich meine obige These, dass das Schulkonzept nur dann „lebendig“ ist, wenn mit ihm gearbeitet wird.

### 6.1.7 Im Team sind wir stark – Struktur sorgt für Transparenz

#### Praktische Theorie:

**Teamstrukturen müssen Beständigkeit aufweisen,  
aber auch auf Funktionalität geprüft werden.  
Die Transparenz der Teamarbeit sorgt für Akzeptanz.**

Zu diesen Aussagen komme ich in Rückbetrachtung unseres bisherigen Verlaufs der Schulentwicklung. Aus heutiger Sicht war der Aufbau einer transparenten Struktur der Lehrerkooperation ein entscheidender Faktor für das Gelingen unseres Schulentwicklungsprozesses und stellt weiterhin eine notwendige Voraussetzung zur Umsetzung unseres *Impuls-Schulentwicklungs-Zyklus* dar, da viele Elemente des Zyklus teambezogen ablaufen. Die Struktur der Lehrerkooperation stellt die organisatorische Basis meines kooperativ-delegativen Führungskonzeptes dar. In den Interviews wurde oft betont, dass die Zusammenarbeit der Kollegen als eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Schulentwicklungsarbeit gesehen wird. Ich gehe in meiner Ansicht dazu einen Schritt weiter und behaupte, dass Zusammenarbeit strukturiert und zielorientiert organisiert sein muss, damit sie effizient

und effektiv funktioniert. Die Grundlagen dafür zu schaffen und die initiierte Lehrerkooperation und -kommunikation unterstützend und mit daran gebundenen Erwartungen zu begleiten, liegt in der Führungsverantwortung des Schulleiters. Er hat dafür Sorge zu tragen, dass die Arbeit in den Teams transparent ist, denn nur dadurch können die Lehrer untereinander einschätzen, was in den anderen Teams geleistet wird. Dies sorgt für Akzeptanz. Bewusst wurde mir dieser Zusammenhang an den Interviewaussagen, dass nicht alle Lehrerinnen die Arbeitsweise der Steuergruppe beschreiben und einschätzen konnten. Dies ist insofern besonders bedenklich, da die Steuergruppe das wichtigste Schulentwicklungsteam auch in der direkten Zusammenarbeit mit mir als Schulleiterin ist. Klare Strukturen und Transparenz, die Akzeptanz schaffen können, sind deshalb wichtige Grundsätze meiner Leadership.

### **Handlungsstrategie:**

Auch wenn sich die aktuelle Struktur der Lehrerkooperation als funktionell und in ihren Grundzügen beständig zeigt, ist es Schulleitungsaufgabe, zu Beginn des jeweiligen Schuljahres die Struktur kritisch zu prüfen. So beobachte ich seit mehreren Jahren, dass der wichtige Aufgaben- und Verantwortungsbereich der Klassenleiter nicht evaluiert wird, da es kein ausgewiesenes Team der Klassenleiter gibt. Somit werden in diesem Bereich kein Aktivitätenplan und kein Erfahrungsbericht geschrieben. Bislang fließen die für die Klassenleitertätigkeit wichtigen Entwicklungsbereiche in der Diskussionsphase zum Entwurf des Schulentwicklungsplanes über die Steuergruppe mit ein, da es dort Pflicht ist, über die Teamebene hinaus die gesamtschulische Ebene zu reflektieren. Ich werde aber für die Zukunft erneut prüfen, ob es sinnvoll ist, ein „Team der Klassenleiter“ explizit auszuweisen. Dabei ist das Problem der Altersspezifik in den Aufgabenbereichen der Klassenleiter entsprechend der Klassenstufen zu beachten.

Die These 7 trifft auch auf das Schulleitungsteam zu, auch wenn es nur aus zwei Personen besteht. Über das Reflektieren und Nachdenken im Rahmen dieser Arbeit kam ich zu der Idee, die schon im Kapitel 5.4 kritisch betrachtete „Schulleitungs-Pinboard“ zu einer „Führungslandschaft“ umzufunktionieren, indem ich in einer klar strukturierten Form alle Führungsaufgaben übersichtlich darstelle. Dabei ist zwischen sich wiederholenden Routineaufgaben und aktuellen Bereichen zu unterscheiden. Die Übersicht soll analog der jetzigen Pinboard flexibel mit Schildchen gestaltet und durchaus sichtbar für alle Kollegen geführt werden, so dass damit für eine hohe Transparenz der Schulleitungsarbeit gesorgt werden kann.

Monat	Routineaufgaben / wiederholend		Aktuelles	
	SL	Stellv.	SL	Stellv.

Der Unterschied zur jetzigen Schulleitungs-Pinboard besteht darin, dass wiederkehrende, also prinzipielle Führungsaufgaben beständig an der Tafel hängen bleiben und einen Überblick dazu bieten. Dies ist für die Planung der vielfältigen Schulleitungsaufgaben sehr dienlich.

### 6.1.8 Theorie braucht Praxis – gute Praxis geht nicht ohne Theorie

#### Praktische Theorie:

**Jeder Lehrer muss ein Fundament an theoretischem Wissen besitzen, um die Ansprüche an seine Professionalität erfüllen zu können. Dieses Fundament muss ständig erneuert werden, um Ermüdungserscheinungen entgegen zu wirken.**

Durch die Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit und meinem damit verbundenen Zuwachs an theoretischem Wissen hat sich die aus meiner Sicht unbedingte Theorie-Notwendigkeit für alle Lehrer einerseits deutlich verstärkt und andererseits als ein häufig anzutreffender Mängelbereich herausgestellt. Meine Beobachtung ist, dass sich einige Lehrer zu begrenzt nur mit ihrem direkten Unterricht beschäftigen, zu wenig den Blick auf neue Erkenntnisse aus der Wissenschaft lenken und sich auch teilweise im innerschulischen Entwicklungsprozess ungern mit theoretischen Fragen auseinandersetzen. Es fällt ihnen schwer, den Bezug und Nutzen für ihre eigene tägliche Arbeit zu sehen und sie empfinden deshalb die dafür investierte Zeit und Kraft als unangemessen.

Die Aufgabe des Schulleiters ist es, dieser „Theoriemüdigkeit“ entgegenzuwirken. Ich habe deshalb das Erfordernis schulinterner Fortbildung von Beginn unseres Schulentwicklungsprozesses erkannt. Ein wesentliches Instrument meiner diesbezüglichen Steuerung und Begleitung ist unser jährlicher Fortbildungsplan. Im Gesamtüberblick und mit Distanz betrachtet haben wir uns auf vielen Gebieten, die für unseren Entwicklungsprozess und die neuen Wege notwendig waren, weiterqualifiziert. Während wir in den ersten Jahren unserer Schulentwicklung die Möglichkeit hatten, in fortführenden und aufeinander aufbauenden Ausbildungsreihen involviert zu sein, ließ diese systematische Qualifizierung in den letzten Jahren stark

nach. Es handelte sich dann mehr um punktuelle Einzelveranstaltungen, deren nachhaltige Wirkung nach meiner Einschätzung eng begrenzt ist.

### **Handlungsstrategie:**

Für die Schule ist eine Prozess begleitende Qualifizierung zu organisieren. Darunter ist zu verstehen, dass sowohl der Ist-Stand der einzelnen Kollegen als auch der Schule als Organisation in Bezug auf Fähigkeiten, Fertigkeiten, Teamarbeit, konzeptionelle Arbeit, etc. erfasst wird und daraus der konkrete Qualifizierungsbedarf abgeleitet wird. Diese Qualifizierungsbereiche können sowohl individuell als auch auf Lehrergruppen oder auf die gesamte Schule bezogen sein. Entscheidend im Rahmen einer Prozessbegleitung ist es, dass nach entsprechenden Inputphasen immer wieder in die praktischen Umsetzungsbereiche, also direkt in den Unterricht, geschaut und entsprechend der dortigen Beobachtungsergebnisse über weitere Inputs und Trainings entschieden wird. Es soll kein vorher festgeschriebenes Qualifizierungsprogramm abgearbeitet werden, sondern das Programm entwickelt sich auf Grund der konkreten Situation vor Ort, also an der Schule. Wichtig ist allerdings, dass die Betroffenen vorher den Bereich und das dahinter stehende Ziel der Qualifizierung festlegen und mit dem externen Fortbildner vereinbaren. An dieser Stelle greift die Verantwortung des Schulleiters. Er muss demzufolge prüfen, ob der Qualifizierungsbereich bedeutsam für die Zielerreichung der Vision und der aktuellen Schwerpunktbereiche der Entwicklung der Schule ist.

Für mich als Schulleiterin erachte ich eine Prozess begleitende Qualifizierung in Bezug auf Schulleitung und ihrer Rolle im Schulentwicklungsprozess ebenfalls als sinnvoll und notwendig. Im Idealfall könnte ich weiterhin bewusst und gezielt Aktionsforschung betreiben, allerdings mit Kopplung an eine Universität oder ein Forschungsinstitut und in Zusammenarbeit mit dortigen wissenschaftlichen Mitarbeitern.

Bestätigt finde ich mein Vorhaben in Dubs Ausführungen, wonach er es angesichts der Komplexität des Führungsprozesses als zwingend ansieht, dass Schulleiter die theoretischen Grundlagen der Führungslehre beherrschen und diese zusammen mit ihrer Intuition anwenden, um Führungstheorie und Führungskunst miteinander zu verbinden (vgl. Dubs 2006, S. 162)

### **6.1.9 Zusammenfassung**

Die zusammenfassende Beantwortung meiner eingangs gestellten Forschungsfragen kann ich mit folgendem Zitat von Altrichter und Posch abschließen:

*„Forschende Lehrerinnen bringen ihr Vorhaben zu einem (vielleicht vorläufigen) Abschluss, indem sie ihre Erfahrungen auswerten. Beispielsweise in Lehrerfortbildungsveranstaltungen und in schriftlichen Fallstudien machen sie ihr berufliches Wissen an-*

*deren zugänglich und stellen sich gleichzeitig einer kritischen Diskussion“ (Altrichter/Posch 1998, S. 23).*

In diesem Sinne betrachte ich den Abschluss dieser Arbeit „lediglich“ als eine Zwischenbilanz in der permanent weiter zu verfolgenden Aktions-Reflexions-Spirale und stelle mich der öffentlichen Diskussion zu den dargelegten Erkenntnissen.

### **6.2 Der Aktionsforschungsprozess – eine Selbstreflexion**

Der Fokus liegt in diesem Kapitel auf dem von Altrichter und Posch erstbenannten Forschungsziel von Aktionsforschung, das sie auch mit der Formulierung „[...] Weiterentwicklung des Wissens der am Forschungsprozess Beteiligten über die untersuchte Situation“ (Altrichter/Posch 1998, S. 103) beschreiben.

In dieser abschließenden Reflexion stehen allerdings nicht wie Kapitel 6.1 die Inhalte der Erkenntnisse, also die praktischen Theorien an sich, im Mittelpunkt der Betrachtung, sondern der Prozess bzw. Weg dorthin. Es geht hier also weniger um das „Was“, sondern mehr um das „Wie“ im Sinne einer Prozessreflexion.

#### **6.2.1 Zusammenfassende Situationsbeschreibung**

Die beforschte Situation (Forschungsfeld, Praxis) war mein Schulleitungshandeln zur Steuerung und Begleitung unseres Schulentwicklungsprozesses unter Einsatz des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als Instrument der Schulentwicklung (vgl. Kapitel 1).

Mein Forschungsprozess verlief über drei Schuljahre. Somit kam der *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* in dieser Zeit mehrmals zum Einsatz. Unter Anwendung des im Kapitel 2 beschriebenen Analyserasters reflektierte ich in dieser Zeit sowohl die einzelnen Elemente des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als auch den Zyklus in seiner Gesamtheit. Im Sinne der Triangulation bezog ich die Perspektive von Kollegen mit ein.

Um diesen Aktionsforschungsprozess unter dem Aspekt der Abläufe und des methodischen Vorgehens zu reflektieren, ist es sinnvoll, folgende Fragen an mich selbst zu richten:

- Wie verlief der „Weg“ zu meinen praktischen Theorien?
- Welche Denkprozesse liefen ab, um meine praktischen Theorien weiter zu entwickeln?
- Wie ging ich methodisch vor, um meine praktischen Theorien weiter zu entwickeln?
- Wie gehe ich nach Abschluss dieser Arbeit weiter mit Aktionsforschung um?

#### **6.2.2 Wie verlief der „Weg“ zu meinen praktischen Theorien?**

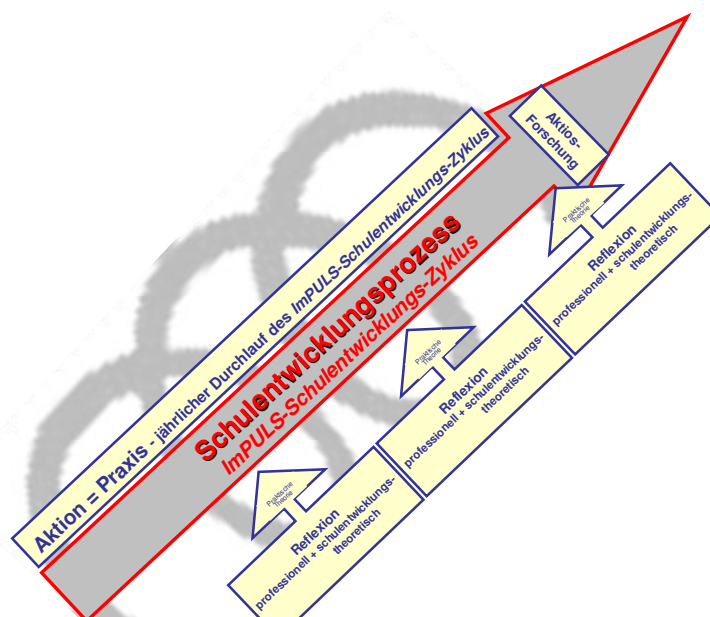
Bei der Beantwortung dieser Frage gehe ich von folgenden Erläuterungen Altrichters und Poschs aus: Erfahrungen sind gedeutete Ereignisse bzw. Situationen. Werden sie nicht ver-

gessen, sondern gedächtnismäßig abgespeichert, stellen sie Wissen, die praktische Theorie über eine spezifische Situation dar. Die Aktionsforschung legt als empirische Forschungsmethode großen Wert darauf, diese praktischen Theorien/Erfahrungen nachzuprüfen. Nachprüfbar sind diese aber nur dann, wenn sie nicht einmalig sind, sondern einem selbst als Forscher immer wieder zugänglich sind. Diese Nachprüfbarkeit ist zum Beispiel dann gegeben, wenn sich das Ereignis, auf das sich die praktischen Theorien beziehen, wiederholt (vgl. Altrichter/Posch 1998, S. 96).

Das Ereignis, auf das sich die Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit bezieht, ist der *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus*. Dieser wiederholt sich jährlich, so dass es mir möglich war, meine praktischen Theorien erneut zu prüfen und weiter zu entwickeln.

Altrichter und Posch bezeichnen diese Eigenschaft der Aktionsforschung als Interaktivität, d.h. dass Reflexionsergebnisse immer wieder praktische Gestalt gewinnen und diese immer wieder Anlass für neue Reflexion und Weiterentwicklung der praktischen Theorie sein können. Durch die Wiederholung der Bewegung von Aktion zur Reflexion und wieder zurück zur Aktion usw. werden nach und nach Schwächen der praktischen Theorie entdeckt und brauchbare Handlungsstrategien entwickelt (vgl. ebd., S. 334).

Rückblickend betrachte ich deutlich die Interaktivität meines Aktionsforschungsprozesses und schätze sie als eines seiner dominierenden Merkmale ein. Zum jetzigen Zeitpunkt erfasse ich den fortlaufenden Schulentwicklungsprozess, bildhaft gesehen, als eine aufwärts strebende Spirale, deren Schleifen sowohl von Phasen der Aktion, also der Umsetzung des *ImpULS-Schulentwicklungs-Zyklus*, als auch durch meine Reflexion (professionell und schulentwicklungstheoretisch) beeinflusst und geprägt wurden. In diesem Prozess hat sich meine praktische Theorie ständig weiter entwickelt und wiederum auf die Aktionen zurückgewirkt.



Als praktisch sichtbare Auswirkung dieser Interaktivität kam es im Verlauf meines Forschungsprozesses mehrfach dazu, dass ich meine Texte nach einem gewissen Zeitraum aktualisieren musste, da ich auf Grund meines fortlaufenden Aktionsforschungsprozesses, also durch die weitere Analyse des Geschehens in der Praxis, zu neuen Erkenntnissen gekommen war. Meine praktischen Theorien, die ich in dieser Arbeit schriftlich niederlege, hatten sich also im Prozessverlauf verändert. Andererseits kam es dadurch immer wieder zu Abwandlungen in meinen Handlungen, also in der Umsetzung des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*.

Ich bezeichne diesen Vorgang als „spiralförmiges Denken“, denn ich kann nachvollziehen, dass ich die sich wiederholenden Sachverhalte stets auf einer inzwischen neuen Erkenntnis-ebene erfasste, was wiederum zu Korrekturen und Veränderungen meiner praktischen Theorie über diesen Sachverhalt führte und sich letztendlich wieder in einer Veränderung der Praxis niederschlug.

Ein Beispiel dazu ist die Veränderung im *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*, die zweite Gesprächsrunde zum Aktivitätenplan erst nach den Team Workshops am Schuljahresende durchzuführen. Die Idee entstand in meiner Prozessreflexion mit meiner Stellvertreterin, die ich jedes Jahr praktiziere. In gewisser Weise ist diese Praxisveränderung ein Resultat der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit, da sich durch meine Forschung mein Denkniveau in den Prozessreflexionen, also in den Gesprächen mit meiner Stellvertreterin, erhöht hat. Inzwischen hinterfrage ich genauer, schätze Sachverhalte kritischer ein und schlussfolgere zielorientierter.

Generell bin ich durch die Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit, speziell durch das Literaturstudium, zu neuen Erkenntnissen und Einsichten gekommen, die meine praktischen Theorien und somit auch mein Handeln beeinflusst(en). Besonders deutlich wurde dieser Zuwachs in folgenden Bereichen:

- Rolle der Schulleitung:

Durch meine Beschäftigung mit der Literatur zur Schulleitung bin ich tiefer als zuvor mit Theorien zu Leadership und Führung von Schule konfrontiert worden, so dass sich mein Verständnis dazu erweiterte. Meine praktischen Theorien im Forschungsbereich des Schulleitungshandelns hatten sich dadurch verändert, so dass ich umfassende Ergänzungen und Veränderungen in meiner Interpretation der Interviews zu den Aussagen zur Schulleitung im Kapitel 5.4 vornahm.

- Einordnung und Funktion des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* – was stellt der Zyklus eigentlich dar?



Zur Klärung dieser Frage half mir besonders die Literatur zum Qualitätsmanagement weiter. Erst danach gelang es, die Funktion des *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* theoretisch hinterlegt zu bestimmen und seine Einordnung differenzierter vorzunehmen.

### **6.2.3 Welche Denkprozesse liefen ab, um meine praktischen Theorien weiter zu entwickeln?**

Im Rückblick meines Aktionsforschungsprozesses stelle ich fest, dass unter anderem folgende Denkvorgänge dominierten:

- Analysieren und Reflektieren, d.h. entsprechend meines Analyserasters (vgl. Kapitel 2.2.2) habe ich die verschiedenen Situationen systematisch reflektiert,
- damit im Zusammenhang stand Vergleichen, d.h., ich habe meine praktischen Theorien, z.B. mit denen der interviewten Lehrerinnen und mit den Theorien laut Literatur, auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede geprüft,
- Strukturieren, d.h. ich bildete innerhalb komplexer Sachverhalte Ober- und Unterbegriffe bzw. ordnete meine praktischen Theorien in andere Zusammenhänge ein.

Altrichter und Posch formulieren es so:

*„Durch die Analyse von Daten und direkten Erfahrungen soll Sinn gewonnen werden, ein differenziertes Verständnis der untersuchten Situation, eine ´neue´ praktische Theorie, entstehen, die die bereits verfügbare weiterentwickelt. Wer analysiert, strukturiert sein Daten- und Erfahrungsmaterial auf neue Weise, arbeitet an seiner praktischen Theorie. In diesem Sinne bedeutet Analysieren, Theoretisieren und Strukturieren dasselbe“ (Altrichter/Posch 1998, S. 170).*

Die Denkprozesse, die bei mir während der Literaturrecherche stattfanden, waren von differenzierter Herangehensweise und unterschiedlichen Erkenntnissen geprägt. Folgendes lief während des Lesens von themenbezogenen Textpassagen ab:

- Ich brachte mein Wissen (praktische Theorie) in Verbindung zu den Textinhalten. Daraufhin entwickelten sich in meinen Vorstellungen eigene und neue Strukturen, Zusammenhänge oder Einordnungen.
- Es passierte aber auch, dass ich durch diese Texte völlig neue und andere Ideen entwickelte, die gar nicht unbedingt mit dem Textinhalt in enger Beziehung standen.

Ich finde mich in den Erklärungen von Altrichter und Posch wieder, die in diesem Zusammenhang von Erklärungen ähnlicher Situationen durch Nicht-Beteiligte, wie zum Beispiel durch das Lesen dem Thema entsprechender Literatur, sprechen, weil diese fremden Erklärungen Ansatzpunkte für eigenes Nachdenken liefern. Dabei muss beachtet werden, dass solche Erklärungen den Status von Hypothesen und nicht von verbindlichen Handlungsanweisungen haben. Für Erklärungen aus der Literatur gilt nichts anderes als für Erklärungen,

die auf eigenem Wissen basieren, dass sie Anregungen für Forschung und Entwicklung geben und nicht deren Beendigung verkünden (vgl. Altrichter/Posch 1998, S. 70f.).

Die Texte zu schulentwicklungstheoretischen Aspekten regten meine geistige Weiterentwicklung spürbar an. Ich bemerke einen deutlichen Zuwachs an Theorieverständnis, zum Beispiel zu solchen Begriffen wie Schulleitung, Steuergruppe, Qualitätsmanagement, Evaluation, Vision und Schulkonzept, so dass ich Dinge, die von außen neu auf uns einströmten, wie beispielsweise EFQM, Qualitäts-Rahmen, Entwicklungsvorhaben „Eigenverantwortliche Schule“, besser in unser System der Schulentwicklung einordnen und somit sachgerechter darauf reagieren konnte.

Meine Professionalität hat sich durch die Aktionsforschung erweitert, denn

*„[...] für Stenhouse erschöpft sich professionelle Qualifikation nicht darin, eine postsekundäre Bildungsstätte aufgesucht und dort Wissen aufgenommen zu haben, sondern sie muss auch die Fähigkeit umfassen, selbst in der spezifischen Arbeitssituation angemessenes Wissen erzeugen und angesichts praktischer Anforderungen weiterentwickeln zu können“ (vgl. ebd., S. 319).*

Ich erkannte im Verlauf der Aktionsforschung im Rahmen dieser Arbeit immer deutlicher, dass es sich keineswegs um das Niederschreiben von Situationen aus der Praxis und den Ergebnissen unserer jährlichen Prozessreflexionen handelt. Stattdessen verfolgte ich bewusst den Zugewinn von „Neuem“ in den Phasen meiner systematischen professionellen Reflexion und meiner schulentwicklungstheoretischen Reflexion. Dieser Zugewinn lag unter anderem in neuen Erkenntnissen zu:

- Zusammenhängen und Einordnungen,
- völlig neuen Wegen,
- Fehlern, so dass ich Veränderungen auslöste,
- Stärken, so dass ich bestimmte Dinge ausbaute.

Hierbei handelte es sich aus meiner Sicht um „Reflexion-über-die-Handlung“, da ich nicht mehr nur während, also „in-der-Handlung“ reflektierte, sondern aus dem Handlungsfluss heraus trat und mich in der Phase der Reflexion zu ihm in Distanz begab (vgl. Altrichter/Posch 1998, S. 328).

Dieser Zugewinn in meinen praktischen Theorien hatte deutlichen Einfluss auf die Praxis, auf die weitere Gestaltung unseres Schulentwicklungsprozesses. Da bei Aktionsforschung nicht strikt zwischen Phasen der Aktion und des Rückzugs aus ihr zwecks Reflexion getrennt wird, reflektierte ich auch „in-der-Handlung“, wobei ich diese Reflexion nicht systematisch verbalisierte.

### 6.2.4 Wie ging ich methodisch vor, um meine praktischen Theorien weiter zu entwickeln?

Bevor ich meine praktischen Theorien in der hier vorliegenden Arbeit formulierte, legte ich oftmals vorbereitende Notizzettel an. Diese enthielten zum Beispiel:

- von mir entwickelte Strukturübersichten, die zu mehr Klarheit in der Vielfalt meiner Gedanken verhelfen.

Oftmals handelte es sich um eine Vielzahl an Aussagen aus literarischen Texten. Das Ziel bestand darin, die Informationsfülle zu komprimieren und zu strukturieren. Außerdem stellte ich in diesem Analyseverfahren den Bezug zu meiner vorhandenen praktischen Theorie her und ordnete die neuen Informationen ein.

Aber auch meine eigenen Erfahrungen aus aktuellen Handlungsabläufen ordnete ich auf diese Art und Weise in meine bestehende praktische Theorie ein. Über das Entwickeln derartiger Strukturübersichten kam ich sehr häufig zu meinen weiter entwickelten oder ganz neuen praktischen Theorien.

- Grunderkenntnisse in Form von kleinen Texten oder Kurzaussagen.

Bestätigt wird dieses Vorgehen von Altrichter und Posch, die sich dazu wie folgt äußern:

*„An verschiedensten Stellen des Forschungsprozesses – bei der Formulierung der Fragestellung ebenso wie bei der Analyse der Daten – kommen einem wieder Ideen in den Sinn, die von theoretischer Relevanz für die Fragestellung sind: was bestimmte Daten bedeuten, wie man sich einen Sachverhalt erklären könnte, wie man einen wichtigen Begriff definieren könnte usw. [...] Theoretische Notizen helfen, von den Phänomenen auf eine begriffliche Ebene zu gelangen, Begriffe zu verfeinern oder zu erweitern, Beziehungen aufzudecken und einen roten Faden zu finden. Das Schreiben erfordert nicht mehr als ein paar Minuten und ist ein rascher Weg, Gedanken, die im Verlauf der Forschung entstehen, einzufangen. Theoretische Notizen sollten zu den unmittelbar befriedigenden Seiten des Forschens gehören, weil sie Zugang zu eigenen, vielleicht bisher verschlossenen Ideen bieten“ (Altrichter/Posch 1998, S. 177f.).*

Da ich viel Anschaulichkeit und Übersicht benötige, legte oder hängte ich oftmals Textseiten oder Notizzettel aus. Zum Beispiel befestigte ich während der Erarbeitungsphase meines Forschungsdesigns (vgl. Kapitel 2.2.3) alle Ausarbeitungen an eine Wand. Im Rückblick betrachtet half mir diese Übersicht, um zur Struktur meines Forschungsdesigns zu gelangen. In Vorbereitung meiner zusammenfassenden Beantwortung meiner Forschungsfragen (vgl. Kapitel 6.1) legte ich zunächst alle zu beachtenden Einzelaussagen auf Notizzetteln auf dem Fußboden aus. Nachfolgend erarbeitete ich durch Clustern eine Struktur und formulierte anschließend die zugehörigen Thesen.

Altrichter und Posch verweisen auf notwendige äußere Bedingungen zum Forschen: „Um Gedanken zu entwickeln und zu Papier zu bringen, ist eine entspannte Atmosphäre und ein

Arbeitsort, an dem man relativ ungestört ist, sehr förderlich“ (ebd., S. 274). Sie setzen außerdem die notwendige Zeit zum Schreiben voraus.

Diese Bedingungen haben sich in meinem Aktionsforschungsprozess als unabdingbare Voraussetzungen erwiesen. Deshalb war es mir nur während zusammenhängender Urlaubszeiten möglich, mich in den Reflexionsprozess zu begeben. Ich stellte fest, dass mindestens eine vollständige Woche notwendig war, um in den Forschungsprozess einzudringen. Meine Gedanken mussten jedes Mal aufs Neue erst in die nötige Denkebene gelangen, ehe ich in meinen praktischen Theorien im Sinne von „weilerspinnen“ vorankam. Das dazu notwendige Netzwerk der Gedanken war aber nicht sofort parat, sondern entwickelte sich erst allmählich.

Im Nachgang muss ich feststellen, dass für berufsbegleitende Aktionsforschung denkbar ungünstige zeitliche Voraussetzungen gegeben sind.

Für mich steht abschließend die Frage:

### **6.2.5 Wie gehe ich nach Abschluss dieser Arbeit weiter mit Aktionsforschung um?**

*„Den Abschluss eines Aktionsforschungsprozesses bildet die Darstellung der Erfahrungen und Ergebnisse sowie deren Mitteilung an interessierte Personen, wie Berufskollegen, Schüler, Eltern, Schulbehörden usw.“ (ebd., S. 246).*

*„Die Prüfung der Verlässlichkeit von Analyseergebnissen ist grundsätzlich nicht abschließbar. Daher gibt es auch keine absolute Verlässlichkeit. Trotzdem besteht Anlass zum Abschluss, wenn sich zeigt, dass weitere Daten, also die Hinzuziehung alternativer Perspektiven, weder im positiven wie im negativen Sinn Neues bringt. Wenn diese Situation eintritt, spricht man von ‚Sättigung‘“ (ebd., S. 185).*

Der für einen Abschluss der Aktionsforschung als notwendig beschriebene Sättigungsgrad ist an der ImPULS-Schule noch nicht erreicht.

Da sich der Schulentwicklungsprozess an der ImPULS-Schule fortsetzen wird und ich weiterhin den *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* als Instrument der Schulentwicklung nutzen werde, bleibt das Forschungsfeld der begonnenen Aktionsforschung existent. Ich werde den Aktions-Reflexions-Kreislauf fortsetzen, indem ich weiterhin die jährliche Prozessreflexion mit meiner Stellvertreterin praktiziere. Im Gegensatz zu den ersten Jahren des Durchlaufs unseres *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* und der dazu von uns durchgeführten Zyklus-Reflexion werde ich diese um die schulentwicklungstheoretische Reflexion erweitern, der weiterhin themenbezogenes Literaturstudium zu Grunde liegen muss. Außerdem nehme ich mir vor, nach jedem Durchlauf den *ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus* in seiner Gesamtheit zu reflektieren. Hierbei strebe ich an, eine Triangulation durch eine Perspektive von außen einzubinden. Meine Wunschvorstellung besteht darin, diese Außenperspektive über die Zusammenarbeit mit einem Forschungsinstitut und damit unter Einbindung schulentwicklungstheoretischer Sichtweisen zu erreichen. Sehr effektiv und effizient könnte ich mir einen Akti-

onsforschungsprozess unter Bildung eines Forschungstandems vorstellen. Diese Forschungskonstellation würde ich für mich favorisieren, da ich weiß, dass ich durch thematische „Gespräche“ zu vielfältigen und weiterführenden Gedanken angeregt werde.

Unter diesen Voraussetzungen kann ich mir vorstellen, den begonnenen Aktionsforschungsprozess auf hohem Anspruchsniveau fortzusetzen.

## 7 Literaturverzeichnis

- Altrichter, H.: Aktionsforschung als Strategie zur Förderung professionellen Lernens. In: Breidenstein, G./Combe, A./Helsper, W./Stelmaszyk, B.: Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitung. Leske + Budrich, Opladen 2002. (Forum Qualitative Schulforschung 2) S. 195-220
- Altrichter, H.: Erfahrungen mit Schulprogrammarbeit. In: Pädagogische Führung, 4/2005.
- Altrichter, H.: Modernisierung der Steuerung von Einzelschule und Schulsystem – Neue Konzepte für alte Fragen. In: Journal für Schulentwicklung, 1/2006. S. 59-73
- Altrichter, H./Lobenwein, W./Welte, H.: PraktikerInnen als ForscherInnen. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag, Weinheim; München 1997. S. 640-660
- Altrichter, H./Kannonier-Finster, W./Ziegler, M.: Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften. In: Heid, H./Harteis, C.: Verwertbarkeit - Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005. S. 119-142
- Altrichter, H./Messner, E./Posch, P.: Schulen evaluieren sich selbst. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze 2004.
- Altrichter, H./Posch, P.: Mikropolitik der Schulentwicklung. Studien Verlag, Innsbruck 1996.
- Altrichter, H./Posch, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht: eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1998.
- Altrichter, H./Soukup-Altrichter, K./Specht, W.: Chancen und Schwierigkeiten einer breiten Initiative zur Förderung schulischer Qualitätsevaluation. In: Journal für Schulentwicklung, 1/2004. S. 60-69
- Altrichter, H./Wiesinger, S.: Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. In: Journal für Schulentwicklung, 4/2005. S. 28-36
- Bastian, J.: Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule. In: Pädagogik, 2/1997. S. 6-11
- Berkemeyer, N./Rolff, H.-G.: Innovationsmanagement durch Steuergruppen. In: Journal für Schulentwicklung, 4/2005. S. 20-27
- Bonsen, M.: Wirksame Schulleitung. In: Buchen, H./Rolff, H.-G.: Professionswissen Schulleitung. Beltz Verlag, Weinheim; Basel 2006. S. 193-228

- Büeler, X.: Schulentwicklung – Praxis und Wissenschaft? In: Journal für Schulentwicklung, 4/2000. S. 17-31
- Buhren, C.G./Killus, D./Müller, S.: Wege und Methoden der Selbstevaluation. IFS-Verlag, Dortmund 2001.
- Czerwanski, A.: Private Stiftungen und staatliche Schulen, Leske + Budrich, Opladen 2000.
- Czerwanski, A./Solzbacher, C./Vollstädt, W.: Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2002.
- Dalin, P./Rolff, H.-G./Buchen, H.: Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß. Druck Verlag Kettler GmbH, Bönen 1995.
- Deutsches EFQM Center, Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V.: Das EFQM-Modell für Excellence, EFQM Publications, August-Schanz-Straße 21 A, 60433 Frankfurt a.M.
- Degendorfer, W./Reisch, R./Schwarz, G.: Qualitätsmanagement und Schulentwicklung, Theorien - Konzepte - Praxis. öbv und hpt Verlagsgesellschaft, Wien 2000.
- Dubs, R.: Qualitätsmanagement in Schule. Verlag für Schule und Weiterbildung, Bönen 2004.
- Dubs, R.: Die Führung einer Schule. Franz Steiner Verlag, Zürich 2005.
- Dubs, R.: Qualitätsmanagement. In: Buchen, H./Rolff, H.-G.: Professionswissen Schulleitung. Beltz Verlag, Weinheim; Basel 2006. S. 1206-1270
- Dubs, R.: Führung. In: Buchen, H./Rolff, H.-G.: Professionswissen Schulleitung. Beltz Verlag, Weinheim; Basel 2006a. S. 102-176
- Ender, B./Strittmatter, A.: Personalentwicklung als Schulleitungsaufgabe. Studienverlag, Innsbruck 2001. (Werkstatt Schulentwicklung, 1)
- Flick, U./Kardorff, E./Steinke, I.: Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./Kardorff, E./Steinke, I.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 2000. S. 13-29
- Friebertshäuser, B.: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./Prenzel A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa-Verlag, Weinheim;München 1997. S. 371-395
- Fullan, M.: Die Schule als lernendes Unternehmen. Klett-Cotta, Stuttgart 1999.
- Fullan, M.: Schulentwicklung im Jahr 2000. In: Journal für Schulentwicklung, 4/2000. S. 9-16
- Hameyer, U.: Wissen über Innovationsprozesse. In: Journal für Schulentwicklung, 4/2005. S. 7-19

- Hameyer, U./Schatz, M.: Schulprogramme - Wegweiser von der Vision zur Gestaltung von Schule. In: Altrichter, A./Schley, W./Schatz, M.: Handbuch zur Schulentwicklung. Studien Verlag, Innsbruck 1998. S.86-110
- Hameyer, U./Rolff, H.-G.: Innovationsprozesse in der Schule - Editorial. In: Journal für Schulentwicklung, 4/2005. S. 4-6
- Holtappels, H.-G.: Gestaltungsautonomie und Schulprogramm - Perspektiven für die Schulentwicklung. In: Risse, E.: Schulprogramm - Entwicklung und Evaluation. Luchterhand, Neuwied 1998. S. 27-53
- Holtappels, H.-G.: Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Luchterhand, München 2003.
- Holtappels, H.-G.: Prozessformen für gelingende Schulprogrammarbeit in der Praxis. In: Holtappels, H.-G.: Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Juventa Verlag, Weinheim; München 2004. S. 245-262
- Huber, St.G.: Wie kann Schule verbessert werden? In: schul-management, 3/1999. S. 7-18
- Huber, St.G.: Schulleitung im internationalen Trend – erweiterte und neue Aufgaben. In: Journal für Schulentwicklung, 1/2002. S. 7-19
- INIS-Projektflyer, Bertelsmann Stiftung 2003.
- Klippert, H.: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Beltz, Weinheim; Basel 2000.
- Krainz-Dürr, M./Daschner, P.: Qualifizierung. In: Journal für Schulentwicklung, 2/2004. S. 4-6
- Kugler-Euerle, G.: Portfolios in der Lehrerbildung – Kompetenzerwerb und Profilbildung im Fokus. In: Seminar Lehrerbildung und Schule, 2/2003. S. 83-90
- Kühn, Thomas & Witzel, Andreas (2000, Dezember). Der Gebrauch einer Textdatenbank im Auswertungsprozess problemzentrierter Interviews [115 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* (Online-Journal), 1(3). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> [Zugriffsdatum: 26.02.2007]
- Liket, Th.M.E.: Mehr Freiheit, mehr Verantwortung - Schulprogramme international gesehen. In: Risse, E.: Schulprogramm - Entwicklung und Evaluation. Luchterhand, Neuwied 1998. S. 121-132
- Lohmann, A./Minderop, D.: Führungsverantwortung der Schulleitung. Luchterhand, München; Unterschleißheim 2004.
- Lütgert, W.: Die Permanenz des Jena-Plans. In: Koerrenz, R./Lütgert, W.: Jena-Plan – über die Schulpädagogik hinaus. Beltz, Weinheim; Basel 2001.



- McGregor, D.: The human side of enterprise. New York 1960, deutsch: Der Mensch im Unternehmen. Düsseldorf 1973.
- Microsoft® Encarta® Professional 2002. © 1993-2001 Microsoft Corporation
- Oswald, H.: Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag, Weinheim; München 1997. S. 71-87
- Patry, J.-L.: Zum Problem der Theoriefeindlichkeit der Praktiker. In: Verwertbarkeit – Ein Qualitätskriterium (erziehungs-) wissenschaftlichen Wissens? VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2005.
- Philipp, E./Rolff, H.-G.: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Beltz, Weinheim; Basel 1998.
- PISA-Konsortium Deutschland: PISA 2003: Kurzfassung der Ergebnisse. abrufbar über: [http://www.kmk.org/schul/pisa/Zusammenfassung%20PISA\\_5.pdf](http://www.kmk.org/schul/pisa/Zusammenfassung%20PISA_5.pdf)
- Rahm, S./Schröck, N.: Schulentwicklung – von der verwalteten Schule zu lernenden Organisationen. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2005.
- Reinmann, G.: Qualitätsmanagement in Schule: Eine Einführung. In: Arnold, R./Griese, Ch.: Schulleitung und Schulentwicklung. Schneider-Verlag, Hohengehren 2004. S. 145-166
- Risse, E.: Schulprogramm - worum es in der Praxis geht. In: Risse, E: Schulprogramm - Entwicklung und Evaluation. Luchterhand, Neuwied 1998. S. 151-167
- Rolff, H.-G.: Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe. In: Buchen, H./Rolff, H.-G.: Professionswissen Schulleitung. Beltz Verlag, Weinheim; Basel 2006. S. 296-364
- Rolff, H.-G./Buhren, C.-G./Lindau-Bank, D./Müller, S.: Manual Schulentwicklung. Beltz, Weinheim; Basel 1998.
- Rolff, H.-G./Schley, W.: Der erste Schritt ist der halbe Weg. Und: Am Anfang muss man bereits auf's Ganze gehen. In: Journal für Schulentwicklung, 1/1997. S. 12-21
- Rolff, H.-G./Schley, W.: Qualifizierung für Steuergruppen in der Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung, 2/2004. S. 41-48
- Rouiller, J./Pillonel, M.: Selbstevaluation von Schulen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: Journal für Schulentwicklung, 1/2004. S. 54-59
- Rudduck, J./Hopkins, D.: Research as a Basic for Teaching. Readings from the work of Lawrence Stenhouse. Heinemann, London 1985.

- Schirp, H.: Das Schulprogramm als Innovationsinstrument von Schulentwicklung. In: Risse, E.: Schulprogramm - Entwicklung und Evaluation. Luchterhand, Neuwied 1998. S. 5-26
- Schley, W.: Change Management: Schule als lernende Organisation. In: Altrichter, A./Schley, W./Schatz, M.: Handbuch zur Schulentwicklung. Studien Verlag, Innsbruck 1998. S. 13-53
- Schley, W.: Nachhaltigkeit und Wirksamkeit der Schulentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung, 2/2003. S. 7-10
- Schley, W.: Evaluation als Intervention durch Feedback. In: Journal für Schulentwicklung, 1/2004. S. 16-25
- Schönig, W./Häußler, G.: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Schule und Schulsystem durch Evaluation. In: Apel, H.-J./Sacher, W.: Studienbuch Schulpädagogik. Klinkhardt-Verlag, Bad Heilbrunn 2005. S. 168-192
- Schatz, M.: Mit dem Schulprogramm zu einer neuen Lernkultur. In: Risse, E.: Schulprogramm - Entwicklung und Evaluation. Luchterhand, Neuwied 1998. S. 168-194
- Schatz, M.: Qualität sichern. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, Seelze 2003.
- Schatz, M./Iby, M./Radnitzky, E.: Qualitätsentwicklung – Verfahren, Methoden, Instrumente. Beltz Verlag, Weinheim; Basel 2000.
- Schatz, M./Jakobse, L.B./MacBeath, J./Meuret, D.: Serena, oder: Wie Menschen ihre Schule verändern. Studienverlag, Innsbruck 2002.
- Schatz, M./Steiner-Löffler, U.: Der Innovationswürfel. In: Journal für Schulentwicklung, 1/1997. S. 22-36
- Schatz, M./Steiner-Löffler, U.: Die lernende Schule. Beltz, Weinheim; Basel 1998.
- Schröder-Lenzen, A.: Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe. Juventa-Verlag, Weinheim; München 2003. S. 107-117
- Seitz, H./Capaul, R.: Schulführung und Schulentwicklung. Haupt Verlag, Bern; Stuttgart; Wien 2005.
- Senge, P.: Die fünfte Disziplin. Klett-Cotta, Stuttgart 2003.
- Stern, C./Mahlmann J./Vaccaro, E.: Vergleich als Chance, Schulentwicklung durch internationale Qualitätsvergleiche. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2003.
- Strauss, A.L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wilhelm Fink Verlag, München 1998.

- Strittmatter, A.: Zwischen Selbstbespiegelung und Polizeiradar. In: Journal für Schulentwicklung, 1/2004. S. 37-53
- Strittmatter, A.: Kollegien als professionelle Lerngemeinschaften. In: Journal für Schulentwicklung, 1/2006. S. 9-20
- Terhart, E.: Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A.: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag, Weinheim; München 1997. S. 27-42
- von Hentig, H.: Der Lehrer-Forscher reconsidered. In: Rahm, S/Schratz M.: LehrerInnenforschung. Studienverlag, Innsbruck 2004.
- Vreugdenhil, K./Both, K.:Prinzipien des Jenaplas. In: Die Lehrerwerkstatt, Sondernummer 1, 1989.
- Witzel, A.: Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G.: Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Roland Asanger Verlag, Heidelberg 1989.
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]; 1(1). abrufbar über: <http://qualitative-research.net/fqs> [03.03.2007]

## **7.1 Unveröffentlichte Manuskripte der ImPULS-Schule Schmiedefeld**

- Nr. 1: Argumentation zur Namensgebung „ImPULS-Schule“
- Nr. 2: Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2001
- Nr. 3: Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2002
- Nr. 4: Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2003
- Nr. 5: Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2004
- Nr. 6: Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2005
- Nr. 7: Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungs-Portfolios 2006
- Nr. 8: Reflexion - Arbeit der Steuergruppe 2001
- Nr. 9: Schulkonzept 1998
- Nr. 10: Schulentwicklungsplan 1999/2000
- Nr. 11: Schulentwicklungsplan 2000/01
- Nr. 12: Schulentwicklungsplan 2001/02
- Nr. 13: Schulentwicklungsplan 2002/03
- Nr. 14: Schulentwicklungsplan 2003/04
- Nr. 15: Schulentwicklungsplan 2004/05
- Nr. 16: Schulentwicklungsplan 2005/06
- Nr. 17: Schulentwicklungsplan 2006/07
- Nr. 18: Schulentwicklungs-Schwerpunkt-Blätter 2004/05
- Nr. 19: Trends 2000
- Nr. 20: Trends 2001
- Nr. 21: Trends 2002
- Nr. 22: Trends 2007
- Nr. 23: Zielvereinbarung mit dem Staatlichen Schulamt

**Anhang zur Dissertation:**

**Schulleitungshandeln (selbst)kritisch reflektiert**

Der „*ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus*“  
als ein Instrument der Schulentwicklung

Ein Beitrag zur Aktionsforschung

**Vorgelegt von Kerstin Baumgart**

## **Anhang**

### **1. Inhaltsverzeichnis**

<b>1. INHALTSVERZEICHNIS</b>	<b>1</b>
<b>2. FRAGEBOGEN</b>	<b>2</b>
<b>3. AUSWERTUNG DES FRAGEBOGENS</b>	<b>4</b>
<b>4. KURZFRAGEBOGEN</b>	<b>6</b>
<b>5. LEITFADEN</b>	<b>7</b>
<b>6. KATEGORIALE AUSWERTUNG</b>	<b>10</b>
<b>7. FALLBESCHREIBUNG FRAU ELLINGER: SCHULENTWICKLUNG AUS ÜBERZEUGUNG</b>	<b>49</b>
<b>8. FALLBESCHREIBUNG FRAU GEHRING: SCHULENTWICKLUNG BRAUCHT RAUM</b>	<b>63</b>
<b>9. FALLDARSTELLUNG FRAU ANGER: SCHULENTWICKLUNG FÜR DIE KINDER</b>	<b>80</b>

## 2. Fragebogen

### 2. Fragebogen

Tragen Sie bitte Ihre Meinung zu folgenden Schulentwicklungsaspekten ein. (bitte jede Zeile ausfüllen; kurze handschriftliche Kommentare sind bei Bedarf pro Zeile möglich)

		ja	nein
Der SE-Prozess ist an der ImPULS-Schule	a) zielgerichtet		
	b) spontan, aktionistisch		
	c) an Schwerpunkten orientiert		
	d) zu komplex		
Den SE-Prozess schätze ich wie folgt ein:	a) erfolgreich, da Fortschritte im schulischen Bereich deutlich erkennbar		
	b) wir überschätzen den eigentlichen Erfolg		
	c) wir unterschätzen den eigentlichen Erfolg		
	d) der Erfolg lässt noch zu wünschen übrig		
Schulkonzept	a) beeinflusst das pädagogische Denken und Handeln der Kollegen		
	b) die Kollegen erinnern sich nur zu bestimmten Anlässen daran		
	c) erst durch Hinweise der SL od. SG rückt das Schulkonzept wieder ins Bewusstsein		
	d) ist bei vielen Kollegen nur noch im Unterbewusstsein		
SE ist an unserer Schule	a) weiterhin notwendig, damit die Schulqualität verbessert wird		
	b) nicht mehr notwendig		
	c) weiterhin notwendig, damit die Schule nicht geschlossen wird		
	d) weiterhin notwendig, weil sonst die Qualität unserer schulischen Arbeit stagniert oder gar schlechter wird		
Die Rolle der Schulleiterin in unserem SE-Prozess schätze ich folgendermaßen ein:	a) inspirierende, motivierende		
	b) zu dominant, zu fordernd		
	c) begleitend, Hilfe gebend		
	d) steuernd, Richtung weisend		
Die Fortbildung	a) ist systematisch abgestimmt auf die Schwerpunkte der Schulentwicklung		
	b) wird hauptsächlich von den persönlichen Interessen der Kollegen bestimmt		
	c) wird hauptsächlich von den persönlichen Interessen der Schulleiterin bestimmt		
	d) ist spontan (Aktionismus)		
Mein Engagement im (weiteren) SE-Prozess schätze ich folgendermaßen ein:	a) ich engagiere mich nur so viel wie notwendig ist		
	b) ich engagiere mich entsprechend meinen Möglichkeiten als Teilzeit-Lehrer		
	c) ich bringe mich entsprechend den Erfordernissen voll und mit hohem Engagement ein		
	d) ich bin deshalb engagiert, weil ich einen Nutzen für die Schule und für mich erkennen kann		

## 2. Fragebogen

Bitte nur <b>ein</b> Kreuz pro Zeile setzen!				
Der Jenaplan „lebt“ in mir (als eine Art Grundphilosophie)	ja	in einigen wesentlichen Punkten	kaum	gar nicht
Die <u>Systematik</u> des SE-Prozesses ist an der ImPULS-Schule	sehr ausgeprägt	ausgeprägt	nicht ausgeprägt	überhaupt nicht ausgeprägt
Ich beurteile den <u>Sinn</u>	sehr sinnvoll	sinnvoll	kaum sinnvoll	überhaupt nicht sinnvoll
a) des jährlichen SE-Planes als	a)	a)	a)	a)
b) der Aktivitätenpläne als	b)	b)	b)	b)
c) der Gespräche zu den Aktivitätenplänen als	c)	c)	c)	c)
d) der Erfahrungsberichte als	d)	d)	d)	d)
e) der SE-Konferenz in der Vorbereitungswoche als	e)	e)	e)	e)
f) der Päd. Konferenz zum SE-Plan im Oktober als	f)	f)	f)	f)
Die „Gespräche zum Aktivitätenplan“ empfinde ich als	eine Beratung	eher Beratung als Kontrolle	eher Kontrolle als Beratung	eine Kontrolle
Die Akzeptanz der Steuergruppe im Kollegium ist aus meiner Sicht	sehr hoch	hoch	gering	sehr gering
Die Möglichkeit als Lehrer, an Entscheidungen zur SE beteiligt zu sein, ist	sehr ausgeprägt	ausgeprägt	nicht ausgeprägt	überhaupt nicht ausgeprägt
Ich sehe einen Zusammenhang zwischen dem SE-Zyklus und der Qualität in den SE- Bereichen	ja	in einigen wesentlichen Punkten	kaum	gar nicht
Die SE hatte/hat Einfluss auf meine Lehrertätigkeit	ja	in einigen wesentlichen Punkten	kaum	gar nicht

### Legende:

SE – Schulentwicklung, SL – Schulleitung, SG – Steuergruppe



### 3. Auswertung des Fragebogens

### 3. Auswertung des Fragebogens

Tragen Sie bitte Ihre Meinung zu folgenden Schulentwicklungsaspekten ein. (bitte jede Zeile ausfüllen; kurze handschriftliche Kommentare sind bei Bedarf pro Zeile möglich)

		ja	nein
Der SE-Prozess ist an der ImPULS-Schule	a) zielgerichtet	17	
	b) spontan, aktionistisch		15
	c) an Schwerpunkten orientiert	16	
	d) zu komplex	12	3
Den SE-Prozess schätze ich wie folgt ein:	e) erfolgreich, da Fortschritte im schulischen Bereich deutlich erkennbar	16	1
	f) wir überschätzen den eigentlichen Erfolg	8	8
	g) wir unterschätzen den eigentlichen Erfolg	2	14
	h) der Erfolg lässt noch zu wünschen übrig	10	6
Schulkonzept	e) beeinflusst das pädagogische Denken und Handeln der Kollegen	15	1
	f) die Kollegen erinnern sich nur zu bestimmten Anlässen daran	5	10
	g) erst durch Hinweise der SL od. SG rückt das Schulkonzept wieder ins Bewusstsein	6	9
	h) ist bei vielen Kollegen nur noch im Unterbewusstsein	3	11
SE ist an unserer Schule	e) weiterhin notwendig, damit die Schulqualität verbessert wird	17	
	f) nicht mehr notwendig	1	15
	g) weiterhin notwendig, damit die Schule nicht geschlossen wird	12	4
	h) weiterhin notwendig, weil sonst die Qualität unserer schulischen Arbeit stagniert oder gar schlechter wird	13	3
Die Rolle der Schulleiterin in unserem SE-Prozess schätze ich folgendermaßen ein:	e) inspirierende, motivierende	12	5
	f) zu dominant, zu fordernd	8	9
	g) begleitend, Hilfe gebend	15	1
	h) steuernd, Richtung weisend	16	
Die Fortbildung	e) ist systematisch abgestimmt auf die Schwerpunkte der Schulentwicklung	17	
	f) wird hauptsächlich von den persönlichen Interessen der Kollegen bestimmt	6	10
	g) wird hauptsächlich von den persönlichen Interessen der Schulleiterin bestimmt	4	13
	h) ist spontan (Aktionismus)		16
Mein Engagement im (weiteren) SE-Prozess schätze ich folgendermaßen ein:	e) ich engagiere mich nur so viel wie notwendig ist	2	14
	f) ich engagiere mich entsprechend meinen Möglichkeiten als Teilzeit-Lehrer	11	4
	g) ich bringe mich entsprechend den Erfordernissen voll und mit hohem Engagement ein	12	5
	h) ich bin deshalb engagiert, weil ich einen Nutzen für die Schule und für mich erkennen kann	15	1

### 3. Auswertung des Fragebogens

Bitte nur <b>ein</b> Kreuz pro Zeile setzen!				
Der Jenaplan „lebt“ in mir (als eine Art Grundphilosophie)	ja	in einigen wesentlichen Punkten	kaum	gar nicht
	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
Die <u>Systematik</u> des SE-Prozesses ist an der ImPULS-Schule	sehr ausgeprägt	ausgeprägt	nicht ausgeprägt	überhaupt nicht ausgeprägt
	<b>11</b>	<b>6</b>		
Ich beurteile den <u>Sinn</u>  a) des jährlichen SE-Planes als  b) der Aktivitätenpläne als  c) der Gespräche zu den Aktivitätenplänen als  d) der Erfahrungsberichte als  e) der SE-Konferenz in der Vorbereitungswoche als  f) der Päd. Konferenz zum SE-Plan im Oktober als	sehr sinnvoll	sinnvoll	kaum sinnvoll	überhaupt nicht sinnvoll
	a) <b>6</b>	a) <b>9</b>	a) <b>1</b>	a)
	b) <b>2</b>	b) <b>8</b>	b) <b>6,5</b>	b) <b>0,5</b>
	c) <b>2</b>	c) <b>6</b>	c) <b>8</b>	c) <b>1</b>
	d) <b>3</b>	d) <b>9</b>	d) <b>4</b>	d)
	e) <b>2</b>	e) <b>8</b>	e) <b>7</b>	e)
	f) <b>1</b>	f) <b>10</b>	f) <b>6</b>	f)
Die „Gespräche zum Aktivitätenplan“ empfinde ich als	eine Beratung	eher Beratung als Kontrolle	eher Kontrolle als Beratung	eine Kontrolle
	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	
Die Akzeptanz der Steuergruppe im Kollegium ist aus meiner Sicht	sehr hoch	hoch	gering	sehr gering
		<b>16</b>	<b>1</b>	
Die Möglichkeit als Lehrer, an Entscheidungen zur SE beteiligt zu sein, ist	sehr ausgeprägt	ausgeprägt	nicht ausgeprägt	überhaupt nicht ausgeprägt
	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	
Ich sehe einen Zusammenhang zwischen dem SE-Zyklus und der Qualität in den SE- Bereichen	ja	in einigen wesentlichen Punkten	kaum	gar nicht
	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
Die SE hatte/hat Einfluss auf meine Lehrertätigkeit	ja	in einigen wesentlichen Punkten	kaum	gar nicht
	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	

#### Legende:

SE – Schulentwicklung, SL – Schulleitung, SG - Steuergruppe

#### **4. Kurzfragebogen**

Geschlecht:

Alter:

Fächer:

Wie lange sind Sie schon im Schuldienst?

Wie lange sind Sie schon an dieser Schule?

Funktionen/ Aufgaben in Schule:

Zusatzqualifikationen/ Fortbildungen:

## 5. Leitfaden

### Problemzentrierter Gesprächseinstieg:

Sie haben gerade angegeben, dass Sie seit X Jahren hier an dieser Schule tätig sind. Erzählen Sie jetzt bitte von Anfang, wie Sie an diese Schule gekommen sind, wie Sie diese Schule damals erlebt haben und wie Sie sich und die Schule weiterentwickelt haben?

### 1 Weitere erzählgenerierende Fragen:

1. Woran denken Sie, wenn Sie den Begriff „Schulentwicklung“ mit der ImpULS-Schule in Verbindung bringen?
2. Was ist für Sie das „Besondere“ an dieser Schule?
3. Der Blick in die Zukunft:  
Wie soll Ihr Weg an dieser Schule weitergehen?  
Was soll sich Ihrer Meinung nach weiter verändern?  
Was soll Ihrer Meinung nach gleich bleiben?

### 2 Ad-hoc-Fragen

### 3 Schulentwicklung / Schulentwicklungszyklus

- Was verstehen Sie unter dem Begriff Schulentwicklung?
- Wann hat der Schulentwicklungsprozess aus Ihrer Sicht an der Schule begonnen?
- Wie erleben Sie aktuell die Schulentwicklung an dieser Schule?
- Worin sehen Sie das Ziel des Schulentwicklungsprozesses an der ImpULS-Schule?
- Was sind für Sie die wichtigsten Grundgedanken des Schulkonzeptes?
- Schätzen Sie aus Ihrer Sicht die Aktualität des Schulkonzeptes ein!
- Was verstehen Sie unter dem Schulentwicklungs-Zyklus an Ihrer Schule? (wenn der Interviewte damit nichts anfangen kann, wird ihm der Zyklus auf einem Blatt gezeigt)
- Wie erleben (Bedeutung und Nutzen) Sie den Schulentwicklungszyklus?
  - a) für sich persönlich
  - b) für die Schule insgesamt?
- Am Schulentwicklungszyklus sind verschiedene Personen bzw. Personengruppen beteiligt. Können Sie diese bitte aus Ihrer Sicht beschreiben? Welche Personen bzw. Gruppen sind das? Und was machen diese? Was machen Sie persönlich?

## 5. Leitfaden

---

- Welche Rolle und Akzeptanz sprechen Sie aus Ihrer Sicht
  - a) der Steuergruppe
  - b) den LIGs/Teams zu?
- Wie werden aus Ihrer Sicht Entscheidungen im Rahmen der Schulentwicklung an der ImPULS-Schule getroffen? Welche Beteiligungsmöglichkeiten haben Sie persönlich am Schulentwicklungsprozess?
- Fallen Ihnen aus Ihrer Sicht einige Punkte ein, die für den Schulentwicklungsprozess hinderlich bzw. förderlich waren?
- Worin sehen Sie Verbesserungsbereiche des Schulentwicklungsprozesses an der ImPULS-Schule?
- Welche Bedeutung und welchen Nutzen hat der Schulentwicklungsprozess
  - a) für Sie persönlich
  - b) für die Schule insgesamt?
- Schätzen Sie aus Ihrer Sicht die Übertragbarkeit des ImPULS-Schulentwicklungs-Zyklus auf andere Schulen ein?

### 3.1 Schulleitung

- Stellen Sie sich vor, Sie wäre an dieser Schule Schulleitung. Was wäre Ihnen dabei wichtig? Was wären für Sie zentrale Aufgaben der Schulleitung?
- (Wie erleben Sie die derzeitige Schulleitung?) Kommt die Schulleitung Ihrer Meinung nach ihren zentralen Aufgaben nach? Sollte sie aus Ihrer Sicht Akzente setzen?
- Wie erleben Sie die Zusammenarbeit mit der derzeitigen Schulleitung?
- Welche Stärken/Schwächen der Schulleitung sehen Sie aus Ihrer Sicht in Bezug auf Steuerung und Begleitung des Schulentwicklungsprozesses?
- Wodurch unterstützt die Schulleitung den Schulentwicklungsprozess an der ImPULS-Schule?
- Wodurch unterstützen Sie als: Stellv. Schulleiterin oder Steuergruppenmitglied oder Teamleiterin?

#### Spezielle Fragen an die stellvertretende Schulleiterin

- Schätzen Sie aus Ihrer Sicht die Bedeutung und Nutzen der „Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungsportfolios“ im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses der ImPULS-Schule ein!

## 5. Leitfaden

---

- a) für die Schule
  - b) für die Schulleitung
  - c) für sich persönlich?
- Welche Probleme /Schwierigkeiten sehen Sie bzgl. der „Prozessbeschreibung zur Entstehung des Schulentwicklungsportfolios“?
  - Schätzen Sie bitte aus Ihrer Sicht ein, welche Rolle Sie als stellv. Schulleiterin im Schulentwicklungsprozess an der ImPULS-Schule einnehmen? Beschreiben Sie diese kurz!

### **3.2 Reflexion**

- Was halten Sie von Selbstevaluation und Reflexion?
- Wie erleben Sie aktuell Reflexion und Selbstevaluation hier an dieser Schule?
- Welche Bedeutungen haben für Sie Gesprächen mit KollegInnen für Reflexion? Welche Bedeutung haben für Sie Gespräche mit der Schulleitung für Reflexion?

### 6. Kategoriale Auswertung

#### Kodieren

Die vorliegenden acht Interviews wurden codiert und diese Codes dann reflektierend ausgewertet. Da die Themenblöcke des Fragenkatalogs für das Problemzentrierte Interview die wichtigsten Forschungsfragen widerspiegeln und wohl überlegt festgelegt wurden, bieten sich diese Themen als Kategorien für die Kodierung der Interviews an. Da das Material nicht so umfangreich ist, werde ich hier auf die „bloßen“ Oberkategorien zurückgreifen. Eine weitere Verfeinerung erfolgt erst im Prozess der Interpretation. Dieses Verfahren stellt sicher, dass sowohl deduktiv als induktiv vorgegangen wird. Daher ergeben sich folgende Kategorien:

- Schulentwicklung allgemein
- Schulentwicklungszyklus<sup>1</sup>
- Schulkonzept
- Schulleitung
- Reflexion

Die Lektüre der Interviews ergab als weitere wichtige Themen die Schüler, Schülerinnen und der Unterricht. Die Lehrerinnen erzählen von konkreten Erlebnissen mit Schülerinnen und Schülern, von Auswirkung für die Schüler und Schülerinnen z.B. hinsichtlich ihrer Kompetenzen oder ihres Einstieg in die Ausbildung. Zu unterscheiden sind davon Erzählungen zum Unterricht. Gemeint hier sind die Situationen im Unterricht, die Unterrichtsmethoden und Rahmenbedingungen für Unterricht (Lerngruppen; keine Klingel; andere Sitzordnung usw.). Ferner erzählen die Lehrerinnen vom Kollegium und der Lehrerebene. Thematisiert werden hier Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums, Haltung der Lehrer und Lehrerinnen zur Schulentwicklung, Integration von neuen Kollegen und Kolleginnen usw. Daher ergeben sich folgende zusätzliche Kategorien:

- Kollegium
- Unterricht

#### Schulentwicklung und Schulentwicklungszyklus

Der Leitfaden für das PZI sah vor, dass bei den Fragen zwischen Schulentwicklung im allgemeinen und Schulentwicklungszyklus als Besonderheit der ImPULS-Schule zu entscheiden. Deutlich wurde, dass die befragten Lehrerinnen eher wenig allgemein zur

---

<sup>1</sup> Die Kategorien Schulentwicklung und Schulentwicklungszyklus sind nicht hundertprozentig trennscharf, da die befragten Lehrerinnen selten Schulentwicklung unabhängig von der Schulentwicklung an der ImPULS-Schule beschreiben und dort insbesondere die Systematik und das Planvolle, eben der Zyklus, erläutert wird.

Schulentwicklung sagen können. Sie beziehen sich überwiegend auf die konkreten Prozesse und Erlebnis an ihrer Schule. Daher wird Schulentwicklung und der Schulentwicklungszyklus in einem gemeinsamen Abschnitt betrachtet. Dazu wird zunächst dargestellt, wie zumindest einige der Lehrerinnen Schulentwicklung allgemein definieren und was die Ziele von Schulentwicklung sind. Zweitens wird betrachtet, wann und woran die Lehrerinnen den Beginn von Schulentwicklung an der ImPULS-Schule festmachen. Drittens wird dargelegt, was die Lehrerinnen unter dem Begriff Schulentwicklungszyklus verstehen, welche Personen- bzw. Personengruppe aus ihrer Sicht maßgeblich am Zyklus beteiligt sind, was die Vor- und Nachteile dieses Zyklus sind und ob der Zyklus auf andere Schulen übertragbar ist. Die Beurteilung des gesamten Schulentwicklungsprozesses ist der vierte Punkt dieses Abschnitts.

### **Definition und Ziele von Schulentwicklung**

#### **Definitionen**

In drei<sup>2</sup> Interviews wird nichts allgemein zur Schulentwicklung gesagt. Dieses „Schweigen“ entsteht teilweise durch die fehlende Frage der Interviewerin. In einigen Interviews wurde schon während des Erzählimpulses so deutlich die konkreten Schulentwicklungsprozesse der ImPULS-Schule thematisiert, dass von der Frage nach Schulentwicklung im Allgemeinen abgesehen wurde. Teilweise bezogen sich die Befragten nur auf die konkreten Prozesse. Es scheint für die Lehrerinnen schwer zu sein, eine allgemeingültige Definition von Schulentwicklung zu geben. Typisch ist geradezu die Antwort von Frau Anger:

*Interviewerin: Was verbinden Sie mit dem Begriff „Schulentwicklung“?  
Frau Anger: An unserer Schule? Ja äh erstmal jetzt grob gesehen: Schulentwicklung, ohne jetzt an unseren Schulversuch zu denken, muss eigentlich jede Schule betreiben, wenn sie überhaupt den Anforderungen gerecht werden will, die die Gesellschaft an sie stellt. Jede Schule muss sich ständig weiter entwickeln. Und da ist natürlich die Frage: Wie tut das eine Schule? Tut sie es mal etappenweise an bestimmten Dingen oder macht sie das an einem Konzept fest, wohl überlegt und wohl geplant, organisiert? (Frau Anger; 203-210)*

Frau Anger bezieht die Frage automatisch auf die eigene Schule. Die Antwort ist eine zirkuläre: Schulentwicklung ist, dass sich eine Schule entwickeln muss, um den gesellschaftlichen Anforderung gerecht zu werden. Fraglich ist vor allem, wie diese Veränderung angestoßen und umgesetzt werden können: In kleinen Schritten oder umfassend? Dieses Stichwort nutzt Frau Anger, um auf den Schulentwicklungszyklus der

---

<sup>2</sup> Ich lasse aus dieser Zählung das Interview von Frau Blum wegen der bedauerlichen technischen Panne raus.



ImPULS-Schule sprechen zu kommen. Ähnlich allgemein oder zirkulär sind auch andere Definitionen:

*Nun, die reine Entwicklung der Schule. Ich hatte den Vorteil, oder auch Nachteil, vor den 10 Jahren an verschiedenen Schulen zu sein und das war eine Schulnichtentwicklung. Es bewegte sich nichts. Aber hier sieht, dass es weitergeht, immer ein Stückchen. (Frau Döring; 180-182)*

*An der Stelle, wo man darüber nachdenkt, was man anders macht, beginnt eigentlich die Schulentwicklung. (Frau Ellinger; 219-220)*

Schulentwicklung wird mit Veränderung und Bewegung in Verbindung gebracht, aber konkrete Aussagen zum Begriff von Schulentwicklung sind nicht zu finden. Sobald es genauer wird, werden im Grunde die konkreten Abläufe an der ImPULS-Schule fokussiert:

Die genaueste Definition liefert Frau Flint:

*Schulentwicklung. Es ist ein komplexes System von genau planen, durchführen, kontrollieren, weiterer Planung mit eventueller Korrektur und anschließender Weiterentwicklung. Einfach eine ständige Bewegung. Ein gezeichnetes Portrait drückt für mich das Gleiche aus. Erst überlegen, dann zeichnen, kontrollieren und weitermachen. So vergleiche ich das immer. (Frau Flint; 109-112)*

Auch hier ist der Begriff der Bewegung zentral. Schulentwicklung bedeutet also, dass Schule sich bewegt. Hier wird ferner gesagt, dass ein komplexes System aus Planung, Umsetzung und Kontrolle sei. Frau Flint verweist als einzige an dieser Stelle noch nicht auf die Instrumente des Schulentwicklungszyklus (z.B. Aktivitätenpläne) wie alle anderen. Aber als sie dann nach dem Zyklus gefragt wird, bezieht sie sich auf diese Antwort. D.h. auch wenn sie allgemeine Worte und Begriffe wählt, so sie doch den konkreten Prozess der ImPULS-Schule bei dieser Beschreibung vor Augen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass allen Lehrerinnen nicht wichtig ist, zu klären, was Schulentwicklung im Allgemeinen ist. Dies können und wollen sie nicht ausführen. Sie verweisen frühzeitig auf den Schulentwicklungszyklus und dessen Instrumente. Dies ist für sie der Prototyp von Schulentwicklung.

### Ziele von Schulentwicklung

Auch die Ziele von Schulentwicklung werden selten im Sinne allgemeingültiger Ziele formuliert; wieder wird meist konkret auf die Schule Bezug genommen. Zu den Zielen äußern sich alle Lehrerinnen und zwar überwiegend schülerzentriert. Dies erinnert sehr an die Aussagen von Frau Anger und Frau Ellinger, die immer wieder auf die Schüler und Schülerinnen in ihren Aussagen verweisen und diese auch als Maßstab für die Schulentwicklung nehmen. Diese Haltung scheint im Kollegium weit verbreitet zu sein. Zusammenfassend kann es folgendermaßen ausgedrückt werden.

*Den Schülern soll es hier gut gehen, sie sollen in dieser schwierigen Zeit trotzdem noch Gefallen und Lust an Schule haben. (Frau Flint; 455-456)*

Der Bezug auf das Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen ist für die Lehrerinnen das allgemeine Ziel von Schulentwicklung. Daran orientieren sie sich und daraus ergeben sich für sie weitere Ziele:

*Die Vision eigentlich, das vielleicht irgendwann die Grenzen gesprengt werden. Das Alpeninstitut Beatenberg in der Schweiz – das ist für mich eine Endstufe der Schulentwicklung. Hier sind die Noten aufgehoben, der Lehrer hier ist Coach, die Schüler werden hier individuell durch die Lehrer betreut. Das bedeutet für mich das Ziel der Schulentwicklung. (Frau Döring; 187-190)*

Zentral ist bei den konkreten Zielen, die Sprengung und Erweiterung der Grenzen, d.h. eine ständige Veränderung der bisherigen Schulstrukturen: keine Noten, keine 45-Minuten-Stunden; Ganztagschule; keine festen Fächer; keine altershomogenen Lerngruppen usw. Es soll alles offener und flexibler werden. Zwei Lehrerinnen fokussieren als Hauptziel den Erhalt der Schule. Dies wird in vielen Interviews thematisiert. Schulentwicklung wurde aus der Sicht vieler Lehrerinnen aufgrund der Bedrohung der Schulschließung angestoßen und dies ist noch wichtige Motivation, aber tritt zunehmend in den Hintergrund. Für zwei Lehrerinnen ist und bleibt dies aber besonders bedeutsam.

*Aber es ist meine größte Sorge, dass das von außen jemand entscheidet, die Schule zu schließen, aufgrund der geringen Schülerzahlen. Sie wissen auch, dass das nicht von Qualität abhängig ist, sondern das entscheidet einer, der hinter einem Schreibtisch sitzt. Wenn alles so klappt, wie wir uns das vorgenommen haben, sehe ich die Schule in 5 Jahren als eine komplette Ganztagschule, in die die Schüler gerne gehen. (Frau Hermes; 395-400)*

Frau Hermes hat ebenfalls das Wohlbefinden der Schüler und Schülerinnen im Blick, aber das erste und wichtigste Ziel ist der Erhalt der Schule. Einen weiteren Fokus führt Frau Gehring ein. Für sie ist die Schaffung von Raum in mehrfacher Hinsicht zentral. Zwar betrachtet sie immer wieder die Schüler und Schülerinnen und deren Bedürfnisse, wichtig ist ihr aber ebenfalls, dass es Lehrerinnen gut geht und sie Zeit und Raum für die eigene Arbeit und Weiterentwicklung haben (vgl. Fallsdarstellung).

### **Beginn der Schulentwicklung an der ImpULS-Schule**

Vielen Lehrerinnen fällt es schwer den Beginn der Schulentwicklung zeitlich zu datieren; wesentliche Veränderungen und Schritte können sie benennen. Sehr zentral ist der Schulversuch. In fast allen Interviews wird auf ihn als wichtiger Schritt zur Schulentwicklung hingewiesen, weil dann u.a. auch der Schulentwicklungsplan festgelegt wurde.

Den frühesten Beginn geben Frau Anger und Frau Ellinger an. Für sie beginnt Schulentwicklung kurz nach der Wende.

*Also ich würde erste Schritte so ab der Wende 92 setzen, wo man das so ein bisschen bewusster mitbekommen hat, dass sich einiges ändern wird. Da hat das aber noch nicht so nen Rahmen gehabt, so nen konzeptionellen. Und des der Schulversuch dann begann ja 2000 2001. Dieser sechsjährige Schulversuch. (Frau Anger; 241-244)*

Frau Ellinger und Frau Anger ist bewusst, dass es dort zunächst langsam und vorsichtig und ohne großen Plan losging, aber sie fassen es als Schulentwicklung, weil ab diesem Zeitpunkt, über die Veränderung der Schule aufgefasst wurde. Dies passt auch zu der Definition von Schulentwicklung (Schulentwicklung = Nachdenken über Veränderung), die Frau Ellinger formuliert. Einige benennen die Jahre 1996 und 1997 als Beginn:

*Ich bin 1997 hierher gekommen und da ging das richtig los. Da würde ich das auch fest machen. Wir haben dann die Teams und die LIGs gegründet, fächerübergreifende Themen pro Jahr. (Frau Gehring; 192-194)*

Zentral sind bestimmte Vorgänge, die vor allem die Veränderung von Unterrichtsmethoden (fächerübergreifend, Projektmethode, innere Differenzierung. usw.) bzw. Veränderung der Lehrerstruktur (Teams; LIGs), die für den Beginn von Schulentwicklung stehen. Gerade die Lehrerinnen, die keinen Zeitpunkt, kein Jahr benennen können greifen auf diese Elemente zur „Datierung“ zurück:

*Zeitlich weiß ich es nicht genau. Aber es begann mit der Jenaplan-Pädagogik. Das war unser Anstoß, in die Richtung könnte es gehen. Da wir davon nur einzelne Elemente haben und uns ein eigenes Schulkonzept aufgebaut haben. Wir sind ja nur eine jenaplanorientierte Schule mit Morgenkreisfeier und die Geschichte des fächerübergreifenden Unterrichtes. Aber das war unser Ausgangspunkt. (Frau Hermes; 131-135)*

Durch diese Argumentation wird deutlich, dass Schulentwicklung für die Lehrerinnen viel mit pädagogischen Veränderungen von Unterricht und Schule zu tun hat. Veränderte Unterrichtsmethoden werden von allen Befragten an erster Stelle genannt. Eher schulbezogene Umstrukturierungen (Schulentwicklungsplan, Gründung der Steuergruppe) werden zweitrangig erwähnt: Wirksam, nachvollziehbar und erlebbar wird Schulentwicklung für die Lehrerinnen vor allem auf der Ebene von Unterricht.

### **Schulentwicklungszyklus**

#### **Der Begriff Schulentwicklungszyklus**

Die Systematik der Schulentwicklung, für die der Schulentwicklungszyklus steht, ist den Lehrerinnen sehr bewusst; dies zeigt auch die drei Fallbeschreibung: Systematik ist ein großes Thema. Mehrere Interviewpartnerinnen betonen, dass das planvolle und systematische Vorgehen bei der Schulentwicklung die Besonderheit und der große Pluspunkt der ImpULS-Schule sei. Viele beschreiben schon im offenen Teil des Interviews diese erlebte Systematik und somit den Schulentwicklungszyklus:

*Ich orientiere mich jetzt mal nur an dem LIG „TUN“ (in den anderen LIGs läuft das auch so). Wir schreiben einen Aktivitätenplan am Anfang des Schuljahres, indem unsere Erfahrungen vom letzten Jahr einfließen. Und in diesem Aktivitätenplan nehmen wir uns gewisse Dinge für das laufende Schuljahr vor. Und je nach dem, was sich die einzelnen Teams dort vornehmen, entsteht dann dieser Schulentwicklungsplan. Und im Laufe des Schuljahres kommt es zu einer Zusammenkunft mit der Schulleitung, wo über diese Aktivitäten gesprochen wird,*

*wie weit ist es erfüllt und welche Probleme treten auf; ist es noch realistisch oder müssen wir zurücktreten oder gibt es was Neues (also ist es kein starres Gebilde). Das kann man auch im Laufe des Schuljahres verändern. Und am Ende des Schuljahres gibt es einen Erfahrungsbericht, den das Team schreibt zu den einzelnen Punkten des Aktivitätenplanes. Dieser wird abgegeben und die Schulleitung evaluiert dieses und dann geht es eben im nächsten Schuljahr systematisch weiter. Auch spielt der SCHILP (schulinterner Lehrplan) eine wichtige Rolle. Dieser wird ständig fortgeschrieben, verbessert und verändert. (Frau Hermes; 147-159)*

Frau Hermes kann den Zyklus mit seinen wichtigen Stationen umfassend beschreiben. Sie hatte zunächst immer von der Systematik gesprochen; auf Nachfrage der Interviewerin präzierte sie diese so. Obwohl sie meint, dass sie dies lediglich für ein Team erklären kann, benennt sie auch klar die Bezüge zur Gesamtkonzeption der Schulentwicklung (SCHILP und Schulentwicklungsplan). Für diese Art Beschreibung lassen sich weitere Beispiele finden:

*Es ist alles sehr systematisch. Der ganze Ablauf ist nicht planlos oder ziellos. Alles hat ein System. Das beginnt bei Aktivitätenplänen, die wir am Anfang des Schuljahres schreiben. Es ist lästig. Das kann ich nicht anders sagen. Viel Zeit geht drauf. Auf der anderen Seite ist es auch, dass meine Gedanken sortiert, dass man sich überlegt, was willst du machen dieses Jahr, was willst du schaffen. Und irgendwann gibt es einen Zwischenstop im Jahr, wo darüber gesprochen wird, was geht, was geht nicht, warum geht es nicht? Zum Schluss wird dann die Abrechnung gemacht. Ein Plan erstellt, geht es nächstes Jahr so weiter oder nicht. Es ist ein absolutes System. Am Anfang war es zwar auch ein System, aber nicht so straff wie jetzt. (Frau Döring; 109-116)*

Ohne weitere Aufforderung wird der Ablauf des Schulentwicklungszyklus erläutert. Wichtig ist es vielen Interviewpartnerinnen ebenso wie Frau Döring auf die Kontrolle und Abrechnung zu verweisen. Dies heißt zum einem, dass wirklich geschaut wird, welche geplanten Punkte umgesetzt wurden und welche nicht. Dies ist im Sinne von Frau Gehring Kontrolle der eigenen Arbeit. Zum anderen bedeutet dies, dass überlegt und reflektiert wird, was gut und was schlecht ist. D.h. es wird immer geschaut, was sich aus der Planung und den Erfahrung mit deren Umsetzung gibt.

Die meisten Interviewpartnerinnen können also entweder von sich aus oder auf Nachfrage der Interviewerin sehr konkret beschreiben, was sie sich unter Schulentwicklungszyklus vorstellen. Nur zwei Interviewpartnerinnen geben keine konkrete Antwort.

*Ein Zyklus tut sich ja immer wiederholen. Was sich immer wiederholt, ist der Ablauf pro Schuljahr. Wie der Aktivitätenplan zu Schuljahresbeginn. (Frau Jüstel; 231-232)*

*Interviewerin: Was verstehen Sie unter „Schulentwicklungszyklus“ hier an dieser Schule?*

*Frau Flint: Ich glaube, ich kann das gar nicht anders beschreiben, als ich das vorhin schon getan habe. (Frau Flint; 183-186)*

Beiden Frauen ist bewusst, dass es eine bestimmte Systematik, einen bestimmten Ablauf bei der Schulentwicklung gibt, aber sie können oder wollen diese nicht genauer beschreiben.

### **Am Schulentwicklungszyklus beteiligte Personen bzw. Personengruppen**

Alle interviewten Personen wurden gefragt, welche Personen bzw. Personengruppen aus ihrer Sicht beteiligt sind. Die Antworten sind sehr einheitlich 1. Schulleitung. Meistens wird zunächst auf die Schulleiterin Frau Baumgart verweisen, die als Kopf der gesamten Schulentwicklung gesehen wird. Einige Lehrerinnen nennen zusätzlich die stellvertretende Schulleiterin. 2. Steuergruppe. Alle Personen bis auf eine nennt die Steuergruppe als zentrale Gruppe für den Schulentwicklungszyklus. Frau Hermes, die von sich aus nichts zur Steuergruppe sagte, liefert aber auf Nachfrage der Interviewerin eine Beschreibung der Steuergruppe, die Erzählungen anderer Lehrerinnen gleicht. Frau Anger ist die einzige Lehrerin, die eine besondere Person in der Steuergruppe hervorhebt. 3. LIGs, Teams bzw. alle Lehrerinnen. Sehr viele Befragte meinen, dass alle beteiligt sind, weil alle Teams oder LIGs Aktivitätenpläne schreiben und auch andere Aufgaben haben. Entziehen kann man sich nicht. Eine typische Antwort ist die folgende:

*Die Schulleitung selber, Kerstin und Susanne. Dann die Steuergruppe, weil die ja doch den großen Plan vor Augen haben und natürlich diejenigen, die das dann umsetzen müssen – eben alle Kollegen. Jeder ist bei uns in mehreren Teams und so durchläuft jeder mehrmals im Jahr diesen Zyklus, weil er eben in mehrere Aktivitäten eingebunden ist. (Frau Jüstel; 292-295)*

Die Funktion der Steuergruppe ist, wie Frau Anger es beschreibt, den großen Überblick zu haben und Pläne zu entwerfen. Am deutlichsten ist folgende Beschreibung:

*Die Steuergruppe sind die Leute, die diese Schulentwicklung im Wesentlichen mit der Schulleitung zusammen machen. Die dort Probleme aufgreifen und die Vorarbeit für das Kollegium leisten. Und bestimmte Entscheidungen werden erst dort abgesprochen. Aber sie entscheiden nichts über die Köpfe der anderen hinweg – es ist ein Gremium zur Unterstützung der Schulleitung. (Frau Hermes; 300-304)*

Die genaueste Beschreibung liefert Frau Ellinger (vgl. Falldarstellung), die selbst Mitglied der Steuergruppe ist. Aber den Kern, den Frau Hermes hier benannt, beschreibt Frau Ellinger letztendlich genauso, allerdings kann sie besser verdeutlichen, wie die Schulleitung und insbesondere die Schulleiterin darauf achtet, dass alle Meinungen gehört und berücksichtigt werden. Auffällig ist, dass die Beschreibungen der Steuergruppe teilweise schwammig bleiben. So zum Beispiel bei Frau Gehring

*Die groben Ziele für die Schule zu sehen, also die Visionen festzulegen. Erst kürzlich haben wir über unsere Schulkonzept geschaut. Wie alt ist es? 10 Jahre, ja genau seitdem es begonnen hat und geguckt, ist das noch stimmig. Und das ist es, wäre schlimm, wenn es jetzt anders wäre. Deswegen meine ich ja der richtige Weg. Da hätten wir den sonst irgendwo verlassen. Dann sind wir das noch mal durchgegangen. Wir haben dann die Schwerpunkte und Abschnitte für das nächste Jahr festgelegt. (Frau Gehring; 294-299)*

Als Aufgabe der Steuergruppe definiert Frau Gehring auf Nachfragen, das Festlegen von Visionen und Zielen. Dies wird an einem konkreten Beispiel verdeutlicht, weitere allgemeine

Funktionen werden nicht genannt. Dies ist insofern auffällig, weil Frau Gehring seit diesem Jahr selbst Mitglied der Steuergruppe ist. Sie schätzt diese Gruppe, aber gut erklären kann sie deren Aufgaben und Funktionen nicht, obwohl sie viele andere Punkte des Schulentwicklungszyklus konkret beschreibt. Diese Ungenauigkeit erklärt sich zum einem vielleicht aus ihrer Art und Weise, Dinge zu betrachten und anzugehen. Sie findet Systematik insgesamt gut und sinnvoll, liebt es zugleich aber frei und kreativ vorzugehen (vgl. Falldarstellung). Daher ist es ihr vielleicht auch gar nicht so wichtig, wie genauen, festgelegten Aufgaben die Steuergruppe hat. Zum anderen denkt Frau Gehring häufig von den Lehrerinnen aus. So nennt sie alle erste Personengruppe „jeden“. Alle anderen wählen die oben beschriebene Reihenfolge. Dieses Denken von den Lehrerinnen aus blendet teilweise die über das Lehrerinnendasein und den Unterrichtsalltag hinausgehende Punkte und Prozesse aus. Frau Gehring hat einfach eine andere Perspektive auf diese Dinge. Auch andere Lehrerinnen beschreiben die Steuergruppe sehr allgemein:

*Ich war und bin nicht dabei, kann mir aber gut vorstellen, dass dort alles genau besprochen und geplant wird. Dass auch die Kollegen, die dort arbeiten, ihre persönlichen Meinungen mit einbringen können - denke ich oder hoffe ich. (Frau Flint; 222-224)*

Frau Flint erklärt ihr Nichtwissen mit ihrer Nichtbeteiligung. Ferner ist sie unsicher, ob die Steuergruppe wirklich ihre eigene Meinung einbringen kann. Transparenz, die Frau Flint fehlt, ist für andere Lehrerinnen im Schulentwicklungszyklus gegeben. So kann Frau Hermes die Steuergruppe und ihre Aufgabe genau beschreiben, obwohl sie nicht Mitglied der Steuergruppe ist. Sie empfindet dieses Gremium als *relativ offen (...)* *Es ist nichts Mystisches und nichts Geheimes. (305-307)*. Für bestimmte Fragen wird die Steuergruppe erweitert. So hat sie selbst bei einem bestimmten Problem die Steuergruppe unterstützt. Dies nehmen andere Kolleginnen so nicht wahr. Sie haben den Eindruck, dass die Steuergruppe „weit weg“ von den Kolleginnen ist und ihre Vorstellungen und Entscheidungen nicht ausreichend erklärt:

*Schwierig ist aber manchmal, wenn sich die Steuergruppe oder die Schulleitung sehr lange und intensiv mit einem Problem beschäftigt haben und uns das nahe zu bringen - sie wollen ja auch unsere Meinungen dazu haben – dann habe ich schon das Problem, dass entweder die Argumente nicht deutlich genug sind und Begriffe nicht verständlich sind. (Frau Jüstel; 305-308)*

Hier distanziert sich Frau Jüstel deutlich von der Steuergruppe. Vermutlich ist es eine ähnliche Distanzierung, die sich Frau Ks Aussage über die Steuergruppe verbirgt.

### **Vor- und Nachteile des Schulentwicklungszyklus**

Generell wird der Zyklus befürwortet. Eine jährliche, feste Struktur zu haben, ist aus der Sicht der Lehrerinnen hilfreich. Am deutlichsten wird das gezielte und planvolle Vorgehen, so wie es Frau F und Frau Gehring klar beschreiben, geschätzt.

*Man geht viele Sachen gezielt an. Man sagt sich, ich habe viele Ideen und das kannst du noch verwirklichen. Aber manche Sachen müssen gut überlegt sein, damit sie gut funktionieren. Man muss reflektieren, warum Dinge nicht so funktionieren. (Frau Döring; 120-122)*

*Gut ist, dass es solch einen Zyklus gibt, dass ein gewisser Ablauf vorgegeben ist: das am Anfang geplant wird, mittendrin kontrolliert und am Ende abgerechnet wird. (Frau Jüstel; 248-249)*

Die Abrechenbarkeit, die Kontrolle sind wichtig. Die Struktur des Zyklus ermöglicht zum einen Orientierung, was wann und wie zu machen ist und dies für das ganze Schuljahr. Man hat einen Plan und kann diesen nutzen, damit nichts vergessen wird. Zum anderen kann kontrolliert werden, was gemacht wird. Diese Kontrolle hat zwei Seiten. Einerseits übt diese Kontrolle Druck und Zwang aus. Die Lehrerinnen sind überwiegend der Meinung, dass Zwang notwendig ist (vgl. Falldarstellungen). Es würde verschiedene Gründe (z.B. Zeit) geben, bestimmte Aufgaben nicht zu erfüllen, wenn es keine Kontrolle geben würde.

*Man bringt sich also selber ein Stück voran und nicht nur von Wollen reden. Es muss Hand und Fuß haben, man schreibt es auf, da man es abrechnen muss. Dann ist da kein Druck in dem Sinne dahinter, sondern ein positiver Druck. (Frau Döring; 122-124)*

Positiv ist der Druck, weil er sinnvoll ist.

Andererseits ermöglicht die Kontrolle auch Reflexion. Das Abrechnen zeigt, was funktioniert und was nicht. Dann kann analysiert werden, warum dies so ist und daraus Schlüsse für das nächste Jahr gezogen werden. Dies ist für viele Lehrerinnen (vgl. Falldarstellungen Frau Anger und Frau Ellinger) eine wichtige und klar erkennbare Funktion des Schulentwicklungszyklus:

*Förderlich ist zum Beispiel, dass man sehr stark Analyse betreibt, ja betreibt und eben reflektiert, wo hängt's denn noch und wo sind wir denn unzufrieden. (Frau Anger; 469-470)*

Nur Analyse und Reflexion ermöglichen eine ständige Verbesserung. Dies gilt auch für den Zyklus als solches. Dies belegen die Aussagen von Frau Ellinger und anderen Lehrerinnen, die beschreiben, dass der Zyklus immer wieder leicht verändert und somit nachgebessert worden. Die stellvertretende Schulleiterin erklärt dies genau.

*Förderlich ist, dass es einen wirklich feststehenden jährlichen Zyklus gibt, welcher immer wieder aktualisiert wird und immer sehr konsequent umgesetzt wird. Und diese Systematik hat wirklich dazu geführt, dass man jährlich immer wieder genau guckt, in welche Richtung sich das bewegt. Weiterhin förderlich ist, dass dieser Zyklus von uns auch immer wieder reflektiert wird. Man schaut also genau, was an diesem Kreislauf gut gelaufen ist und was geändert werden müsste. Man schaut eben noch mal genau hin. (Frau Blum; 8-13)*

Diese Beschreibung fasst gut zusammen, was viele der Lehrerinnen neben dem planvollen Vorgehen am Schulentwicklungszyklus schätzen.

## 6. Kategoriale Auswertung

---

Die Nachteile bzw. die Kritik beziehen sich weniger auf den formalen Ablauf oder die einzelnen Schritte bzw. Instrumente als solches, sondern fokussieren den Arbeitsaufwand. Frau Gehring beschreibt es folgendermaßen:

*Den Prozess so zu durchlaufen, das ist absolut okay und absolut richtig mit diesen ganzen Instrumenten, die wir haben. Würd ich auf keinen Fall einen Deut davon ablassen. Dann bringt es das Ganze zum wackeln. Aber auf der anderen Seite muss man auch aufpassen, was man draufpackt an Inhalten. Also nicht der formale Prozess, das ist alles so top, sondern was so inhaltlich darüber steht. (Frau Gehring; 455-459)*

Zwar werden insbesondere die Aktivitätenpläne als lässig und nervig beschrieben. Dies sagt selbst Frau Ellinger, die voll und ganz hinter dem Prozess steht (vgl. Falldarstellung). So empfinden es viele Kolleginnen:

*Das beginnt bei Aktivitätenplänen, die wir am Anfang des Schuljahres schreiben. Es ist lästig. Das kann ich nicht anders sagen. Viel Zeit geht drauf. (Frau Döring; 110-111)*

Es ist sehr arbeitsintensiv, diese Aktivitätenpläne zu schreiben und darum ist es lässig und eine Belastung. Die meisten Lehrerinnen sind sich dennoch bewusst, dass dieser Aufwand nötig ist. Der Aufwand gehört zu dem beschriebenen positiven Druck. Viel problematischer ist, dass aus Sicht der Lehrerinnen zuviel gemacht und verlangt wird. Da wird der Zyklus fast zum Teufelskreis:

*Jedoch kommen wir immer in das Dilemma, dass wir uns was Neues vornehmen, aber dann kommen schon wieder neue Sachen, dass man fast den Mut verliert und nicht weiß, wie man die Zeit für den Rest aufbringen soll. Es ist fast wie ein Teufelskreis. (Frau Jüstel; 234-236)*

Der Zyklus regt dazu an, immer mehr zu machen und zu verändern. Die Schule und die Lehrerinnen können nicht einfach stehen bleiben und sich ausruhen, sondern man bewegt sich immer weiter fort. An einigen Stellen schlägt es um: Es wird einfach zuviel. Diese Kritik „des Zuviel“ wird im Laufe der Auswertung genauer verfolgt. Hier wird zunächst betrachtet, was ganz konkret auf den Zyklus bezogen zuviel ist. Dazu noch einmal Frau Jüstel:

*Hinderlich ist eben, dass wir wahrscheinlich vom Inhalt her Routinesachen extra aufgeführt werden müssen. (...)Vor allem zu viel Plan von Sachen, die nicht mehr geplant werden müssen, weil sie eigentlich funktionieren. Eben wie, als wenn ich mir einen Jahresplan mache und immer genau überlege, jetzt noch mal aufzuschreiben, alle Geburtstage. Na, ich weiß doch, wenn die Geburtstage haben. Ich hänge mir einen neuen Kalender hin. Wenn meine Familie Geburtstag hat, das weiß ich, aber muss ich das jetzt noch mal hinschreiben? (Frau Jüstel 249-259; 261-265)*

Aus der Sicht von Frau Jüstel wird zu kleinschrittig vorgegangen. Selbstverständlichkeiten und Routinen sollten nicht immer wieder genau geplant und aufgeschrieben werden. Diese Kritik, dass manchmal zu kleinschrittig, zu umfangreich aufgeschrieben wird, findet sich mehrfach. Auch Frau Gehrings Verweis auf ihre eigene Pläne *ohne viel Geschreibsel* (vgl. Falldarstellung) deuten in diese Richtung. Dies ist zum einem hemmend und hinderlich



wegen des Arbeitsaufwandes, der sich darauf ergibt. Das räumt wie gesagt alle ein: Es ist viel, viel Arbeit. Zum anderen hat Frau Jüstel Sorge, dass Neues nicht genug Raum erhält. Ähnlich lautet auch die Kritik von Frau Gehring, die manchmal Freiheit vermisst. So auch Frau Hermes:

*Manchmal hatte ich das Gefühl, dass man ein bisschen in seiner Kreativität eingeschränkt ist. Aber das kann auch subjektiv jetzt sein. Was ich gedacht habe? Lieber würde ich jetzt was für meinen Unterricht machen, einen Wochenplan machen oder einen Stationsbetrieb erarbeiten, als etwas zu schreiben. Ich will meine Zeit lieber nutzen, um mit den Schülern zu arbeiten. Wie gesagt, es ist sehr viel, was verändert wird oder wurde. Und ich habe immer mal das Gefühl, manches könnte von der Qualität her besser sein. Es hat aber nichts mit der Systematik zu tun, es hängt mit der Menge zusammen. (Frau Hermes; 177-183)*

Die Systematik, der Zyklus als solches werden nicht in Frage gestellt. Es ist eher die Menge an Inhalten, Veränderung und Arbeit, die sich daraus ergibt, die als hinderlich oder Nachteil benannt werden.

Fazit ist, dass niemand den Sinn und Qualität des Zyklus als solches bezweifelt. Es wird als ein gutes, sinnvolles Instrument zur Schulentwicklung gesehen. Auch einzelne Schritte oder Elemente des Zyklus werden nicht in Frage gestellt. Lediglich die Inhalte und die Arbeit sind manchmal etwas zuviel. Einigen Lehrerinnen sind die Pläne zu genau und kleinschrittig. Dies erhöht die Arbeitsbelastung und verkleinert den Freiraum für eigene Kreativität.

### **Übertragbarkeit des Schulentwicklungszyklus**

Die Wertschätzung des Schulentwicklungszyklus zeigt sich an der Beantwortung der Frage nach der Übertragbarkeit des Zyklus auf andere Schulen. Alle befragten Personen bejahen die Übertragbarkeit – allerdings mit Einschränkungen. Generell wird die Grundstruktur, das Prinzip als übertragbar eingeschätzt.

*Ja. Vom Ansatz her auf jeden Fall. Wie es konkret umgesetzt wird, aber diese Denkweise, das ist schon übertragbar. Auf jeden Fall. (Frau Anger; 494-495)*

Diese Denkweise muss an die andere Schule und ihre Situation angepasst werden. Dies erklärt Frau Döring

*Ein Schulentwicklungsplan sicherlich. Jedoch muss man immer die Situation sehen, in der die Schule ist. Vom Ablauf her ähnliche Sachen sind schon machbar. Wir haben an einem hohen Stand schon angefangen. An anderen Schulen müsste man halt sehen, wie der Stand ist, wo man ansetzen kann. Es ist sicherlich übertragbar, aber immer bezogen auf die Situation der Schule – wo sie hinwollen, welche Ziele sie haben. (Frau Döring; 204-208)*

Frau A\$. bedeutet „hoher Stand“ vor allem die gute Organisation und die Steuergruppe; diese Instrumente seien in anderen Schulen gar nicht bekannt. Als problematisch wird ein weiterer Punkt hinsichtlich der Übertragbarkeit eingeschätzt.

*Es hängt stark von den dortigen Kollegen ab. Man müsste es versuchen, aber ich bin mir auch dessen bewusst: je größer eine Schule ist, umso schwieriger wird es. Weil man vielleicht gar nicht alle erreicht, wenn ein Lehrerkollegium aus 40 und mehr Lehrer besteht. Und je weniger von diesen Lehrern mitziehen, umso schwerer wird es. (Frau Hermes; 411-414)*

Diese Gedanken teilen einige andere Lehrerinnen. Frau Ellinger und Frau Gehring erweitern dies zusätzlich für die Schulleitung:

*Ich weiß nur nicht, ob andere Schulen das so aushalten würden. In der Theorie: ja, es geht. In der Praxis hat man dann viel mit Menschen zu tun. Würden sie Aktivitätenpläne nur schreiben, weil sie es müssen? Gibt es einen Schulleiter oder einen Stellvertreter, der konsequent dahinter steht und das auch wirklich liest, kritisch bespricht, dann am Ende des Schuljahres die Reflektion einfordert, neue Ziele daraus ableitet? Das ist für mich die Frage. Es erfordert auf jeden Fall Führungsstil, oder ne Führungsebene, die das durchzieht. Und das macht Arbeit. (Frau Gehring; 326-332)*

Hier wird generell kritisch gefragt, ob das Kollegium und die Schulleitung bereit sind die Arbeit zu machen, die sich aus dem Schulentwicklungszyklus ergeben. Die Theorie, das Konzept des Zyklus ist gut, aber Schulentwicklung verursacht Anstrengung und Arbeit und die beteiligten Personen müssen bereit sein dies zu leisten, sonst funktioniert es nicht. Sowohl bei Frau Ellinger als auch bei Frau Gehring drückt sich aus, dass man die richtige Haltung und Einstellung mitbringen muss, um Schulentwicklung zu machen. Dies kann der Zyklus weder an der ImpULS-Schule noch an anderen Schulen erzeugen.

### **Förderung und Hindernisse des gesamten Schulentwicklungsprozesses**

Unter dieser Fragestellung werden die Interviews über den konkreten Zyklus hinaus der Schulentwicklungsprozess an der ImpULS-Schule hinsichtlich der förderlichen und der hinderlichen Faktoren betrachtet.

Häufig wird erneut der Schulentwicklungszyklus als förderlicher Aspekt der Schulentwicklung insbesondere gemeinsam mit der Schulleitung genannt. Die umfassendste Zusammenfassung liefert Frau Gehring

*Also die Schulleiterin ist das A und O. Ohne Schulleitung keine Schulentwicklung. Und Frau Blum mit hintendran, die das mitträgt. Wäre der ehemalige Schulleiter Herr Hampel geblieben, wäre es nicht so weit gekommen. Ich war 2 Jahre hier, dann ist er in Rente gegangen. Eine Struktur, damit meine ich die Steuergruppe, ein Personalstruktur, die das trägt. Und da steckt Kontinuität dahinter und Know-how dahinter und natürlich Folgsamkeit (lacht). (Frau Gehring; 229-234)*

Immer wieder wird die zentrale Funktion der Schulleitung thematisiert. Allen Interviewten ist klar, dass die Schulleitung und insbesondere die Schulleiterin Frau Baumgart den Prozess initiiert hat und weiterhin steuert. Ohne diese Schulleitung gäbe es keine Schulentwicklung. Daneben ist die Systematik, die Struktur mit ihren Auswirkungen zentral. Als förderlich wird auch die enge Zusammenarbeit der Lehrerinnen erlebt. *Förderlich sind auf jeden Fall unsere Teamstrukturen, die wir haben (Frau Jüstel; 206-207)*. Dieser Punkt ist Frau Anger ein

großes Anliegen. Die Teamarbeit, die für Lehrer und Lehrerinnen als ungewöhnlich eingestuft wird, ermöglicht Austausch, gegenseitige Reflexion und Fortentwicklung. Ähnliches betont auch Frau Ellinger, wenn sie sagt, dass sich das Kollegium gegenseitig mitzieht (vgl. Falldarstellung). Sowohl auf die Bedeutung der Schulleitung als auch auf die Funktion der Lehrerzusammenarbeit wird im Verlauf der Auswertung noch mal eingegangen. Förderlich sind zudem die Anregungen, die von außen, von anderen Schulen, Weiterbildungen und Kongressen kommen (vgl. Falldarstellung Frau Anger).

Hinderlich sind zumeist Rahmenbedingungen, politische Entscheidung und Vorgaben, das Schulamt usw. Dies wurde in der Fallbeschreibung genau dargelegt. In den anderen Interviews wird zusätzlich die Kleinheit der Schule erwähnt:

*Hinderlich sind die mehr die Rahmenbedingungen – das einzige, was für den Prozess „Schulentwicklung“ hinderlich ist. Das ist die Frage der Zeit, die für solch einen Prozess notwendig ist, man aber nicht oder nur wenig hat. Und ich glaube auch, dass unsere Kleinheit der Personen ein bisschen hinderlich ist. Weil sich sehr viel Arbeit auf wenige Schultern verteilt. (Frau Blum; 18-22)*

Die viele Arbeit, die sich aus der Schulentwicklung ergibt, ist eben insgesamt eine Belastung (s.o.) und in einem kleinem Kollegium kann sich kaum einer entziehen, aber es bedeutet auch, dass alle sehr viel machen müssen. Schulentwicklung hat zwar eine breite Basis im Kollegium, aber gegenseitige Entlastung ist nicht möglich.

### **Schulkonzept**

Im ersten Abschnitt wird zunächst dargestellt, welche Grundgedanken von den Lehrerinnen genannt werden. Im zweiten Abschnitt wird in Ansätzen der Frage nachgegangen, inwieweit das Schulkonzept umgesetzt wird.

### **Grundgedanken des Schulkonzeptes**

Die befragten Lehrerinnen fokussieren unterschiedliche Grundgedanken des Schulkonzeptes. Zwei Lehrerinnen verweisen hauptsächlich auf die Jenaplanorientierung der Schule und zählen als weitere Schwerpunkte Medienpädagogik, Altersmischung, fächerübergreifenden Unterricht und innere Differenzierung auf:

*Ja, genau: Jenaplan-Orientierung und auch die Altersmischung – die ich bis jetzt ganz und gar vergessen habe. Mein Gott, das sind so viele Dinge, die mittlerweile selbstverständlich geworden sind. Dann noch das Fächerübergreifende und die Innere Differenzierung, die Einbindung der Medien. Mit der Medieneinbindung hat es eigentlich angefangen. Inzwischen ist die Altersmischung neu hinzugekommen. Das sind so die wesentlichsten Punkte, die meine Arbeit auch berühren. Arbeitstechniken, die entwickelt werden. Jetzt die Geschichte der Ganztagschule, welche man dort auch mit einbringen muss. (Frau Hermes; 361-367)*

Zwei Lehrerinnen nannten als Grundgedanken die Schülerorientierung:

*Es geht um das Kind, es geht um den Schüler, dass diese sich, so gut es geht, entwickeln sollen. In allen Bereichen, nicht nur in Sachwissen, sondern in Selbstkompetenz und Sozialkompetenz. Das ist unser Grundgedanke. (Frau Jüstel; 273-275).*

Auffällig ist, dass diese beiden Personen keine weiteren Schwerpunkte erwähnen. Lediglich Frau Gehring verbindet mehrere Dinge miteinander:

*Die Vision war, dass jeder Schüler hier so lernen kann, wie es seinem Vermögen entspricht. Und das er auch, im dem Sinne seines Leistungsvermögen entsprechend, gefördert wird. Und dann sind da die Schwerpunkte: fächerübergreifender Unterricht, differenzierter Unterricht, der Einsatz der Medientechnik – und das Ganze lebensnah. Differenzierung, Fächerübergreifender Unterricht, Medien, einen denke ich hab ich noch vergessen. Fällt mir jetzt nicht ein. (Frau Gehring; 303-308)*

Für die weiteren Punkte (fächerübergreifend usw.) ist ebenfalls die Orientierung an den Schülern und Schülerinnen zentral ist. Das Ganze, der gesamte Unterricht soll lebensnah geschehen. Dies scheint ein wichtiger Punkt des Schulkonzeptes zu sein.

### **Umsetzung des Schulkonzeptes**

Die Frage, die sich daran anschließt, ist, inwieweit diese Grundgedanken des Schulkonzeptes die Schule und den Unterricht prägen und letztendlich von den Lehrerinnen selbst gelebt werden. Dies kann vielleicht am ehesten hinsichtlich der Haltung zu den Schüler und Schülerinnen nachgezeichnet werden. Andere Schwerpunkte müssen umgesetzt werden, weil sie mittlerweile festgelegt sind (z.B. fächerübergreifender und altersgemischter Unterricht).

Die Schülerorientierung ist bei einigen Lehrerinnen sehr ausgeprägt. Dies zeigt sich z.B. bei Frau Anger und bei Frau Ellinger, die immer wieder von den Schülern und Schülerinnen aus argumentieren (vgl. Falldarstellungen). Anderen Lehrerinnen fällt dies anscheinend schwer. Sie bezweifeln teilweise sogar explizit die Umsetzbarkeit des Schulkonzeptes:

*Es ist eine schöne These, aber manchmal eben nicht. Der Alltag verläuft anders. (...) Nun, der Alltag fordert täglich andere Sachen, wie Unterrichtsausfälle, Klassenzusammenlegungen oder es fehlt dem Klassenlehrer einfach Zeit, um mit jedem einzelnen Schüler über dem Unterrichtsstoff reden zu können. (Frau Flint; 279;283-285)*

Die Zentrierung auf den Schüler oder Schülerinnen scheitert laut dieser Schilderung einfach am Alltag, der es nicht ermöglicht dies umzusetzen. Die Frage ist, ob hier nicht sehr schnell aufgegeben wird. So kann die Schülerorientierung auch eine Haltung sein, auf die sich die Lehrerinnen immer wieder besinnen so wie Frau Anger und Frau Ellinger, die die Schüler und Schülerinnen immer wieder zum Maßstab für Schulentwicklung machen. So wird auch in anderen Interviews das Bemühen spürbar, den Schüler und Schülerinnen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht zu werden und allen ein Lernen zu ermöglichen:

*Ich sehe nun mal nicht den Lehrer im Mittelpunkt, sondern den Schüler. Ich bin Klassenleiter der 8. Klasse mit 26 Schülern. Und in bestimmten Fällen möchte ich, dass auf manche Rücksicht genommen wird. Z.B. jemanden, der ständig mehr Zeit braucht, weil er genau Formulierungen finden möchte auf Antworten. Und ich denke, diese Zeit steht ihm zu. Und diese Zeit steht ihm nicht nur im Deutschunterricht zu, weil er da bei mir hat, sondern genauso auch in Mathe, Chemie und in anderen Fächern auch. Also erwarte ich von den anderen Lehrern, dass sie ihm auch die Zeit lassen – differenziert arbeiten. (Frau Gehring; 115-121)*

Frau Gehring möchte Raum für langsame Schüler und Schülerinnen. Auffällig ist hier, dass dieses mehr Zeit benötigen nicht als Defizit formuliert wird. Dies ist vergleichbar mit Frau Anger, die auf eine veränderte Kindheit aufmerksam macht, ohne darüber zu klagen (vgl. Falldarstellung). Mehr Zeit zu benötigen, ist eine Eigenschaft, die Schüler und Schülerinnen mitbringen und die berücksichtigt werden muss. Leistungserfolge und Leistungsdefizite werden in diesen Kontext nicht thematisiert. Das Schulkonzept sieht vor, dass Lernen gelernt wird und umfassende Kompetenzen, nicht nur Sachkompetenz, erworben sollen. Dieser Grundsatz schlägt sich darin nieder, dass viele der befragten Lehrerinnen den Sinn von Noten bezweifeln. Noten sind ein Hemmschuh. Nicht alleine Arbeitsergebnisse sollten bewertet werden, sondern auch die Arbeitsprozesse usw. Dies zeigt, dass Lernen anders gedacht und verstanden wird. Zugleich sind aber Leistungen doch immer wieder wichtig. Diese Ambivalenz ist bei Frau Gehring ganz deutlich: Sie macht sich über das Testen von Sachkompetenzen lustig und ist gleichzeitig stolz, wenn ihre Schüler und Schülerinnen bei Vergleichstest gut abschneiden (vgl. Falldarstellung).

*Manchmal denke ich, dass wir so viele Dinge mit den Kindern machen, dass diese supertoll sein müssten. Vielleicht ist es auch nur eine Illusion – aber es müsste sich doch irgendwann mal anders niederschlagen: in den Leistungen der Kinder, in dem, was sie bringen und erreichen. (Frau Hermes; 377-380)*

Frau Hermes verzweifelt hier angesichts der schlechten Leistungen einiger Schüler und Schülerinnen. Dies obwohl sie sich selbst gegen Noten ausspricht und eher möchte, dass Lernprozess bewertet und reflektiert werden. Vielleicht entsteht diese Ambivalenz durch das Wissen um gesellschaftliche Anforderung. Gewünscht sind gute Leistungen im Bereich Sachkompetenz, dann bekommen Schüler und Schülerinnen auch einen Ausbildungsplatz. Deshalb werden in Vergleichstest nur die Sachkompetenzen abgefragt. Und darum wünschen sich dann die Lehrerinnen wieder gute Leistungen ihrer Schüler und Schülerinnen. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Schülerorientierung der Lehrerinnen hoch ausgeprägt ist und insgesamt die Identifikation den Punkten des Schulkonzeptes gegeben ist. Dies zeigen ebenfalls die von den Lehrerinnen beschriebenen Ziele von Schulentwicklung, die in die gleiche Richtung zielen (s.o.).

### **Schulleitung**

Hinsichtlich der Aussagen zur Schulleitung werden folgende Aspekte fokussiert. Erstens Schulleitung und Schulentwicklung. Die Schulleitung und insbesondere die Schulleiterin werden als zentral für den Schulentwicklungsprozess wahrgenommen (s.o.). Hier wird genauer ausgeführt, wie die Schulleitung den Schulentwicklungsprozess der ImpULS-Schule unterstützt. Zweitens wird die erlebte Zusammenarbeit mit der Schulleitung beschrieben. Dabei wird erneut die Schulentwicklung in den Blick genommen. Drittens werden die Stärken und Schwächen der Schulleitung aufgeführt. Dabei werden zunächst in eigenen Abschnitt die Stärken bzw. die Schwächen ausgeführt und im Anschluss daran folgt der Exkurs „Zuviel“. Dort wird die Überforderung durch Schulentwicklung und Schulleitung thematisiert. Der vierte und letzte Punkt ist die Rollenaufteilung innerhalb der Schulleitung.

### **Schulleitung und Schulentwicklung**

Festgehalten werden kann, dass die Schulleitung und insbesondere die Schulleiterin der Motor, der Kopf der Schulentwicklung sind. Die kürzeste Zusammenfassung liefert Frau Jüstel

*Für mich ist die Schulleitung der Schulentwicklungsprozess. Und die Schulleitung macht den Schulentwicklungsprozess. D.h. ohne die Schulleitung würde es den nicht geben. Und dadurch erübrigt sich Frage, glaube ich. (Frau Jüstel; 404-406)*

Mit der Schulleitung lebt die Schulentwicklung. Dies ergibt sich durch die zentrale Funktion, die die Schulleitung in der Schule hat. Generell ist für viele Lehrerinnen Schulentwicklung ohne eine engagierte, unterstützende Schulleitung nicht denkbar.

*Jedoch ohne einen nicht interessierten Schulleiter ist das nicht möglich. Ich weiß nicht, vielleicht ist es doch möglich – dann aber nur mit einem selbstständig starken Kollegium. Man hört es ja auch von anderen Schulen. Man möchte dort was verändern, wo aber die Unterstützung des Schulleiters nicht da ist. (Frau Hermes; 288-292)*

Dies betonen auch andere Lehrerinnen: Schulentwicklung ist allgemein ohne Schulleitung nicht möglich. Dennoch hat die Schulleitung an der ImpULS-Schule eine besondere Funktion: Sie ist die Schulentwicklung. Sie initiiert die Schulentwicklung und treibt sie immer weiter voran:

*Sie gibt neue Impulse. Sie initiiert. Also von Anfang an. Sie hat sich informiert, hat geguckt, was geht hier. Hat es aufgegriffen und umgesetzt, Vorschläge gemacht und uns angeregt, es dann zu tun. (Frau Gehring; 406-408)*

*Erstmal muss hier eine Person dahinter stehen, die das antreibt. Und das ist unsere Frau Baumgart. Letztendlich ist sie der Initiator der Geschichte gewesen. Und wenn man so eine Person nicht hat, dann wird in Sachen Entwicklung auch nichts passieren. (Frau Hermes; 257-259)*

Die Schulleiterin ist diejenige, die sich außerhalb der Schule umgesehen hat und sich theoretisch mit Schulentwicklung auseinandergesetzt hat, um dann ein Konzept, den Schulentwicklungszyklus, erarbeitet hat. So nehmen es viele Lehrerinnen wahr (vgl.

Falldarstellung Frau Ellinger). Auch aktuell bildet sich die Schulleitung fort und holt so neue Impulse bzw. ermöglicht die Weiterbildung der Lehrerinnen:

*Es wird hierfür eine Menge eingeplant, es werden Weiterbildungen und Lehrerfahrten ermöglicht. Ich glaube, das steht eigentlich vor allem. Das ist ganz wichtig in einer Schule. (Frau Flint; 349-350)*

Ferner wird die Schulleiterin eng mit den Schulentwicklungszyklus verbunden. Sie hat diesen erarbeitet (vgl. Falldarstellung Frau Ellinger) und sie sorgt dafür, dass er weiterhin umgesetzt wird (vgl. Falldarstellung Frau Gehring). Die Schulleiterin übt den positiven Druck, Zwang aus (s.o.):

*Förderlich war das strenge Regime am Anfang. Jährlich müssen wir Teams den Aktivitätenplan schreiben, also was man sich für das nächste Jahr vornimmt. Ist schon wichtig. (Frau Jüstel; 194-196)*

Frau Jüstel bezweifelt zwar, dass dieses strenge Regime weiterhin nötig ist, weil sie die Pläne zu genau und zu kleinschrittig empfindet (s.o.). Viele andere Lehrerinnen aber schildern dies als eine wichtige Aufgabe der Schulleiterin bei der Schulentwicklung.

Betont wird immer wieder das enorme Engagement der Schulleitung für die Schulentwicklung:

*Der unheimliche Zeit- und Kraftaufwand, alles auswerten und steuern und voranbringen. Viele Arbeitsstunden der Schulleitung und der stellvertretenden Schulleitung in der Ferienzeit, um die Basis für das nächste Schuljahr zu schaffen. Es wird nie zurückgedreht, es wird immer weitergemacht. Und das mit viel Gewissenhaftigkeit. (Frau Döring; 309-312)*

Dieses Engagement der Schulleitung wird geschätzt und als ungewöhnlich eingestuft. Dies bewundern viele der Lehrerinnen und ihnen ist klar, dass ohne dieses Engagement, die Schulentwicklung nicht voranginge.

Als Fazit kann zunächst sehr allgemein festgehalten werden, dass die Schulleiterin den Schulentwicklungsprozess initiiert hat und immer wieder weiter vorantreibt, indem sie durch den Schulentwicklungszyklus positiven Druck ausübt und für weitere Impulse sorgt. Für die Schulleitung insgesamt wird das hohe Engagement hervorgehoben.

### **Zusammenarbeit mit der Schulleitung**

Ebenso wie in den Fallbeschreibungen wird von allen Interviewten die Zusammenarbeit mit der Schulleitung als offen und angenehm beschrieben.

*Erstmal kann ich gar nichts Negatives dazu sagen. Jederzeit kann ich mit meinen Problemen zur Schulleitung oder zur stellvertretenden Schulleitung kommen. Es ist sehr kollegial und ich empfinde diese Zusammenarbeit als sehr angenehm. (Frau Hermes; 320-322)*

Die Zusammenarbeit ist so angenehm, weil sie besonders eng ist. Dies wird als eine Besonderheit empfunden. Manchmal wird es schon fast zuviel:

*Viele, viele kleine Gespräche. Manchmal stöhnt man schon, wenn man ein Terminzettelchen von der Schulleitung bekommt. Aber man kann in diesen Gesprächen viel klären und besprechen. An anderen Schulen habe ich den Schulleiter einmal in der Woche gesehen. Hier kann man jederzeit kommen, kann über alles reden. Auch hier ist eine Systematik drin. Aktivitätenplangespräche und Auswertungsgespräche sind regelmäßig, was einem auch die Sicherheit gibt, wie z.B. beim COMENIUS-Projekt, wo man volle Verantwortung hat. (Frau Döring; 284-289)*

Zwar sind es für Frau Döring manchmal zu viele Gespräche, dennoch haben diese Gespräche eine wichtige Funktion: Positionen, Richtungen und Projekte können geklärt werden und die Lehrerin bekommt so Sicherheit. Dies schildert ebenfalls Frau Gehring, die betont, dass sie sich sowohl bei Problemen als auch bei Ideen immer an die Schulleiterin wenden kann und Unterstützung bekommt (vgl. Falldarstellung Frau Gehring). Die Schulleiterin ist für die Lehrerinnen ansprechbar:

*Also ich denke mal, im Vergleich zu größeren und anderen Schulen, ist es bei uns so, dass der Kontakt sehr eng ist. Auch bedingt durch die Kleinheit unserer Schule. Dass sich aber auch unsere Schulleiterin einfach bemüht, ja den, das Ohr am Kollegium zu haben, den Kontakt auch zu suchen. Auch sich persönlich zu engagieren, dass ne gute Arbeitsatmosphäre herrscht. Ja? Sie engagiert sich da sehr, durch ihre Art versucht sie eigentlich immer, Dankbarkeit auszustrahlen, eigentlich auch uns vorzuleben, wie man sich für Schule einsetzt. Wobei wir das nicht immer so sehen, wie sie (lacht), aber sie tut schon sehr viel, auch für ne gute Atmosphäre. Ja? (Pause) Der Verbindungsweg Information Schulleitung Lehrerkollegium ist eigentlich sehr kurz, durch die große Steuergruppe eigentlich schon, durch ja muss man so sagen durch häufige Zusammenkünfte. (Frau Anger; 501-510)*

Die Schulleitung bemüht sich explizit um Offenheit und eine gute, enge Zusammenarbeit. Die Schulleiterin und ihre Stellvertreterin hören zu und suchen auch gezielt den Kontakt: Zum einen durch viele Besprechung und Gremien, zum anderen aber durch die Teilnahme an Frühstückspausen, also auf informellen Wegen (vgl. Falldarstellung Frau Gehring) Dies wird insgesamt wertgeschätzt und als angenehm empfunden.

Die besondere Nähe und Enge bei der Zusammenarbeit gilt auch für die Zusammenarbeit innerhalb der Schulleitung:

*Es ist eine sehr enge Zusammenarbeit, die nicht enger sein kann und auch nicht enger sein dürfte. Es gibt Aufgabenbereiche, die getrennt sind. Aber was den Bereich Schulentwicklung betrifft, wird sehr eng zusammen gearbeitet. Ich empfinde das als sehr gut. (Frau Blum; 93-95)*

Für die Zusammenarbeit ist genau das richtige Maß gefunden worden: Eng, aber nicht zu eng.

Für die meisten Lehrerinnen ist die Schulleitung bei Problemen die erste Adresse. Eine kleine Einschränkung formuliert Frau Flint:

*Schulleitung bedeutet das Anweisen von Aufgaben – dafür ist es eine Schulleitung. Aber ich denke, es wird auch sehr viel nach Befindlichkeit gefragt.*



*Nicht immer, aber manchmal traut man auch sich zu sagen, dass einem das nicht passt und eventuell eine andere Lösung gefunden werden könnte. Die Möglichkeit, das zu sagen, ist immer gegeben. Man trifft immer auf ein offenes Ohr. Man sucht dann nach Möglichkeiten, um einem ein Stück entgegen zukommen. Aber Schulleitung muss Schulleitung bleiben, um auch mal was anordnen zu können, sonst wäre das nicht möglich. (Frau K; 303-309)*

Zwar beschreibt sie ebenfalls das offene Ohr der Schulleitung, aber dennoch traut sie sich nicht immer ihre Meinung zu sagen. Fraglich ist etwas, ob sie dies überhaupt möchte. Ihre Erwartung ist, dass eine Schulleitung vor allem Anweisung trifft. Die Schulleitung muss „das Sagen“ haben. Dennoch erkennt sie, dass immer die Möglichkeit gegeben wird, die eigene Meinung zu sagen. Warum sie sich dies manchmal nicht traut, bleibt etwas unklar. Die „neutralste“ Beschreibung der Zusammenarbeit mit der Schulleitung liefert Frau Jüstel:

*Ich erlebe sie hauptsächlich durch Absprachen. Oder bei Fragen oder Problemen bezüglich z.B. Fortbildungen, gibt es keine Probleme, bis auf das kein Geld da ist. Es gibt im Allgemeinen immer Mittel und Wege, eine Lösung zu finden. Auch eine kurzfristige Stundenplanänderung verläuft problemlos. (Frau Jüstel; 397-400)*

Auch für Frau Jüstel sind Gespräche zentral, allerdings wählt sie den Begriff Absprachen. Dies wirkt viel formaler als die Beschreibung der anderen Kolleginnen. Auch geht es um formale Dinge und weniger um Befindlichkeiten usw. Sie hat einen eher sachlichen, eventuell leicht distanzierten Blick auf die Schulleitung.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die alle Lehrerinnen die Zusammenarbeit mit der Schulleitung generell als angenehm und kollegial beschreiben. Besonders betont wird, dass man mit der Schulleitung reden kann, weil die Schulleitung immer ein offenes Ohr hat. Viele der Lehrerinnen nehmen wahr, dass dahinter auch gezielte Bemühungen der Schulleitung stehen: Die Schulleitung setzt sich für die Offenheit und Nähe ein. Lediglich eine Lehrerin schränkt dies ein wenig ein. Sie hat aber primär andere Erwartungen an die Schulleitung.

### **Stärken und Schwächen der Schulleitung**

#### **Stärken der Schulleitung**

Die Stärken der Schulleitung sind die schon beschriebenen Eigenschaften: Großes Engagement und Offenheit. Weitere Stärken werden in Verbindung mit den anderen Punkte, die schon bei der Frage nach der Unterstützung der Schulleitung hinsichtlich des Schulentwicklungsprozesse aufgeführt wurden, aufgezählt und beschrieben.

Vielfach wird das systematische Vorgehen gelobt (vgl. Falldarstellungen Frau Gehring und Frau Ellinger)

*Die Stärken sehe ich wirklich in diesem systematischen Arbeiten. Ganz kontinuierlich, systematisch von Jahr zu Jahr, und jeder Schritt ist durchgeplant.*

*Es wird sehr konzeptionell gearbeitet, es gibt also nichts, was ohne Konzepte erarbeitet wird. (Frau Blum; 112-115)*

*Eine Stärke ist bei beiden, Kerstin und Susanne, die Planungsarbeit. Der Blick auf das große ganz und darüber hinaus. (Frau Jüstel; 411-412)*

Die Systematik ist und bleibt von besonderer Wichtigkeit für die Lehrerinnen. Die Wertschätzung dieser Systematik zeigt sich erneut, da sie als Starke der Schulleitung benannt wird. Ähnlich ist es beim Engagement:

*Das Engagement von Frau Baumgart und Susanne Blum. Es ist enorm, was gearbeitet und investiert wird. Ich persönlich möchte es nicht machen, weil mit Freizeit ist es dann nicht mehr. Auch wie Frau Baumgart über die Schule hinausblickt, wie sie sich informiert, in Netzwerken zusammenarbeitet, um immer wieder neue Sachen aufzuspüren, die uns dann wieder helfen können, um uns weiterzuentwickeln. Das ist eine absolute Stärke. Ich weiß auch, dass beide sehr gut mit Schülern umgehen und Gespräche führen können. Auch mit Eltern können beide sachlich und gezielt sprechen. (Frau Flint; 328-334)*

Das Engagement hat umfassende Auswirkungen. Dadurch gilt es immer wieder Neues zu finden und somit die Fortentwicklung zu gewährleisten. Zusätzlich verfügt die Schulleitung aber über weitere gute Eigenschaften wie Umgang mit Schülern und Schülerinnen bzw. Eltern. Auch darauf verweisen mehrere Lehrerinnen und drücken ihre Wertschätzung aus. Frau Gehring führt dies auf die gute Gesprächskompetenzen der Schulleiterin zurück, die sie so schätzt, dass sie selbst versucht, sich diese anzueignen (vgl. Falldarstellung). Die Schulleitung hat immer wieder Vorbildfunktion sowohl hinsichtlich der Schulentwicklung als auch hinsichtlich anderer Eigenschaften.

Die gute Zusammenarbeit ist ebenfalls eine besondere Stärke.

*Unsere Schulleiterin und auch die Stellvertretung sind sehr akribisch und fleißig. Eine Menge an Arbeit und viel Zeit wird von beiden in diese Entwicklung gesteckt. Auch den guten Umgang mit den Kollegen möchte ich als Stärke bezeichnen. Es wird versucht, jeden mit einzubeziehen durch diesen menschlichen Umgang. Das ist ja besonders wichtig. Man merkt, dass man als Mensch geachtet und die die Arbeit anerkannt wird und man bekommt eine bestimmte Wertschätzung. (Frau Hermes; 347-352)*

Die Schulleitung ist menschlich und drückt Wertschätzung aus. Ferner kann sie gut mit den Kolleginnen umgehen. Frau Ellinger beschreibt dies sogar als psychologisches Geschick der Schulleiterin (vgl. Falldarstellung). Dies ermöglicht auch eine umfassende Kooperation, die eine optimale Einbindung aller Kolleginnen ermöglicht (vgl. Falldarstellung Frau Gehring):

*Eine Stärke ist auch das eindeutige Einwinken, dass man es nicht allein tut. Sie sucht sich genau Partner aus, um etwas umzusetzen. Eine Stärke sehe ich auch in dem Bereich der Personalentwicklung, was sie mit all ihrer Stärke versucht, umzusetzen. Sowohl im Einsatz als auch in der Entwicklung der Person. (Frau Blum; 115-118)*

Insgesamt sind die Stärken der Schulleitung das hohe Engagement, das Kontinuität und Weiterentwicklung ermöglicht, und die gute Zusammenarbeiten, die Vertrauen und Offenheit

schaft, und die optimale Einbindung der Kolleginnen. Auffallend ist die große Wertschätzung, die alle Lehrerinnen ausdrücken. Sie haben viel Respekt vor der Schulleitung und insbesondere vor der Schulleiterin und zwar im positiven Sinn: Die Schulleiterin wird geschätzt und ist in einigen Bereichen (z.B. Gesprächsführung mit Schülern und Schülerinnen) geradezu Vorbild.

### **Schwächen der Schulleitung**

Eine Schwäche, auf die viele Lehrerinnen verweisen, liegt im Bereich der Führung.

*Ich meine, manchmal könnte die Schulleitung ein wenig strenger sein. Ich spreche aber jetzt nur von der Schulleiterin. Wenn Kollegen ihre Aufgaben nicht erfüllen, sollte die Schulleitung strenger sein und angemessen reagieren. (Frau Hermes; 334-336)*

*Das Negative ist vielleicht ihre zu gutmütige Art und Weise und ihre ausführlichen, in die Länge gezogenen Begründungen bei Gesprächen. (Frau Flint; 338-339)*

Eine Schulleitung muss Entscheidung fällen und diese auch durchsetzen. Einigen Lehrerinnen kommt die Schulleiterin dieser Aufgabe nicht ausreichend nach. Sie ist zu gutmütig und könnte strenger sein. Allerdings gehen die Meinungen dazu im Kollegium auseinander. So bestimmt und entscheiden Frau Baumgart für Frau Gehring und Frau Ellinger im ausreichenden Maß. Frau Döring ist zudem klar, dass bestimmte Dinge nicht erzwungen werden können.

*Oft denkt man, warum ausgerechnet muss ich das machen. Dann kommt einen der Gedanke, warum kann ich nicht jemanden zwingen, was zu machen. Und wenn man sich daraufhin mit der Schulleitung austauscht, dann bekommt man zu hören: Es sind nun mal nicht alle so wie du. Und so kommt einen der Gedanke, dass die Kollegen, die nicht so viel machen, von der Schulleitung gezwungen werden sollten, was zu machen. Aber das geht nicht und das verstehe ich auch. Und an solch schwarzen Tagen sieht man das als Schwäche der Schulleitung. (Frau Döring; 316-321)*

Frau A ist sich bewusst, dass nicht alles durch Druck und Zwang durchgesetzt werden kann. Dennoch hat sie manchmal den Wunsch, dass es so sein könnte. Sie sieht aber letztendlich, dass dies keine Schwäche der Schulleitung, sondern eher ein Problem des Kollegiums ist (s.u.).

Ein weiteres Problem ist das Zeitmanagement, sowie es auch Frau Anger und Frau L beschreiben, insbesondere Besprechungen arten in zeitlicher Hinsicht in der Wahrnehmung vieler Lehrerinnen immer wieder aus.

*Es muss viel mehr auf die Zeit geachtet werden. Sie weiß das und neigt immer zur Pünktlichkeit bei Terminbeginn, weil wir „Trödelantanten“ dabei haben. Aber es wird daran gearbeitet. (Frau Jüstel; 415-417)*

Frau Jüstel differenziert diese Problematik insofern, als sie ein Teil des Problems ähnlich wie Frau Döring oben bei den Kolleginnen sieht. Dort gibt es auch Trödeltanten. Oft wird aber die Effektivität der Veranstaltungen generell bezweifelt (vgl. Falldarstellung Frau Anger):

*Wir reden manchmal zuviel über diese Dinge. Also man kann diese Dinge auch straffen. Die Effektivität unserer Veranstaltungen ist nicht immer gut. Dieses Problem ist bekannt und es wird daran gearbeitet und natürlich ist es nicht gleich von heute auf morgen lösbar. Die Schulleitung arbeitet daran. (Frau Hermes; 426-429)*

Es ist wieder nicht alleine das Problem der Schulleitung, dennoch ist die Schulleitung dafür verantwortlich, da sie daran arbeitet. Viele Lehrerinnen, die das Zeitproblem fokussieren, räumen ein, dass das Problem bekannt ist und bearbeitet wird.

Eine weitere Schwäche ist die Überforderung, die insbesondere von der Schulleiterin ausgeht.

*Es passiert manchmal, dass Frau Baumgart mit vielen Ideen und guten Sachen hierher an die Schule kommt und diese auch sehr gerne umsetzen möchte, wo ich dann sage, dass sie (Frau Baumgart) mir zu weit weg ist, von dem, was hier wirklich passiert. Es entsteht ein gewisser Abstand zur Praxis an unserer Schule. Aber es gelingt immer wieder schnell, zurück zukommen. Und manchmal, glaube ich, möchte Frau Baumgart zu viel und zu gut und hat den Anspruch an Perfektionismus. (Frau Blum; 118-124)*

Manchmal gehen Frau Baumgarts Visionen und Ansprüchen zu weit. Dies beschreibt auch Frau Gehring: Sie meint, dass die Schulleiterin manchmal zu sehr ihre eigenen Ziele durchdrückt (vgl. Falldarstellung). Frau Ellinger beschreibt den hohen Anspruch der Schulleiterin an die Kollegen und Kolleginnen. Sie fordert mehr Akzeptanz für die Lehrer und Lehrerinnen, die sich nicht so stark am Schulentwicklungsprozess beteiligen wollen und vor allem können. Frau Anger verweist ebenso wie Frau Blum auf den hohen Anspruch, den Frau Baumgart auch an sich selbst stellt und sich damit eben teilweise selbst überfordert.

Hinsichtlich der Schwächen der Schulleitung lässt sich kein so einheitliches Bild wie bei den Stärken ausmachen. Einige Lehrerinnen fordern mehr Autorität und Führung von der Schulleiterin; andere beschreiben dies als genau richtig bzw. erkennen, dass bestimmte Dinge nicht erzwungen werden können. Am eindeutigsten wird das Zeitmanagement insbesondere bei Besprechung und die Überforderung durch die Schulleiterin kritisiert. Dies soll im folgenden Exkurs vertieft werden.

### **Exkurs „Zuviel“ – Überforderung durch Schulentwicklung und Schulleitung**

In allen Interviews wird das Zuviel durch die Schulentwicklung thematisiert. Dies gilt selbst für die stellvertretende Schulleiterin. Schulentwicklung ist eine Überforderung, oft auch in zeitlicher Hinsicht. Eine typische Beschreibung ist die folgende:

*Wir arbeiten an ganz vielen Sachen und ich meine, dass es zu viel ist. Die Zeit, meine ich, fehlt, um etwas Ausprobierendes noch mal zu festigen. Die Zeit zum*

*„Setzen“ und Überarbeiten fehlt. Es ist die Vielfalt, wo ich denke, dass darunter die Qualität leidet, wenn es zu viel ist. (Frau Flint; 84-87)*

Das Klagen über zu wenig Ruhe, Durchatmen und die Sorge, dass die Qualität verloren geht, ist in vielen Interviews zu finden. Viele der Lehrerinnen meinen, dass zuviel drauf gesetzt wird. Die Annahme ist, dass eine Pause und nichts Neues gemacht werden müsste.

Andere erleben das Zuviel anders. Es wird insbesondere durch die Schulleiterin immer wieder Neues herangetragen, das auch überfordert und zuviel ist, aber zugleich kann man gegensteuern (vgl. Zitat von Frau Blum oben).

*Da war mal eine Veranstaltung, die zur Jenaplan-Pädagogik durchgeführt worden ist, wo dann sofort – von Null auf Hundert – mehrere Dinge (Stundenplan oder Stammgruppen) verändert werden sollte. Wir merkten aber, dass das so schnell nicht funktioniert. Alles muss erst langsam wachsen. Und ich bin auch eine von denen, die oftmals auch ein bisschen bremst. Man darf nicht zu viel verändern, damit man die Qualität auch bewahrt. Lieber richtig machen, oder erstmal ruhen lassen. Und das ist die Gefahr, wenn man Dinge verändert. Weil das eine dann auch das andere nach sich zieht. Und ich habe die Angst, dass die Qualität darunter leidet. (Frau Hermes; 89-96)*

Frau Hermes beschreibt einen gemeinsamen Lernprozess während der Schulentwicklung: Es geht nicht von null auf hundert. Manchmal muss gebremst und langsamer vorgegangen werden. Sie selbst hat damit auch eine wichtige Funktion gefunden. Sie bremst, weil sie Angst um die Qualität der Schulentwicklung hat. Zu einem sieht sie für sich eine Möglichkeit Einfluss zu nehmen. Zum anderen ist es eine Herausforderung, immer wieder die richtige Balance zu finden. Es soll zwar vorangehen, aber nicht zuviel sein. Diesen Balanceakt sieht auch Frau Gehring. Allerdings schreibt sie der Schulleitung dort mehr Verantwortung zu (vgl. Falldarstellung). Einen Schritt weiter geht Frau Döring

*Man liest seine niedergeschriebenen Gedanken und überlegt sich, was du dir alles vorgenommen hast und es geht eigentlich gar nicht. Beispiel Kompetenzraster. Wir haben in Beatenberg gesehen, wie man dort mit Kompetenzrastern arbeitet. Und auf der Heimfahrt haben wir beschlossen, auch damit arbeiten zu wollen. Jedoch war die Zeit noch nicht reif dafür und so was ist eine langwierige Angelegenheit. Man kann es nicht einfach nicht von heute auf morgen machen. Vorgestellt ist es leicht und schnell, aber die Realität sieht anders aus, man braucht Zeit. (Frau Döring; 131-136)*

Die Überforderung entsteht hier durch die Lehrerinnen selbst. Sie nehmen sich etwas vor und schreiben dies in den Aktivitätenplan, der anschließend reflektiert wird. Diese Reflexion ermöglicht die Erkenntnis, dass dieser Schritt mit dem Kompetenzrastern zuviel ist. Dadurch ist ein Zurücknehmen und Reduzieren möglich. Deutlich wird, dass es immer noch etwas zu tun gibt. Dies betont auch Frau Ellinger: Man kann gar nicht zuviel tun (vgl. Falldarstellung). Schulentwicklung muss geradezu überfordern.

Dies wird schon bei der Kritik am Schulentwicklungszyklus deutlich: Die Aktivitätenpläne sind lästig, weil sie soviel Zeit fressen, aber dennoch notwendig:

*Sicher schimpfe ich auch manchmal, wenn es um das Schreiben meines Aktivitätenplanes geht. Weil erstens macht es eine Menge Arbeit und zweitens denke ich manchmal darüber nach, ob es unbedingt sein muss. Aber wenn man im nachhinein draufschaute, ist das Vorwärtsgehen ohne dem nicht möglich. (Frau Hermes; 164-167)*

Diese Haltung haben einige Lehrerinnen. So sagen auch Frau Döring und Frau Ellinger, dass sie manchmal von diesen Arbeiten und Belastungen genervt sind, zugleich wissen sie, dass diese absolut notwendig sind. Dadurch wird die Belastung aushaltbar. Dieser Gedanke der notwendigen Überforderung kann für die Schulentwicklung insgesamt festgehalten werden.

*Das Problem ist, wenn man das eine angeht, muss man das andere eben auch angehen. Das sagt auch immer Frau Baumgart und in gewisser Weise hat sie auch Recht. Die eine Veränderung zieht die andere automatisch nach sich. Wenn ich jetzt fächerübergreifenden Unterricht machen will und bei den Schülern bestimmte Kompetenzen entwickeln will, muss ich meinen Unterricht entsprechend ändern. (Frau Hermes; 194-198)*

Frau Angers Kritik, dass die Welt gleich an allen Zipfeln angefasst wird (vgl. Falldarstellung), kann diese Position entgegen gesetzt werden. Die Welt muss an allen Zipfeln angefasst werden, weil für eine Veränderung auch andere notwendig sind. Dies wird manchmal zuviel, ist aber nicht zu ändern.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass eine Überforderung bei Schulentwicklung beinahe in der Natur der Dinge liegt. Entsprechend „klagen“ alle Lehrerinnen über das Zuviel, über die Überforderung. Allerdings nehmen sie eine unterschiedliche Haltung zu diesem Zuviel ein: Einige Lehrerinnen machen daraus eine Anklage insbesondere an die Schulleiterin. Dies ergibt sich aus der zentralen Funktion der Schulleiterin. Sie ist der Kopf, der Motor der Schulentwicklung, dadurch wird ihr die Verantwortung für die Schulentwicklung zu geschrieben. Andere Lehrerinnen sehen ihre Handlungsmöglichkeiten: Sie wissen, dass sie ihre Bedenken einbringen und so bremsen können. Einige wenige Lehrerinnen haben sogar die Zwangsläufigkeit der Überforderung erkannt und können sie darum insgesamt anders dazu verhalten.

### **Zusammenarbeit innerhalb der Schulleitung**

Die Zusammenarbeit bzw. Rollenaufteilung innerhalb der Schulleitung wird von iver Interviewpartnerinnen thematisiert.

Die stellvertretende Schulleiterin selbst sagt, dass ihre Aufgabe ist zwischen Kollegium und Schulleiterin zu vermitteln. Die Schulleiterin vertritt die theoretische Position innerhalb der Schulentwicklung und die Stellvertreterin die praktische Seite.

*Frau Baumgart ist eine Person, welche sehr tiefgründig darüber nachdenkt. Ich tue das auch, aber ich bin die Fragende. Und Frau Baumgart findet die Antworten. Das heißt, ich bin der Anstoß, um bei ihr die Denkprozesse*

*anzuregen. Tief greifend gehen wir dann in die Diskussionen, die immer ein Ergebnis für Schulentwicklung bringen. Wobei ich nicht die Person bin, die das Theoretische hat, ich erlebe es aus der Praxis und finde die entsprechenden Fragen. Und Frau Baumgart kann diese wunderbar in theoretische Zusammenhänge bringen. Es ist eben ein sehr gutes Verhältnis zwischen den zwei Seiten Praxis und Theorie, welche bei Schulentwicklung wahrscheinlich auch eine große Rolle spielen. Ich bin nicht die Schulentwicklerin an sich! (Frau U; 97-105)*

Hier wird die Zusammenarbeit beim Schulentwicklungszyklus beschrieben. Für Frau Blum ist es so, dass sich die beiden Personen der Schulleitung gut ergänzen. Frau Baumgart übernimmt das theoretische Denken und sie hat den Blick auf die Praxis. Zusätzlich versucht sie – wie sie es vorher beschrieben hatte – diese Theorie ans Kollegium vermitteln. Dieses sich Ergänzen wird teilweise von den Lehrerinnen wahrgenommen:

*Nun, Frau Baumgart nimmt manches sehr wissenschaftlich, was für uns abgehoben klingt. Wir müssen es auf die Schulebene anpassen. Und Susanne ist die Verbindung von Lehrerkollektiv und Schulleitung. (Frau Flint; 215-217)*

*Susanne ist der Umsetzer der Schule für die tägliche Arbeit. Kerstin hat viel den Blick auch über die Schule hinaus und welchen sie uns auch vermitteln möchte. jedoch fällt es ihr sehr schwer, sich auf das Wesentliche zu beschränken. (Frau Jüstel; 412-414)*

Genau die praktische Seite und Vermittlung wird von den Lehrerinnen der stellvertretenden Schulleiterin zugeschrieben. Frau Jüstel nutzt dies zugleich, um eine Kritik an der Schulleiterin zu formulieren. Frau Gehring schreibt den beiden ebenfalls unterschiedliche, ergänzende Funktionen zu:

*Ja und das ist auch gut so. Weil für mein Gefühl muss die Kerstin nicht alles machen, weil dazu hat sie die Susanne ja und Susanne hat das Ohr auch bei den Kollegen, muss man auch sagen. Sie ist ja präsent in allen Pausen oben, was Kerstin nicht sein kann. Logischerweise. Sie versucht. Zur Frühstückspause immer. Zieht sie auch sehr gut durch, muss ich sagen. Aber bei den anderen zwei großen Pausen eher nicht. Susanne eher doch. Sie ist eigentlich eher wenig hier, sie arbeitet eigentlich viel oben. (Frau Gehring; 393-398)*

Für Frau Gehring ist diese Arbeitsteilung geradezu automatisch angelegt.

Deutlich wird insgesamt, dass einige Lehrerinnen hinsichtlich der Rollenaufteilung innerhalb der Schulleitung differenzieren. Bei der Schulentwicklung wird der Schulleiterin der theoretische Part und der stellvertretenden Schulleiterin der praktische Part zugeschrieben. Zusätzlich vermittelt die Frau Blum zwischen der Schulleiterin und dem Kollegium. Dies wird als natürliche und sinnvolle Ergänzung beschrieben.

### **Reflexion**

Der Abschnitt zu Reflexion ist in drei Unterabschnitte geteilt. Erstens wird beschrieben, wie die Lehrerinnen Reflexion definieren und allgemein beschreiben. Zweiten wird betrachtet, welche Bedeutung Gespräche mit Schulleitung hinsichtlich der Reflexion für die Lehrerinnen

haben. Dritten wird dargelegt, wie die stellvertretende Schulleiterin Reflexion innerhalb der Schulleitung erlebt.

### **Definitionen von Reflexionen**

Insgesamt ist Reflexion ein häufig genutzter Begriff in den Interviews. Viele Interviewte erklären, dass Reflexion sowohl für die Lehrerinnen als auch für die Schüler und Schülerinnen sinnvoll ist. Auffällig ist daher, dass die Befragten bei der expliziten Frage nach Reflexion häufig sehr unkonkret bleiben. Reflexion scheint geradezu ein Schlagwort zu sein, auf das gerne verwiesen wird, das jedoch inhaltlich schwer zu füllen ist.

*Reflexion. Ein Schlagwort, was jeder braucht. Ich denke, dass wir noch zu wenig reflektieren, über das, was wir tun. Aber wir sind schon ein Stück weiter gekommen. Es läuft vieles über Befragungen, man setzte sich mit Kollegen und in Teams zusammen, und überlegt, wie man Sachen noch verbessern kann. (Frau Döring; 347-350)*

Frau Döring allgemeine Beschreibung ist typisch: Die Lehrerinnen beschreiben Reflexion als das Nachdenken darüber, was verbessert werden könnte. Dabei sind oft die Unterrichtsmaterialien und die geplante Unterrichtseinheiten Gegenstand der Betrachtungen.

*Reflektieren heißt, dass man nach getaner, abgeschlossener Arbeit, z.B. längeres Stationenarbeiten in Mathematik, aufschaut und guckt, wie es gelaufen ist. War das Material angebracht und ausreichend, hat es die Schüler auch wirklich vorangebracht, könnte ich es wieder nutzen oder was muss ich verändern? (Frau Flint; 359-362)*

Das Ziel von Reflexion, das von sehr vielen Befragten formuliert wird, ist die Verbesserung des Unterrichts. Einige Lehrerinnen unterscheiden verschiedene Reflexionsebenen. Zum einem wird in den Lehrerteams reflektiert, um den konkreten Unterricht zu verbessern. Zum anderen wird auch auf der Ebene der Schul reflektiert, um die Schulentwicklung voranzubringen.

*Auf verschiedenen Weisen. Einmal von der Schulleitung aus gesehen. Hier erfolgt die Reflektion über Gespräche mit einzelnen Lehrerteams zum Vorhaben zum Beispiel in den Aktivitätenplänen. Reflektionen erfolgen sicherlich auch im kleinen Rahmen, das wird einem sicherlich nicht immer gleich bewusst als Reflexion, in Dienstberatungen, wenn irgendwas, was zurückliegt, was geleistet wurde, wo noch mal drüber nachgedacht wird, wo ne Auswertung vorgenommen wird. Wo man sich eigentlich auch überlegt, wie man das vielleicht das nächste Mal besser macht. Sei es bei großen Veranstaltungen, wird eigentlich immer drüber gesprochen. Mittlerweile ist eine Kultur entstanden, wenn's auch ne unterschiedliche Qualität ist, dass man sich Gedanken macht und das auch in irgend ner Form auch festhält, was man beim nächsten Mal anders macht und das dann auch entsprechend umsetzt, also in der Form von Reflexion. Dann die einzelnen Lehrerteams, die durch die Auflage mehr oder weniger gezwungen oder freiwillig diese Portfolios schreiben, also dann auch in schriftlicher Form Dokumentation dieser Reflexion, zur geleisteten Arbeit im Lauf des Schuljahres. Reflektion läuft dann sicherlich, wenn ich von unserem Team ausgehe, in regelmäßigen Abständen dann ab, wenn man über den Unterrichtsabschnitt, den man gerade beendet hat, nachdenkt. (Frau Ellinger; 734-749)*



## 6. Kategoriale Auswertung

---

Diese Unterscheidungen machen viele Lehrerinnen, auch wenn es nicht so ausführlich wie Frau Ellinger. Zwei Lehrerinnen beziehen die Frage nach Reflexion hauptsächlich auf die Schülerebene. Die meisten Lehrerinnen verweisen darauf, dass auch Schüler und Schülerinnen reflektieren sollen. Die beiden Lehrerinnen wechseln schnell zu Schülerebene und beziehen alle weiteren Frage primär auf diese Ebene.

*Wir bemühen uns eigentlich auch im Team, zu größeren Stoffabschnitten immer ein Reflektion zumachen und auch aufzuschreiben. Weil man vieles im Laufe eines Schuljahres vergisst. Oder wir machen es so, dass wir bestimmte Dinge, die uns auffallen, gleich ändern, wie z.B. das Material. Mit meinen Schülern bemühe ich mich auch dort, die reflektieren zu lassen. Allerdings nicht zu oft, weil ich bemerkt habe, die „stinkt“ das irgendwann an. Sondern man muss nach bestimmen Phasen des Unterrichts reflektieren. Manchmal mache ich das stundenweise. Es kommt immer darauf an, was ich erreichen möchte. Auch in Mathematik mache ich das jetzt so, dass die Schüler nach jeder Station aufschreiben müssen, wo sie ihre Probleme hatten, warum es nicht ging. Schüler machen das aber sehr oberflächlich, wo ein Problem war. Nicht konkret genug, denn es muss eine Schlussfolgerung kommen. Ist aber für Kinder sehr schwierig. Und deren Oberflächlichkeit macht mich sehr unzufrieden. Erleichtern tun wir es in der Hinsicht, dass sie nicht einfach in die Rubrics ihre Kreuze setzen, was sie noch zu mechanisch machen. Deshalb wird noch eine schriftliche Darlegung von den Schülern verlangt, welche auf dem Bewertungsblatt in der Spalte „Selbsteinschätzung“ einzutragen ist. Aber wie gesagt, ich mache es nicht zu oft. Und in den Phasen, wo Frontalunterricht geschieht, macht man es natürlich auch nicht. (Frau Hermes; 459-474)*

Die Beschreibung der Reflexionsvorgänge im Lehrerteam ist kurz und knapp. Die Ausführungen zur Reflexion der Schüler und Schülerinnen hingegen ist ausführlich und genau. Hier können auch konkrete Probleme der Reflexion benannt werden: Die Schüler und Schülerinnen reflektieren zu oberflächlich. Deutlich wird zudem, dass Reflexion wieder einem ganz bestimmten Ziel zugeordnet wird. Es geht um die Selbsteinschätzung. Die Schüler und Schülerinnen sollen ihren Lernfortschritt, ihre eigenen Leistungen und ihre Arbeitsweisen reflektieren. Entsprechend ist es für Frau Hermes selbstverständlich, dass Frontalunterricht nicht reflektiert wird. Denkbar wäre bei einer anderen Zielsetzung durchaus, dass auch Frontalunterricht reflektiert wird. Dies ist aber im Reflexionskonzept von Frau Hermes nicht enthalten. Diese Reduktion auf bestimmte Ziele erfolgt oft. Neben der Verbesserung von Unterrichtsmaterialien und -einheiten wollen zwei Lehrerinnen durch Reflexion verhindern, dass Dinge in Vergessenheit geraten:

*Dass wir immer wieder nachdenken, ob wir nichts vergessen haben. Alleine schon dadurch, dass so ein Plan existiert und seit 2 Jahren haben wir auch Zeit eingeräumt, diese schriftliche Reflektion, die zu erstellen ist, mit den Kollegen zu machen. Es ist schon besser, wenn man darüber spricht, und ein gemeinsames Ergebnis als Reflektion zu Papier bringt. (Frau Jüstel; 428-432)*

Frau Jüstel spielt zusätzlich auf die beiden Formen der Reflexion an, die die Lehrerinnen allgemein nutzen. Zum einen wird immer wieder auf die Bedeutung von Gesprächen verwiesen. Zum anderen kann Reflexion auch in schriftlicher Form erfolgen.

*Wir reden darüber, wir machen es gemeinsam. Zum Abarbeiten eines Abschnittes, wie Wochenplan oder Stationsbetrieb, sind wir meistens zu zweit. Man setzt sich noch mal zusammen, redet darüber und macht schriftliche Bemerkungen, was gut oder nicht so gut gelaufen ist. Es fällt einem aber jedes Jahr was anderes auf, was man anders machen könnte. (Frau Hermes; 485-488)*

So beschreiben es die meisten Lehrerinnen: Zunächst wird geredet, dann wird aufgeschrieben. Diese beiden Formen sind dann gleichwertig bzw. ergänzen sich gegenseitig. Nur eine Lehrerin kritisiert das Aufschreiben:

*Ich bin aber nicht immer für das Aufschreiben und Ausfüllen auf Zetteln. Ich und auch die Schüler machen so etwas lieber mehr in Gesprächsrunden. Passt auch besser für die Fächer, um einfach über Gelungenes und nicht Gelungenes reden zu können. (Frau Flint; 383-385)*

Frau Flint bezieht Reflexion primär auf die Schüler und Schülerinnen. Entsprechend wird auf die Vorlieben der Schüler und Schülerinnen verwiesen. Zugleich verdeutlicht sie die eigene Vorliebe, die eventuell auf eine Ablehnung der Team-Portfolios hinweist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Reflexion in schriftlicher und mündlicher Form geschieht. Insbesondere die Zusammenarbeit und die Gespräche in den Lehrerteams sind für die Reflexion von großer Bedeutung. In der Zielsetzung wird Reflexion sehr reduziert: Meist geht es um die Verbesserung von Unterricht durch die Überarbeitung von Unterrichtsmaterialien. Zwei Lehrerinnen nutzen Reflexion, damit sie nichts vergessen. Die Kritik von Frau Gehring, dass es keine wirkliche Reflexionskultur gibt, könnte daher berechtigt sein. (vgl. Falldarstellung).

### **Gespräche mit der Schulleitung**

Leider bleiben die Antworten auf die Frage nach der Bedeutung der Gespräche mit der Schulleitung ähnlich unkonkret.

*Reflexion mit der Schulleitung? Ja, das sind die Gespräche, die im Rahmen der Lehrerteams laufen. Das sind ja Reflektionen, wo konkret nach vorgegebenen und ich denke, das ist auch wichtig und gehört in diesen ganzen Zyklus der Schulentwicklung hinein, nach vorgegebenen Schwerpunkten, genau Rechenschaft abgefordert wird. Also ich sach mal, nicht zehnmal was, sondern konkret, sag was dazu und sag was dazu. Das wird also in diesen Gesprächen zum Aktivitätenplan abgefordert. (Frau Ellinger; 794-797)*

Hier wird Reflexion eher als Rechenschaft ausgelegt. Die Positionierung dieser Reflexion innerhalb des Zyklus kann genauer beschrieben werden und die Gespräche werden auch von der Durchführung her gelobt, aber ob es wirklich Reflexion ist, ist fraglich. Entsprechend unklar bleibt der Nutzen der Gespräche:

*Ich gehe aus keinem Gespräch heraus und sage, es war nicht nutzvoll. Das Problem ist dann wieder Aufwand und Nutzen, ist jetzt jede kleine Erkenntnis, wenn ich dafür zwei Stunden dafür nen Gespräch hatte, frage ich mich dann manchmal auch, ob es die Sache wert ist. Und dann ist natürlich auch manchmal, dass man nicht in jeden Team gleich eingebunden ist. Es ist schon was anderes,*

*wenn wir solche Gespräche im Team „Sachkunde“ führen, wo ich auch voll drinnen bin, als wenn ich im Team „Gesellschaft“ oder „Mathematik“, wo ich nur einen ganz kleinen Anteil habe, dann die ganze Zeit drinne sitze. Der Nutzen ist dann vielleicht, ich höre auch mal, was die anderen machen. Aber ist es wirklich dann der Nutzen, der mir mehr bringt, als wenn ich mich in der Zeit sag ich jetzt mal mich wieder mit meinem Unterricht beschäftigt hätte. Dann ist Nutzen auch relativ. Also ganz sinnlos ist es sicherlich nicht, aber es ist wieder nen Problem Aufwand und Nutzen. Das ist ne Zeitfrage, Zeitfrage. (Frau Ellinger; 805-815)*

Frau Ellinger, die ansonsten sehr zurückhalten ist mit Kritik ist und vieles sehr konkret beschreiben kann, kritisiert hier, dass der Nutzen der Gespräche hinsichtlich des Aufwands nicht im Verhältnis steht. Sinnvoll sind Gespräche nur in Bereich, wo sie selbst sehr involviert ist, ansonst sind die Gespräche nur informativ. Frau Ellinger kann hören, was die anderen machen. Die Gespräche mit der Schulleitung werden insgesamt zwar geschätzt, aber mit Reflexion scheinen sie wenig tun zu haben. Für Frau Anger ermöglichen die Gespräche Kontakt und Austausch mit der Schulleitung:

*Ähh es gibt erstmal es gibt auch persönliche Gespräche, gibt's, wenn wir diese Aktivitätenplangespräche ham, kann man zum Beispiel auch kritische Dinge anbringen. Kann Dinge erklären, die man macht. (Pause) denke schon, dass sie da (Pause), Kontakt ist schon wichtig. Man möchte es ja eigentlich auch auf der einen Seite, dass die Schulleitung weiß, was man tut. Aber man hat auch manchmal das Bedürfnis eben, kritisch was anzubringen und das ist in jedem Fall möglich. (Frau Anger; 616-621)*

In den Gesprächen mit der Schulleitung kann Frau Anger diese über ihre eigene Arbeit informieren und ihre Kritik anbringen. Reflexion wird nicht beschrieben. Ähnlich die Beschreibung von Frau Jüstel

*Schon, weil es der große Blick aufs Ganze ist. Man guckt schon in seinen Bereich und von außen wird man an anderes erinnert. Der Blick von außen zu gucken, der fehlt uns manchmal noch. (Frau Jüstel; 436-438)*

Hier haben die Gespräche analog zu der Definition von Frau Jüstel die „Erinnerungsfunktion“. Die Schulleitung hat den großen Überblick und kann dadurch an wichtige Dinge erinnern. Diese Beschreibung erklären nicht Reflexion, dennoch werden die Gespräche geschätzt. Lediglich eine Lehrerin findet diese Gespräche sinnlos:

*Das läuft ja auch noch mal bei diesen Aktivitätenplangesprächen ab, dass dort die bereits gelaufenen Punkte besprochen werden und es wird auch auf aktuelle Änderungen eingegangen. Könnte manchmal auch ein bisschen kürzer sein, was ich als Problem sehe. Man sollte, wie schon erwähnt, die Punkte ein wenig straffen. Aber ich sehe ein, dass die Schulleitung auch an irgendeiner Stelle dort informiert sein muss, was im Team während des Schuljahresverlaufs passiert. Ehrlich, mir selbst bringen diese Gespräche, die dort ablaufen, nicht so viel. Ich könnte auch ohne diese gut leben. (Frau Hermes; 504-510)*

Auch hier ist die Funktion der Gespräche lediglich die Information der Schulleitung. Generell ist es sinnvoll, dass die Schulleitung informiert ist, aber dennoch sind die Gespräche für die Lehrerin selbst überflüssig und könnten abgeschafft werden.

Eine sehr lobende Äußerung ist jedoch auch zu finden:

*Man ist vorher immer aufgereggt, auch jetzt, bevor ich zu Ihnen gekommen bin. Der Mensch ist bequem uns sträubt sich vor solchen Dingen. Trotzdem muss es aber sein, es ist wichtig. Geht es positiv aus, geht man gestärkt aus dem Gespräch, aber dennoch sind auch kritische Hinweise notwendig. (Frau Flint; 400-403)*

Die Gespräche verursachen zwar Aufregung, weil sie mit Kritik verbunden werden. Aber wenn man sich diesen Stelle und auch der Kritik stellt, dann ist es hilfreiche und sinnvolle Gespräche. Hier wird implizit tatsächlich Reflexion beschrieben.

Insgesamt werden die Gespräche mit der Schulleitung außer von einer Lehrerin geschätzt. Allerdings werden ihnen andere Funktionen zu geordnet; Reflexion wird im Grunde genommen nicht beschrieben. Dies verstärkt den Eindruck, dass Reflexion für viele Lehrerinnen ein Schlagwort ist und nicht im eigentlichen Sinne mit Inhalt gefüllt wird.

### **Reflexion innerhalb der Schulleitung**

Die stellvertretende Schulleiterin kann Reflexion und Gespräche viel genauer beschreiben als ihre Kolleginnen. Zentral ist für sie die Prozessbeschreibung:

*Wir machen ja die Prozessbeschreibung und prozessbegleitenden Sachen immer am Ende des Schuljahres und schauen immer genau auf die Dinge im Kreislauf verankert sind und betrachten jeden einzelnen Punkt. Und es ist ungeheuer wichtig, weil man dort die Schule als Gesamtheit sieht. Dort bewegen wir uns nicht mehr in der Ebene des Lehrers, sondern wir gucken, ob die gesamte Schule so funktioniert als Einheit. Betrachten es dann von außen und finden unwahrscheinlich viele Dinge in diesen Gesprächen, wie man es noch anders oder besser oder ändern muss. Ich denke, es wäre ein großer Nachteil, wenn man es nicht tun würde. Was würde passieren, wenn man nicht draufschaut? Der Zyklus würde dann immer normal weiterlaufen mit den gleichen Punkten, aber wir sehen, was erreicht worden ist und was an Qualität noch verändert verbessert werden kann. Es ist noch mal ein Draufblick auf den ganzen Kreislauf. Und der ist ganz wichtig. Ohne diesen Draufblick hätte sich hier nicht so viel bewegt. (Frau Blum; 140-151)*

Frau Blum bringt die Prozessbeschreibung automatisch mit den Gesprächen in Verbindung, die sie bei der Beschreibung der Zusammenarbeit innerhalb der Schulleitung angeführt hat. Für sie sind haben sowohl die Prozessbeschreibungen als auch die Gespräche eine große Bedeutung, weil sich dadurch viel bewegt. Ansonsten würde man auf der Stelle treten. Durch die Prozessbeschreibung gelingt es, den Schulentwicklungszyklus als Ganzes auszuwerten und zu verbessern. Sie selbst erlebt diese Prozessbeschreibungen und die Gespräche als ein sehr vertieftes Nachdenken und Analysieren mit einem hohen Anspruch, durch das sie für sich selbst auch viel lernt.

*Eine Sache, wo man sich auf philosophischer Ebene bewegt und die Dinge bis zum Schluss durchdringt. Sehe ich da jetzt wirklich Probleme? Eigentlich sehe ich da keine Probleme. Ich denke manchmal darüber nach, ob man das wirklich als außenstehende Person insgesamt so betrachten kann - da man ja selbst eine*

*Person in dem Kreislauf ist. Ob es vielleicht nicht doch manchmal sinnvoll wäre, eine außenstehende Person mit dazu nehmen, die das vielleicht nicht aus unserer eigenen Perspektive betrachtet. (Frau Blum; 172-178)*

Reflexion wird hier bis zum Schluss betrieben. Es wird ganz gründlich, ganz genau hingeschaut und nachgedacht. Ferner wird auch wirklich versucht eine andere Position einzunehmen: sie und die Schulleiterin versuchen eine andere Perspektive einzunehmen und dadurch die Dinge noch genauer und kritisieren zu hinterfragen. Fraglich ist für Frau Blum lediglich, ob es tatsächlich immer gelingt diesem Anspruch gerecht zu werden. Entsprechend ergebnisreich sind die Prozessbeschreibung und die dazugehörigen Gespräche:

*Ja. Es ist unwahrscheinlich interessant. Da kommen mitunter Ideen, da hätten wir einen Tag vorher noch nicht drauf gekommen. Völlig neue nahe liegende Dinge entstehen, wo noch keiner drauf gekommen ist. Wobei wir wissen, es ist nicht der Weisheit letzter Schluss. Es wird noch mehr kommen. (...) Da staune ich auch immer, dass es doch jedes Jahr was Neues gibt. Völlig neue Dinge kommen zu Tage. Und das macht die Sache so interessant und spannend. So erlebe ich das jedenfalls. Ich gehe manchmal aus Kerstins Zimmer und bin erstaunt, was Kerstin für eine Idee gehabt hat. Oder auch ich, das ist ganz unterschiedlich. (Frau Blum; 196-199; 203-206)*

Frau Blum lässt sich immer wieder auf die Herausforderung der vertieften Analyse ein und die Ergebnisse überraschen sie immer wieder. Es werden Dinge sichtbar und entstehen Ideen, die vorher nicht erwartet wurden. Reflexion ist ein gleichwertiger Austausch zwischen Frau Blum und Frau Baumgart. Zwar kann Frau Blum unterschiedliche Rollen beschreiben (Fragende und Antwortende; Praktikerin und Theoretikerin (s.o.)), aber Ideen können beide entwickeln. Wahrscheinlich ist manchmal nicht mehr nachvollziehbar, wer die Idee hat und wie sie letztendlich zustande gekommen ist.

Insgesamt hat Frau Blum ein klares Bild von Reflexion, insofern sie eine genaue, vertiefte Analyse beschreibt, die vom Ausgang her offen ist und bei der versucht wird, unterschiedliche, neue Perspektiven einzunehmen. Insbesondere die Prozessbeschreibungen sind hier ein wichtiges und zentrales Element, die diese Art Reflexion ermöglichen. Zwar ist es zeitlich eine Herausforderung, diese immer wieder in dieser Ausführlichkeit zu machen, dennoch sind sie aus der Sicht von Frau Blum absolut erforderlich und sehr, sehr ertragreich.

### **Kollegium**

Obwohl nicht direkt nach dem Kollegium und die Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen gefragt wurde, erzählen die Befragte viel zu dieser Thematik. Häufiges Thema sind die Teamstrukturen und die Zusammenarbeit des Kollegiums. Ein weiterer Punkt ist die Haltung des Kollegiums zur Schulentwicklung. Zusätzlich wurden in vielen Interviews neue Kollegen und Kolleginnen als ein Problem benannt.

### Zusammenarbeit der Lehrerinnen

Insbesondere die Falldarstellung von Frau Anger verdeutlicht die besondere Bedeutung von Zusammenarbeit der Lehrerinnen im Rahmen von Schulentwicklung. Oder anders ausgedrückt: Die Schulentwicklung erfordert die Kooperation von Lehrerinnen und institutionalisiert diese durch die Teams bzw. LIGs. Ebenso wie Frau Anger beschreiben einige andere Lehrerinnen diese Zusammenarbeit als eine große Bereicherung. Alleine ist keine Veränderung oder Schulentwicklung möglich:

*Vieles musste neu gemacht werden und wir haben jetzt festgestellt, dass vieles, was in dieser Zeit zusammen mit den Kollegen geleistet worden ist, alleine gar nicht möglich gewesen wäre. (Frau Jüstel; 144-146)*

*Nun, nur schon die Zusammenarbeit mit den Lehrern ist äußerst wichtig. Es wird einem klarer, was man ändern oder beibehalten kann. Es ist ein Austausch und eine Bestätigung, es sind andere Gedanken, über die man nachdenken muss. (Frau K; 419-421)*

Für viele Lehrerinnen ist Schulentwicklung ohne die Teams nicht denkbar und machbar. Nur gemeinsam können Dinge angegangen und verändert werden. Die Zusammenarbeit hat dabei unterschiedliche Funktionen:

*Ich bin an dieser Schule die einzige ausgebildete Kunstlehrerin, werde also nie groß über meinen Tellerrand hinaus schauen können. Es kommen ganz andere Ideen und Möglichkeiten rein, wenn ich mich mit unserer Kollegen bespreche, und die mir eventuell gesehene oder gehörte Tipps zutragen. Auch können wir uns gut über Bewertungen austauschen und für mich ist das alles sehr gewinnbringend. (Frau Flint; 178-182)*

Die Zusammenarbeit, der Austausch mit anderen Lehrerinnen bringt neue Ideen und Sichtweisen. Ähnliches beschreibt auch Frau Döring, als sie von einer Kooperation mit einer Geographielehrerin erzählt. Diese Lehrerin arbeitet mit ganz anderen Methoden und bereitet sich auch ganz anders auf den Unterricht als Frau Döring. Über diese Unterschiede konnten sich die beiden bei ihrer Zusammenarbeit austauschen und so von einander lernen. Die Lehrerinnen können sich gegenseitig inspirieren und so Entwicklungen anstoßen. Zusammenfassend kann gesagt werden:

*Dass man hinterfragt wird. Auf der einen Seite braucht man die Absicherung und dass man Anregungen erfährt und gute Ratschläge bekommt. (Frau Jüstel 216-217)*

Anregung und Sicherheit ist der Gewinn von Teamarbeit. Dies ist wohl auch möglich, weil die Zusammenarbeit im Kollegium als gut empfunden wird:

*Besonders schätze ich das gute Klima unter den Kollegen. Sicher, Probleme gibt es überall einmal und darüber kann man ruhig und sachlich reden. (Frau Hermes; 79-80)*

Das gute Klima innerhalb des Kollegiums wurde ebenfalls bei den Stärken der Schulleitung erwähnt. Anscheinend empfinden dies viele Kolleginnen (s.o.). Diese Arbeitsatmosphäre ist ein Voraussetzung für die Kooperation in Teams.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Zusammenarbeit in Teams als sinnvoll und gewinnbringend eingeschätzt wird. Voraussetzung und zugleich auch Folge ist die insgesamt gute Arbeitsatmosphäre im Kollegium.

### **Kollegium und Schulentwicklung**

In der Wahrnehmung der Lehrerin ist die Zusammenarbeit zentral. Entsprechend wichtig ist die Haltung des Kollegiums zur Schulentwicklung insgesamt. Dies beschreibt Frau Ellinger prägnant: Entscheidend ist, dass man als Lehrerinnen die richtige Einstellung, die richtige Überzeugung mitbringt, dann ist Schulentwicklung möglich, dann kann der Zyklus gewinnbringend umgesetzt werden (vgl. Falldarstellung). Ebenso betont Frau Gehring, dass die Lehrerinnen den Sinn z.B. von Aktivitätenplänen erkennen müssen, um diese sinnvoll zu nutzen, anwenden und umsetzen zu können (vgl. Falldarstellung). Entsprechend wird das Kollegium von vielen Lehrerinnen als förderlicher Faktor für die Schulentwicklung beschrieben. Dies steht im engen Zusammenhang mit dem guten Klima innerhalb des Kollegiums:

*Und außerdem sind wir ein Kollegium, welches es sehr selten gibt. Wir sind ein fester Stamm von Anfang an und haben alles gemeinsam aufgebaut und auch gemeinsam daran gearbeitet. Und der große Teil der Kollegen ist hierbei voll im Einsatz. Wenige tun sich hier vollständig sperren. (Frau Hermes; 261-264)*

*Förderlich ist das mitziehende Lehrerkollegium, zwar in unterschiedlichem Maße, aber dennoch ohne Quertreiber. Wie das vielleicht an anderen Schulen ist. (Frau Flint; 253-254)*

Dies gleich der Beschreibung von Frau Ellinger: Das mitziehende, mitarbeitende Kollegium motiviert sich immer wieder und dadurch geht immer weiter voran. Es wird natürlich auch über die viele Arbeit geklagt, aber gemeinsam gelingt es Tiefpunkte zu überwinden (vgl. Falldarstellung). Zugleich sind die wenige Quertreiber doch störend, zumindest in der Wahrnehmung von zwei Lehrerinnen. Frau Ellinger kritisiert dies, obwohl sie zugleich Verständnis von der Schulleitung für die Kollegen und Kolleginnen fordert, die nicht soviel leisten können und wollen. Frau Döring schildert dies ebenfalls als ein großes Problem. Es sind immer wieder die Kollegen und Kolleginnen, die sich gegen bestimmte sträuben und nicht die richtige Haltung mitbringen und somit den Schulentwicklungsprozess behindern.

*Viele Kollegen sagen: Der Lehrplan beinhaltet noch dieses und jenes. Und das muss ich jetzt noch irgendwie unterbringen“. Und dann geht eben manches nicht. Und wenn man dann immer versucht, die Kollegen zu überzeugen, dann ist das nicht einfach. (Frau Döring; 82-84)*

Der Verweis auf den Lehrplan und das Festhalten an Noten sind Aussagen von Kolleginnen und Kollegen nach Frau Döring, die der Entwicklung entgegenstehen. Ferner engagieren sich nicht alle Kollegen und Kolleginnen ausreichend für die Schulentwicklung (s.o.).

Insgesamt ist die Unterstützung der Schulentwicklung durch das Kollegium gut: Fast alle ziehen mit und engagieren sich sehr. Dies ist eine wichtige Motivation für das Durchhalten des anstrengenden Prozesses. Lediglich drei Lehrerinnen bemängeln, dass einige Lehrerinnen und Lehrer nicht die richtige Einstellung für die Schulentwicklung mitbringen. Insbesondere für Frau Ellinger und Frau Döring sind die hohe Identifikation für die Ideen und Instrumente der Schulentwicklung wichtige Faktoren für die Verwirklichung von Schulentwicklung.

### **Neue Kollegen und Kolleginnen**

In fast allen Interviews wird direkt oder indirekt auf neue Kollegen und Kolleginnen als Problemfälle verwiesen (vgl. auch Falldarstellung Frau Gehring):

*Aber für neu einsteigende Kollegen ist das schwierig. Sie sind dieses Arbeiten nicht gewohnt und kommen vielleicht in eine andere Welt. Wenn man seinen Frontalunterricht gewohnt ist, bin ich Einzelkämpfer. Kommt man dann an unsere Schule, stürmt sehr viel Neues über einem herein. (Frau Flint; 432-435)*

*Schwierig ist es für Leute, die von außen zu diesen Prozess hinzukommen. (Frau Hermes; 464-465)*

Die neuen Kollegen und Kolleginnen habe es schwer, weil sie vieles einfach nicht kennen und wissen. Sie sind ein anderes Arbeiten gewöhnt. Dies ist auch die Argumentation von Frau Gehring, die darum für ihr Fach versucht hat, andere Pläne zu entwickeln, die die Anforderungen transparent machen, sodass die neuen Kollegen und Kolleginnen Orientierung erhalten. In diesen Argumentationen steht als die Unwissenheit der Kollegen und Kolleginnen in Vordergrund. Frau Döring problematisiert etwas anderes:

*Die Leute werden an die Schulen verteilt. Nicht jeder kann da arbeiten, wo er arbeiteten möchte. Man müsste die Wahl haben, hier oder da zu arbeiten Und das ist hier auch noch nicht so. Viele Kollegen sagen, dass die Noten alles sind für sie. (Frau Döring; 194-196)*

Die neue Kollegen und Kolleginnen suchen sich die Schule nicht explizit aus. Sie werden zugeteilt. Sie bringen nicht die richtige Haltung mit: Für sie sind Noten immer noch alles; daher sind sie eigentlich an der ImPULS-Schule falsch. Hier wird anhand der neue Kollegen und Kolleginnen das Problem erneut benannt, das Frau Döring sieht: Entscheidend ist die Einstellung der einzelnen Lehrer und Lehrerinnen zur Schulentwicklung.

Neue Kollegen und Kolleginnen haben nach Meinung der meisten Lehrerinnen Schwierigkeiten und Problem, weil sie nicht den gesamten Schulentwicklungsprozess erlebt haben und daher vieles nicht wissen und können. Für eine Lehrerinnen spitzt sich hingegen hier nur besonders deutlich die Problematik der persönlich Haltung und Einstellung zur



Schulentwicklung zu: Diese fehlt neuen Kollegen und Kolleginnen noch mehr als den anderen.

### **Unterricht**

Hier wird noch zwei weiteren Punkten nachgegangen, die in den Erzählungen der Lehrerinnen über den Leitfaden hinaus zentral waren. Zunächst wird dargelegt, dass für viele Lehrerinnen Schulentwicklung hauptsächlich auf der Ebene von Unterricht wahrnehmen und bewerten. Abschließende wird dann noch die Schülerorientierung beim Unterricht betrachtet.

### **Unterricht und Schulentwicklung**

Zentral für das Erleben von Schulentwicklung ist für alle Lehrerinnen die Veränderung von Unterricht. Wie schon gesagt, wird daher der Beginn der Schulentwicklung an konkreten Veränderungen von Unterricht festgemacht. Entsprechend viel berichten alle Lehrerinnen von den Veränderungen des Unterrichts. Für viele Lehrerinnen muss sich Schulentwicklung am Unterricht messen:

*Wichtig ist in dem Zusammenhang, dass alle sehen, dass sich was ändern muss. Aber Veränderungen müssen sich aus der täglichen Arbeit ergeben, nicht irgendwas ins Blaue planen. Und das ist das Problem: Vieles kann ich am Anfang des Schuljahres nicht sehen, sondern ich muss das immer wieder erneuern. (Frau Jüstel; 277-281)*

Schule muss sich nach den Erfordernissen des konkreten Lehreralltags verändern. Nur dann ist die Veränderung, die Entwicklung sinnvoll. Daher ist nach der Meinung von Frau Jüstel nicht alles planbar, denn die konkreten Probleme ergeben sich erst im Alltag. Entsprechend konkret sind viele der Veränderungen, die benannt werden:

*Wir suchten nach anderen Methoden. Schon jahrelang arbeiten wir mit Wochenplänen, Stationsbetrieben, strukturierten unseren Unterricht anders. Auch begannen wir fächerübergreifend zu unterrichten, was in der Projektmethode mit drinnen war. Ja, fächerübergreifend war auch mit der Anfang. (Frau Flint; 155-158).*

Schulentwicklung und Unterrichtsentwicklung wird hier nicht als etwas getrennt gesehen. Schulentwicklung wird dann auch lässig, wenn nicht genügend Zeit für die direkte Unterrichtsvorbereitung bleibt.

*Lieber würde ich jetzt was für meinen Unterricht machen, einen Wochenplan machen oder einen Stationsbetrieb erarbeiten, als etwas zu schreiben. Ich will meine Zeit lieber nutzen, um mit den Schülern zu arbeiten. (Frau Hermes; 178-180)*

Dies ist das zentrale Argument von Frau Anger: Wenn die Schulentwicklung sich in ihrem Empfinden zu weit vom Unterricht entfernt, der Nutzen für die Schüler und Schülerinnen nicht direkt bemerkbar sind, dann ist Schulentwicklung eine unnötige Belastung. So denken viele Lehrerinnen, weil sie erstens nicht zwischen Schul- und Unterrichtsentwicklung

differenzieren und zweitens nicht sehen, dass auch die reine Schulentwicklung ohne den Blick auf den konkreten Unterricht notwendig und sinnvoll ist.

Zugleich nehmen viele der Lehrerinnen wahr, dass die Veränderungen der Schule ein stressfreies, angenehmes Unterrichten ermöglichen. Mehrere Lehrerinnen berichten wie anstrengend das Unterrichten vor der Schulentwicklung war (vgl. Falldarstellung Frau Gehring)

*Ich war damals selbst in der Lage, eine Klasse Hauptschüler selbstständig zu führen und habe immer wieder bemerkt, dass es unwahrscheinlich viele Probleme im Verhalten und Leistung gab. Dies konnte einfach nicht das Gelbe vom Ei sein. (Frau Hermes; 44-46)*

*Auch hatten wir hier noch Hauptschulklassen und Realschulklassen und ich hatte einen Hauptschulkurs in Physik und das war für mich die Krönung! Es waren nur Jungen ohne jegliche Interesse am Unterricht (Frau Jüstel; 71-73)*

Unterrichten war teilweise kaum möglich. Mittlerweile erleben dies die Lehrerinnen anders; viele betonen, wie das Unterrichten ist (vgl. Falldarstellung Frau Gehring)

*In meiner damaligen Hauptschulklasse hatte ich unwahrscheinlich viel Arbeit mit Verhalten und Disziplin. Der Unterricht an sich ist für mich ruhiger und entspannter geworden. Es liegt nicht mehr der Stress im Unterricht. Der Stress liegt eher in der Vorbereitung und Nachbereitung. (Frau Hermes; 73-76)*

*Sicherlich. Wir haben hier ideale Bedingungen, wir müssen uns nicht mit Schülern ärgern, haben aber viel Arbeit und dieses gleicht das andere bei weitem aus. (Frau Flint; 242-243)*

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Unterricht zentrale Ausgangs- und Zielpunkt von Schulentwicklung ist. Was dem Unterricht nicht konkret nützt, ist unnötige Belastung für viele Lehrerinnen. Entsprechend ist für viele Lehrerinnen der große Erfolg von Schulentwicklung, dass Unterrichten angenehm und stressfrei ist.

### **Schülerorientierung beim Unterricht**

Für Frau Anger ist wesentlich die Schülerorientierung sowohl beim Unterricht als auch bei der Schulentwicklung. Nur wenn Schulentwicklung direkt bei den Schülerinnen und Schülern ankommt, ist sie gut und sinnvoll (vgl. Falldarstellung Frau Anger). Insgesamt fällt die ausgeprägte Orientierung an den Schülerinnen und Schülern in den Interviews auf. So ist es Frau L ein Anliegen, dass alle Schüler und Schülerinnen den Raum bekommen, den sie für ihr Lernen benötigen (vgl. Falldarstellung Frau Gehring). Bei beiden Lehrerinnen reden wohlwollend und nicht auf Leistung fokussiert über Schüler und Schülerinnen. So wird die Veränderung von Schüler und Schülerinnen beschrieben, die Veränderung von Schule erfordern, aber es wird dies nicht beklagt. Diese Wertschätzung und Eingehen auf die Schüler und Schülerinnen ist in vielen Interviews zu finden. So betont Frau Döring mehrfach, dass sie die Schüler und Schülerinnen befragt, um herauszufinden, was ihnen wichtig ist, wie

sie Unterricht erleben und was geändert werden sollte. Andere verweisen wie Frau Anger auf die veränderte Schülerschaft:

*Auch die Schüler verändern sich und erfordern ein ständiges Umdenken. Öfters kann ich meine Vorbereitungen von vor 3 Jahren nicht mehr nutzen und muss Neues machen. Es ist ein ständiger Wandel. (Frau Flint; 73-76)*

Auffällig ist in diesem Kontext eine Lehrerinnen, die eher über Leistungen und Enttäuschungen redet:

*Manchmal denke ich, dass wir so viele Dinge mit den Kindern machen, dass diese supertoll sein müssten. Vielleicht ist es auch nur eine Illusion – aber es müsste sich doch irgendwann mal anders niederschlagen: in den Leistungen der Kinder, in dem, was sie bringen und erreichen. So kommen einem dann Gedanken, was man eventuell anders machen müsste, wenn deren Leistungen schlecht sind. (Frau Hermes; 377-381)*

Frau Hermes ist versucht, den Erfolg der Schulentwicklung an den Leistungen der Kinder zu messen. Dieses Ergebnis ist nicht zufrieden stellend. Die Leistungen sind eben nicht supertoll. Sie zielt damit primär auf die Sachkompetenz, die andere Lehrerinnen hinsichtlich ihrer Bedeutung in Frage stellen (vgl. Falldarstellung Frau Gehring). Ferner fällt im Interview auf, dass sie häufig von Haupt- und Realschülern und -schülerinnen spricht. Sie teilt die Kinder in diese Gruppe ein. Dies macht ansonsten nur noch Frau Jüstel. Alle anderen Interviewpartnerinnen verzichten auf diese Kategorisierung der Kinder. Generell ist diese Orientierung an Leistung ungewöhnlich. Frau Hermes kann sich hier eventuell noch nicht so ganz vom „alten Denken“ und „alten Kategorien“ lösen. Sie spricht auch anders von den Schüler und Schülerinnen. So bezweifelt sie – ebenso wie viele andere – den Sinn und die Reichweite von Zensuren. Vielleicht ist sie einfach teilweise unsicher, ob es wirklich richtig ist, bestimmte Dinge anders zu machen:

*Und da sind sehr viele Schüler aus meiner damaligen 10. Klasse auf mich zugekommen und wir hatten super Gespräche, aus denen man erfahren hat, dass sie super zurechtkommen im Leben. Und vorher hatten wir ein Absolvententreffen, wo wir fast nur positive Rückmeldungen von diesen Schülern erfahren haben – bis auf einzelne Gymnasiasten, die in bestimmten Fächern Probleme haben. Wenn man dieses erlebt, ist das eine der schönsten Anerkennungen, die man bekommen kann. Und wenn man das hört, kann doch unser Weg nicht verkehrt gewesen sein? (Frau Hermes; 384-390)*

Berichte zeigen Frau Hermes, dass ihre Schüler und Schülerinnen nach der Schule sehr gut zurechtkommen und dies ist der größte Erfolg, den sich Frau Hermes vorstellen kann. Zugleich schließt die Aussage mit einer Frage, die eben die Unsicherheit zeigt. Mehrere Lehrerinnen berichten von Schwierigkeiten, die sich durch mangelndes Verständnis von außen zustande kommen. So erzählt Frau Döring, dass der gleichzeitige Erwerb des qualifizierten Hauptschul- und Realschulabschluss von Betrieben und Firmen eher kritisch gesehen wird, weil die Schüler und Schülerinnen dann als Hauptschulabsolventen und -absolventinnen einstufen, die nicht gefragt sind. Frau Gehring berichtet von Vergleichstest,

die nur Sachkompetenz testen und obwohl sie selbst diese nicht zentral findet, ist sie stolz auf gute Testergebnisse. D.h. es gibt Momente, wo spürbar wird, dass die Umwelt noch andere Maßstäbe und Wertigkeiten an die Schule heranträgt, als die Schule sie selbst vertritt. Dies macht gewisse Veränderungen schwer und erklärt die Ambivalenzen von Frau Hermes

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Schülerorientierung unabhängig vom Leistungsdenken stark ausgeprägt ist. Einbrüche gibt es dort, wo andere Maßstäbe von außen erlebt werden.

### **Fazit**

Zusammenfassend kann die hohe Akzeptanz der Schulentwicklung und insbesondere des Schulentwicklungszyklus nachgewiesen werden. Der Prozess und die Ergebnisse werden vor allem aus der unterrichtlichen Perspektive als erfolg- und ertragreich beschrieben. Die einzelnen Instrumente und die Steuergruppe werden geschätzt und als wichtiger Bestandteil von Schulentwicklung allgemein betrachtet. Die Schulleitung und insbesondere die Schulleiterin wird als Motor und Kopf der Schulentwicklung gesehen. Sie hat den Prozess initiiert, sie hat das nötige theoretischen Wissen und den Zyklus entwickelt. Sie sorgt aktuell für den Fortgang der Entwicklung, indem sie auf die Einhaltung des Schulentwicklungszyklus beharrt und weiterhin neue Impulse gibt. Entsprechend sind ihre Stärken ihr hohes Engagement, ihre Offenheit, ihr Wissen und ihr systematisches Denken und Vorgehen.

Überforderung und hohe Arbeitsbelastung sind die wesentlichen Nachteile und Kritikpunkte hinsichtlich der Schulentwicklung. Dies wird insbesondere der Schulleitung angelastet. Besonders kritisch wird das Zeitmanagement bei Besprechungen gesehen: Diese ufern zu sehr aus. Die Frage ist dabei, ob Schulentwicklung überhaupt ohne Überforderung denkbar ist.

Generell kann hier eine Art Typologie entwickelt werden. Die Lehrerinnen haben unterschiedliche Strategien, mit der Überforderung umzugehen.

#### (1) Hohe Identifikation mit Schulentwicklung

Die Lehrerinnen, die diesen Typ verkörpern (Frau Ellinger und Frau Döring) sehen deutlich die gesamten Zusammenhänge der Schulentwicklung. Sie können sehr genau den Schulentwicklungszyklus beschreiben und kennen die Bedeutung von theoretischen Wissen für Schulentwicklung an. Sie selbst zeigen ein sehr hohes Engagement für die Schulentwicklung, ohne zu sehr über die Belastung zu klagen. Sie sind beide der Meinung, dass die richtige Haltung Voraussetzung für die Schulentwicklung ist. Dann ist die Arbeitsbelastung aushaltbar. Hinderlich für die Schulentwicklung sind vor allem die anderen

Kollegen und Kolleginnen, die nicht über die richtige Einstellung verfügen. Die Schulleiterin wird relativ wenig kritisiert. Nachteile in Bezug auf den Zyklus werden nicht benannt.

(2) Eigentlich ist Schulentwicklung gut, aber...

Die Lehrerinnen diesen Typs ( Frau Anger; Frau Gehring; Frau Hermes) unterstützen die Grundidee von Schulentwicklung und schätzen den Schulentwicklungszyklus, die Systematik beim konkreten Prozess. Im Gegensatz zu Typ 1 üben sie aber mehr Kritik an einzelnen Instrumenten (z.B. Aktivitätenpläne) und an der Schulleitung. Sie bleiben in ihrer gesamten Argumentation eher auf den Unterricht bezogen; Theorie schätzen sie weniger bzw. empfinden die Auseinandersetzung mit theoretischen Sichtweise als unnötig. Dennoch gelingt es ihnen, hin und wieder ihren Blick für das Ganze zu öffnen. So können sie den Schulentwicklungszyklus gut beschreiben. Zentral und wichtig sind ihnen der Zusammenhalt und die Zusammenarbeit im Kollegium. Wichtiger Faktor für Schulentwicklung ist dieser Aspekt.

(3) Distanz zur Schulentwicklung

Die Lehrerinnen diesen Typs (Frau Flint; Frau Jüstel) distanzieren sich sehr von dem Schulentwicklungsprozess. Sie können zwar auch einiges wertschätzen, aber insgesamt ist Ablehnung oder Distanz im Interview dominierend. Sie können vieles nicht genau beschreiben; insbesondere die Systematik, der Schulentwicklungszyklus bleibt ihnen teilweise verschlossen. Entsprechend deutlich werden Elemente des Zyklus und die Schulleitung kritisiert. Insgesamt fällt es ihnen schwer, ein Platz im Rahmen der Schulentwicklung zu finden. Es ist weit weg von ihnen. Dies betrifft dann auch andere Kolleginnen. Sie fühlen sich teilweise übergangen, trauen sich nicht immer ihre Meinung frei zu äußern und können einige Entscheidungen des Kollegiums nicht verstehen.

Die Identifikation mit der Schulentwicklung ist also unterschiedlich ausgeprägt. Dies liegt weniger an den konkreten Schritten und Instrumenten als vielmehr an den Voraussetzungen und Umgang mit Veränderungen, die die Lehrerinnen haben. Die Frage, die sich ergibt, ist geradezu eine pädagogische: Wie können Personen motiviert werden, sich Veränderungen und daraus resultierenden Belastung zu stellen? Wie können Veränderung und Belastung, wie sie im Rahmen von Schulentwicklung zwangsläufig entstehen, aushaltbar werden?

## 7. Fallbeschreibung Frau Ellinger: Schulentwicklung aus Überzeugung

### Gesamteindruck

#### Interaktion

Mein Eindruck beim Interview war, dass Frau Ellinger etwas zurückhaltend ist und sich nicht gerne zur Schulleitung äußert, weil sie z.B. bei der Frage nach den Stärken und Schwächen der Schulleitung hinsichtlich der Schulentwicklung eher bezogen auf das gesamte Kollegium beantwortete, obwohl sie oft sorgsam nachdachte und sehr ausführlich antwortete. Nach der Lektüre des Interviews fällt auf, dass die Kritik an der Schulleitung tatsächlich sehr indirekt geäußert wird. Es kann sein, dass es Frau Ellinger schwer fällt, den Schulentwicklungsprozess insgesamt und die Schulleitung zu kritisieren. Es könnte aber auch sein, dass sie keine so deutliche Kritik hat. Auffällig ist die große Begeisterung, mit der sie von der Schulentwicklung berichtet. Der Eindruck ist, dass sie erstens – vermutlich aufgrund ihrer vielfältigen Funktionen – einen sehr guten Überblick über den Verlauf der Schulentwicklung und Ablauf des Schulentwicklungszyklus hat. Zweitens engagiert sie sich sehr bzw. identifiziert sich geradezu mit der Schule und der Schulentwicklung.

#### Gesprächsverlauf

Frau Ellinger nutzt den Erzählimpuls, um kurz und prägnant ihren beruflichen Werdegang zu berichten und dann von sich auf zur Thematik Schulentwicklung zu wechseln:

*Und dann kam Frau Baumgart, die sich als ehemalige Kollegin als Schulleiter beworben hatte. Und von da an begann der Weg der Schulentwicklung. Sicherlich nicht gleich, aber unter dem Zwang der Problematik Schulschließung begann der Prozess der Schulentwicklung. Und so haben wir überlegt, diese kleine Schule wollen wir doch erhalten, was müssen, was können wir da tun. Und aus dieser Notsituation heraus fing der Schulentwicklungsprozess an. Eigentlich initiiert und über die Jahre hinweg immer angetrieben und gesteuert durch Frau Baumgart. Und daraufhin hat ein Großteil unserer Kollegen, das war auch das Glück für unsere Schule, eigentlich auch mitgezogen, weil dahinter die Not stand. Vielleicht nicht alle aus Überzeugung. Ich weiß nicht, ob das bei mir gleich am Anfang da war, aber äh was verändern äh, was neu machen hier an dieser Schule, ähhh das ich eigentlich auch was mir gelegen hat ähh, was ich wollte auch. Auch wenn's viel Arbeit war, aber am Anfang noch gar nicht absehbar war, wie viel Arbeit dahinter steckt, da hat man sich erstmal drauf eingelassen. Aber wenn man erst mal dabei ist, dann kann man nicht einfach an irgendeinen Punkt, wenn noch nen Punkt dazukommt, Schluss, aus, vorbei, dass mache ich nicht mehr mit. In Prinzip ham wir das bis jetzt durchgezogen mit all dem Aufwand, der dazu gehört. Ich denke, es war der richtige Weg. Ein anderer Weg wäre gar nicht möglich gewesen. Schon aufgrund dessen und da sind wir uns alle einig, dass wir alle sagen, ohne das, was wir geschaffen haben, gäbe es unsere Schule nicht mehr, sind wir eigentlich bewusst, dass der richtige Weg ist. Mittlerweile aber läuft nicht nur alles unter dem Angstgefühl, die Schule könnte geschlossen werden, sondern wirklich aus der Überzeugung heraus, es ist der richtige Weg, und nur so kann man Schüler besser auf das Leben vorbereiten. (Frau Ellinger; 45-66)*

Hier bezieht Frau Ellinger quasi zusammenfassend Stellung zur Schulentwicklung, so wie sie an der ImPULS-Schule erlebt hat. Anstoß zur Schulentwicklung waren die Schulleiterin und die Notsituation. Ohne diese Konstellation wäre es nicht zur Schulentwicklung gekommen. Zunächst steht also eher ein Zwang hinter der Schulentwicklung. Doch dies ändert sich bei Frau Ellinger schnell: Aus dem Zwang wird Überzeugung. Schulentwicklung aus Überzeugung ist zugleich auch das Hauptthema des gesamten Interviews. Dies kann anhand mehrerer Themenblöcke aus der oben zitierten Interviewpassage, die auch im weiteren Verlauf des Interviews verhandelt werden, nachgezeichnet werden.

### (1) Unterricht und Schülerorientierung

Ähnlich wie Frau Anger ist Frau Ellinger sehr deutlich an den Schülern und Schülerinnen orientiert. Dies macht ein Großteil ihrer Überzeugung und Motivation zur Schulentwicklung aus.

### (2) Der richtige Weg der Schulentwicklung

Der Schulentwicklungsprozess an der Schule wird als positiv und in die richtige Richtung erlebt. Daher werden auch die viele Arbeit und zusätzlichen Belastungen in Kauf genommen.

### (3) Kollegium und Schulleitung

Die Schulleiterin hat eine wesentliche Rolle bei der Schulentwicklung. Sie hat initiiert und steuert den Prozess in die richtige Richtung. Sie bringt also auch die erforderliche Überzeugung für die Schulentwicklung mit. Dies ist allerdings bei den Kollegen und Kolleginnen nicht immer der Fall. Einige handeln eher aus Zwang.

## **Unterricht und Schülerorientierung**

Unterricht und Schülerorientierung sind Ausgangspunkt und Ziel von Schulentwicklung. Die Schulentwicklung beginnt für Frau Ellinger an der Stelle, wo Unterricht verändert wurde:

*Es fing an durch die Art des Unterrichts. Von der Ausbildung her war nun mal dieses Frontalunterricht, dieses lehrerzentrierte und lehrerorientierte Unterricht, eigentlich das, was anderes ham wir auch nie gelernt. Als wir an andere Schule gekommen sind und erstmal erlebt haben, es gibt auch anderen Unterricht und dass auch die Schüler dann anders sind und offener sind. Und die Schüler auch selber den Unterricht als besser erleben und lustvoller vielleicht auch den Unterricht erleben. Und so kam mir den Gedanke, auch den Unterricht für meine Schüler so zu gestalten. Dem macht das mehr Spaß, dem bringt das mehr, aus dieser Überzeugung heraus ähh und von daher ham wir auch angefangen diesen offenen Unterricht, dann ist Projektarbeit angefangen, dann Wochenpläne, später dann kam Stationenlernen dazu. (Frau Ellinger; 71-80)*

In der Ausbildung hatte Frau Ellinger nur Frontalunterricht kennen gelernt. Zu Beginn der Schulentwicklung besuchten Kollegen und Kolleginnen der ImPULS-Schule andere Schule und dort wurde ganz anders, offener und an Schülern und Schülerinnen orientiert unterrichtet. Dies begeisterte Frau F so, dass sie selbst auch so unterrichten wollte und zwar

## 7. Fallbeschreibung Frau Ellinger: Schulentwicklung aus Überzeugung

---

in Interesse ihrer Schüler und Schülerinnen. Überzeugung ist hier, dass Schüler und Schülerinnen in mehrfacher Hinsicht profitieren: Mehr Spaß und besseres Lernen. Auffällig ist der Wechsel vom „ich“ zum „wir“. Die Überzeugung, der Gedanke, dass dieser Unterricht besser für die Schüler und Schülerinnen, wird dem „ich“ zugeordnet; dies ist ein individueller Prozess, eine individuelle Einsicht. Die Umsetzung der Überzeugung macht dann aber das „wir“. Die Einstellung zum Unterricht und somit auch zur Schulentwicklung ist also eine persönliche, die Umsetzung geschieht aber gemeinsam.

Auffällig ist die sehr deutliche Schülerorientierung im gesamten Interview:

*Und wenn man merkt, den Schülern bringt es mehr und den Schülern macht es mehr Spaß, ist das auch für den Lehrer eine andere Befriedigung. Es ist zwar in der Vorbereitung mehr Arbeit, aber man nimmt dann auch der Überzeugung heraus der Unterricht ist lockerer und angenehmer, das nimmt man dann auch eher in Kauf. Als solchen Unterricht, wo ich nur damit zu tun hab, dass ich die Schüler ruhig halte, dass die Schüler zuhören ähh, ist das dann doch befriedigender. (Frau Ellinger; 85-90)*

Wenn der Unterricht den Schülern und Schülerinnen besser gefällt, erlebt Frau Ellinger den Unterricht auch als besser, befriedigender. Selbst wenn ihr Arbeitsaufwand in der Vorbereitung dadurch steigt, lohnt sich dies. Das oberste Ziel ist also ein Unterricht, der Spaß macht und durch den Schüler und Schülerinnen vieles lernen. Gelernt werden soll nicht nur bloßes Wissen, sondern auch Arbeitstechniken und Methoden.

Diese Überzeugung, die scheinbar der Impuls für die Schulentwicklung war, hat sich zugleich im Laufe des Entwicklungsprozesses weiter verfestigt und vertieft. Oder um mit Frau Ellinger zu sprechen: *Vieles wurde einem im Zuge der Schulentwicklung klarer (Frau Ellinger; 118-119)*. Was klarer wurde, benennt Frau F auf Nachfrage der Interviewerin:

*Dass man mehr vom Schüler ausgeht, genau nach den Bedürfnissen des Schülers schaut, den Schülern vieles selber bewusst machen, was mache ich selber, warum mache ich das so. Ganz einfach: um die Schüler teilhaben zu lassen, an dem was eigentlich passiert, damit sie das auch selber begreifen und die Motivation, sicherlich erreicht wird's nicht immer, aber wenn ich sag, ich bewerte jetzt das und das, weil das wichtig ist. Ich denke, dass bringt für den Schüler auch einiges, dass man nicht vom Lehrplan aus denken, was steht da drinne, was soll ich den Schülern vermitteln, sondern was die Schüler brauchen für ihr späteres Leben und da den Ansatzpunkt nimmt. Auch von der Lebenswelt, von den praktischen Bedürfnissen der Schüler mehr ausgehen, das versuchen mit einzubeziehen. Weg von der Theorie zum praktischen Arbeiten. (Frau Ellinger; 131-140)*

Ähnlich wie bei Frau Anger ist dann die Schülerorientierung auch das Ziel und somit der Maßstab von Schulentwicklung:

*Dann erreicht man irgendwann einen Punkt, wo man frustriert ist, wo man nicht weiß, ob das alles wirklich noch was bringt. Und wo man sagt, ich mache wirklich nur noch das, wo man konkret sieht, das bringt meinen Schüler was. (Frau Ellinger; 243-246)*



Frustration entsteht dann, wenn nicht mehr gewährleistet ist, dass die Veränderungen und die investierte Arbeit bei den Schüler und Schülerinnen ankommen. Eigentlich ist das Ziel ein schlichtes:

*Diese ganze Theorie, warum muss ich mich damit beschäftigen, dass ist bei mir auch manchmal im Kopf gewesen: Muss das denn sein? Ich will doch nur nen guten Unterricht machen, ich will mit den Schülern arbeiten. (Frau Ellinger 342-344)*

Allerdings ist Frau Ellinger der Überzeugung, dass genau diese Schülerorientierung eine Schulentwicklung erforderlich macht.

*Und den Schülern auch Zeit zu lassen, um über ihr Arbeiten nachzudenken. Oder auch was auch als Erkenntnis hinzukam, man kann nicht bei Schülern nur bewerten, egal in welcher Form, was sie geschaffen haben, sondern auch wie sie dahin gekommen sind, den Arbeitsprozess eben. Und diese sind alles Erkenntnisse, die ich erst in der Zeit des Lehrerdaseins erst nach und nach erworben habe, indem man sich damit beschäftigt hat oder von anderen darauf gestoßen wurde. Das gehört alles mit zur Schulentwicklung. (Frau Ellinger; 140-146)*

Anders als bei Frau Anger hat Frau Ellinger aber den Eindruck, dass der konkrete Schulentwicklungsprozess an der ImpULS-Schule genau dies ermöglicht und daher in die richtige Richtung geht.

### **Der richtige Weg der Schulentwicklung**

#### **Der Schulentwicklungszyklus – das richtige Instrument**

Deutlich wird, dass Frau Ellinger einen umfassenden und guten Einblick in den Ablauf des Schulentwicklungszyklus hat. Dies liegt vermutlich an ihren zahlreichen Funktionen im Rahmen des Zyklus. Ferner hat sie sich von Beginn an, an der Schulentwicklung aktiv beteiligt:

*Sicherlich ist da vorher viel Zeit vergangen, wo die Gedanken der Schulentwicklung immer schon im Kopf waren, weil man das ganze ja vorbereiten muss. An unserer Schule war es wirklich immer so und die Zeit ham wir uns auch genommen, irgend ne neue Idee, die wir wo aufgeschnappt ham, einfach umzusetzen, sondern das auch gründlich vorzubereiten, um selber Sicherheit zu haben und von der Sache voll überzeugt zu sein. Das Erste, mit denen wir angefangen haben, war glaub´ ich, dieses altersgemischte Lernen. In einer Zeit, wo noch gar nicht die Schülermangel da war. Wir haben mit vier altersgemischten Gruppen angefangen, wir hätten also noch viele Jahre altershomogen unterrichten können. Das war so der Knackpunkt, wo sich nach und nach noch vieles andere bewegt hat. Schulentwicklung hat, glaube ich auch schon damit angefangen, dass wir uns auch außerhalb der Schule umgeschaut haben. Dass wir gesagt haben, wie kann man es anders machen, mit Jenaplan-Theorie beschäftigt, an andere Schule gegangen. An der Stelle, wo man darüber nachdenkt, was man anders macht, beginnt eigentlich die Schulentwicklung. (Frau Ellinger; 207-220)*

Schulentwicklung beginnt und begann auch an der ImpULS-Schule mit den Gedanken über Veränderungen. Für Frau Ellinger sind es immer wieder die Gedanken, die Einstellung, die

## 7. Fallbeschreibung Frau Ellinger: Schulentwicklung aus Überzeugung

---

Überzeugungen, die den Kern der Schulentwicklung und des Unterrichts ausmachen. Umsetzung wird erst sinnvoll, wenn die Überzeugung, die Haltung stimmt. Zugleich beschreibt sie damit den konkreten Prozess der Schulentwicklung: hier wurde immer so systematisch und wohl überlegt vorgegangen und nicht einfach willkürlich und unüberlegt etwas ausprobiert oder erprobt. Entsprechend erlebt sie auch immer noch die Schulentwicklung:

*Wir sind immer in einem Prozess, wo wir immer versuchen, wieder nen Stückchen weiterzukommen. Über Jahre hinweg haben wir immer sehr viel Wert darauf gelegt, all das, was wir angefangen haben, muss kontinuierlich fortgesetzt werden. Erst mal nicht immerzu was Neues. (Frau Ellinger; 238-242)*

Der Weg der ImpULS-Schule erfolgt kontinuierlich und Schritt für Schritt. Der Weg ist ein ausgeklügeltes System

*Es ist alles ein Teil von einem ganzen System, das ganz einfach zusammengehört: angefangen damit, dass man sich zu Beginn des Jahres ein Plan macht, was möchte ich erreichen für die ganze Schule bzw. wir im Team, dass man diesen Plan dann umsetzen, dazu wird auch im Schuljahresverlauf durch bestimmte Gespräche eine gewisse Rechenschaft gefordert, diesen Plan dann reflektieren und darüber nachdenken, habe ich das, was ich mir vorgenommen hab, auch erreicht, wenn nicht warum nicht und dann wieder Ziele setzt, Schlussfolgerungen für das nächste Schuljahr zieht und das auch wieder reinnimmt in den neuen Plan. (Frau Ellinger; 363-371)*

Hier beschreibt Frau Ellinger den Schulentwicklungszyklus, so wie sie ihn erlebt und versteht. Wichtig ist für sie, dass es ein komplexes Gebilde, wo sich der nächste Schritt aus dem vorhergehenden ergibt. Erneut sind Gedanken, Überlegungen und Reflexionen zentral. Diese Systematik ermöglicht ein gezieltes Vorgehen, Koordination verschiedener Bereich und gibt einen guten Überblick. Es gibt auch keine Alternative zu diesem Vorgehen:

*Und ohne diese Systematik geht es nun mal nicht. Genau wie ich nen Ziel stelle für die Gruppe, müssen alle mithelfen, um dieses Ziel zu verwirklichen. Sonst sind wir wieder beim Einzelkämpfer, sonst geht der ganze Schuss nach hinten los. Das System, rein theoretisch gesehen, finde ich richtig ganz toll, und bin auch voll davon überzeugt, dass man nur auf dieser Weise Schulentwicklung so konsequent machen kann. Wenn man irgendetwas weglässt, fehlt dann wirklich was und es ist nicht komplett. (Frau Ellinger; 457-462)*

Frau Ellinger will an dem konkreten Zyklus nichts ändern. Auch die einzelnen Instrumente kritisiert sie in keiner Weise. Sie ist auch vom Zyklus überzeugt. Dies liegt auch an der theoretischen Fundierung des Zyklus:

*Ja, die Stärke ist, dass dieser Prozess der Schulentwicklung hier wirklich komplett ist, dass da wirklich ein Rad in das andere greift und der Zyklus geschlossen ist. Sehr viel theoretisches Wissen steht dahinter, das das Ganze auch begründet. (Frau Ellinger 545-547)*

Da Überzeugungen, Gedanken und Vorüberlegungen einen großen Stellenwert für Frau Ellinger haben, kann sie die theoretische Grundlage für Schulentwicklung schätzen. Für sie

ist es wichtig, dass man sich im Vorfeld ausreichend mit den Dingen auseinandersetzt. Blinder Aktionismus wird angelehnt. Ihre Faustformel lautet:

*Denn wenn Klarheit erst mal im Kopf der Lehrer da ist, dann kann man es erst umsetzen und kann bei den Schülern dann wirksam werden. (Frau Ellinger; 146-147)*

Diese Klarheit entsteht eben auch in der Auseinandersetzung mit Theorien zu Unterricht und Schulentwicklung. Aber auch der Schulentwicklungszyklus mit den Reflexions- und Gesprächsphase sorgt immer wieder für Klarheit.

Frau Ellinger empfindet den Schulentwicklungsprozess der ImPLUS-Schule und insbesondere den Schulentwicklungszyklus als sehr gut. Hindernisse kommen entsprechend überwiegend von außen.

### **Hindernisse für Schulentwicklung**

Unzufrieden hinsichtlich der Schulentwicklung äußert Frau Ellinger hauptsächlich in Bereich Politik. Die Hindernisse für Schulentwicklung kommen primär von außen:

*Aber nen bisschen unzufrieden bin ich insofern, dass man von weiter oben, von Seiten der Politik, wenn man noch weiter hoch gehen will, auch sehr viel geblockt wird. Dann erreicht man irgendwann einen Punkt, wo man frustriert ist, wo man nicht weiß, ob das alles wirklich noch was bringt. Und wo man sagt, ich mache wirklich nur noch das, wo man konkret sieht, das bringt meinen Schüler was. Und für die ganze große Sache Beispiel Eigenverantwortliche Schule, wenn ich überleg, was wir von der Steuergruppe da für Zeit reingesteckt ham, was letztendlich übrig bleibt und rauskommt, ist manchmal schon frustrierend. Weil man wirklich von oben her, sach ich mal, das sind jetzt nicht Sachen, die in der Schule ablaufen, sondern von oben her, immer den Eindruck hat, man bekommt immer wieder Knüppel zwischen die Beine geworfen. Man möchte gerne, ja aber macht mal, aber nur zum Nulltarif. (Frau Ellinger; 241-251)*

Die Politik macht der Schule das Leben schwer, weil sie letztendlich die finanzielle Unterstützung verweigert. Natürlich ist die Politik an Veränderung und Entwicklung interessiert, aber Kosten darf sie nichts. Frau Ellinger ist persönlich frustriert, weil sie durch die Arbeit in der Steuergruppe erlebt, wie sie zusammen mit den anderen Mitgliedern der Steuergruppe viel Kraft und Zeit vergeblich investiert hat. Sie ist dazu gerne bereit, aber es muss sich eben für die Schüler und Schülerinnen lohnen. Frau Ellinger ist bewusst, dass zum guten Unterricht Schulentwicklung dazugehört, darum engagiert sie sich. Aber die Schulentwicklung muss politisch gewollt sein, sonst wird es unnötig schwer. Dies macht sich für Frau Ellinger an vielen Punkten fest. Ein weiteres Problem in diesem Kontext ist die Teilzeitarbeit:

*Aber selber Teilzeitarbeit für Lehrer für die Arbeit an Schulen ist eigentlich Gift. Es gibt zurzeit kein gerechtes Arbeitszeitmodell und da sind wir auch dran als Schule, wenigstens hier für uns unter den Möglichkeiten, die es gibt, etwas zu regeln. Vor 3 Jahren begannen Initiativen vom Kultus für ein Arbeitszeitmodell, dann wurde das wieder abgeblockt. Das sind solche Sachen, wo man eben sieht,*

*es ist vielleicht gar nicht gewollt von oben. Wenn die wirklich mal darüber nachdenken, was das für Konsequenzen hat, wird vieles ganz einfach wieder abgeblockt. Es liegt schon an dieser Arbeitszeit. Dann mit die Eigenverantwortlichkeit der Schule, dass die Schulen immer noch zu sehr gegängelt werden bei der Planung und Personalauswahl. Wir ham da schon relativ viele Zugeständnisse zum Beispiel jetzt Stellenausschreibungen schulintern zu machen konnte, was vielleicht bei anderen noch nicht möglich ist. (Frau Ellinger; 272-283)*

Die Politik bzw. das Kultusministerium denken – im Gegensatz zur ImpULS-Schule – zu spät nach. Erst lassen sie sich auf bestimmte Dinge ein oder stoßen sie an, aber sobald die Konsequenzen sichtbar werden, dann wird es doch abgeblockt. Die Konsequenz und die Kontinuität, die den Schulentwicklungszyklus auszeichnet, gibt es dort nicht. Frau Ellinger bleibt dennoch weiterhin differenziert. Sie kann einiges nachvollziehen. So weiß sie, dass die Teilzeitarbeit ein Kompromiss war, der Entlassungen verhindert hat. Auch sieht sie, dass die ImpULS-Schule schon mehr Freiräume als andere Schulen hat. Zugleich kann sie ebenso klar die Nachteile und Hindernisse durch Politik benennen.

Schulintern ist das größte Hindernis die Einstellung, die Überzeugung der anderen Kollegen und Kolleginnen.

*Hinderlich, auch vom Bewusstsein der Kollegen, oder was mir auch immer selber Probleme bereitet, ist dieses ganze drum herum, die Planung, die Dokumentation, was sicherlich, äh ich bin auch von der Sache überzeugt, dass es nicht anders geht Schulentwicklung aber ich denke, das ist insofern problematisch, weil ja an unserer Schule nicht nur Kollegen sind, weil sie von Anfang an so ne Schulentwicklung machen wollten. (Frau Ellinger 332-337)*

Dieses Hindernis ist geradezu eine logische Konsequenz aus der großen Bedeutung, die Frau Ellinger Überzeugung, Nachdenken und Einstellung gibt. Diese fehlen aber leider zum Teil beim Kollegium. Auch dies kann Frau Ellinger sich vernünftig erklären, aber dennoch macht es die Schulentwicklung schwierig. Dieser Punkt wird im Abschnitt „Kollegium und Schulleitung“ vertieft betrachtet.

### **Vieles ist zu tun**

Frau Ellinger hat im Blick, dass Schulentwicklung ein zeit- und kraftaufwendiges Unternehmen ist.

*Wobei es auch Phasen gab, wo man so sagt, ist das wirklich notwendig, schaffen wir das überhaupt noch, ist das machbar. Das wir auch für uns entschieden haben, dass können wir derzeit nicht machen, das können wir nicht leisten, mal mit kleinen Schritten wieder an die Sachen rangehen, nicht zuviel auf einmal und dann nichts richtig, sondern kleine Schritte und das richtig und wo man sich dann auch gegenseitig ab und zu mal wieder aufgebaut hat. Solche Situationen gibt es immer mal wieder, sicherlich in jedem Beruf, wo man sagt: Schluss, Aus, jetzt ham wir die Nase voll. (Frau Ellinger; 120-124)*

Auch Frau Ellinger erlebt Situationen, in denen Schulentwicklung überfordert. Allerdings ist es für sie natürlich, dass es so ist. Diese Phasen gibt es ihrer Meinung nach in jedem Beruf.

## 7. Fallbeschreibung Frau Ellinger: Schulentwicklung aus Überzeugung

---

Wichtig ist für ihren produktiven Umgang mit der erlebten Überforderung ist, dass sie Schulentwicklung als gemeinsames Projekt sieht. Sie redet erneut vom „wir“. Das „Wir“ ist überfordert und reagiert entsprechend. Gemeinsam wird überlegt und dann entschieden, was gemacht und was nicht gemacht wird. Die Überforderung entsteht hier aus der Natur der Sache und wird nicht der Schulleiterin zugeschrieben und mit allen Kollegen und Kolleginnen gemeinsam überwunden. Entsprechend wird diese Überforderung nicht als sonderlich akut erlebt. Generell muss immer wieder die Balance gesucht werden:

*Und und diese Zeit muss man sich woanders irgendwie abknöpfen oder wo man sagt, was ist jetzt wichtiger Unterricht oder das und dann auch die Gespräche, die auch laufen zu den Aktivitätenplänen und zum Schuljahresende die Auswertung des Portfolios schreiben, viel an Dokumentation, alles was in Anspruch genommen wird oder aber auch Besonderheiten an unserer Schule, nicht mal das Schreiben der Zeugnisse, aber das Schreiben der Zeugnisbriefen, das sehr viel Zeit in Anspruch nimmt, man möchte es ja auch nicht oberflächlich machen, wenn man da pro Schüler ne halbe Stunde zum Halbjahr rechnet und eine Stunde zum Schuljahresende, die Gespräche mit den Schülern geführt werden in der 5. und 6. Klasse, wo es ständig irgendwelche Problemchen, wenn's man macht, macht man es in den Pausen und nach dem Unterricht dann auch. Also ist es viel drum außerhalb des Unterrichts. Und wenn man dann nicht Abstriche macht, erschlägt es einen irgendwann. Und daraus ergibt sich diese Unzufriedenheit, wo man nicht weiß, ob man an der richtigen Stelle die Abstriche gemacht hat. Was wichtiger ist. (Frau Ellinger 188-189)*

Frau Ellinger erlebt, dass sehr vieles zu tun ist. Dieser hohe Arbeitsaufwand ergibt sich aus dem Schulentwicklungszyklus und aus dem „besonderen“ Unterricht, der sich aus der Schulentwicklung ergeben hat. Daher muss man Abstriche machen. Alles ist nicht immer leistbar. Dies ist für Frau Ellinger eher ein individuelles Problem. Sie findet diese ganzen Veränderungen des Unterrichts und die Instrumente des Schulentwicklungszyklus sinnvoll. Sie stellt diese nicht aufgrund von Überforderung in Frage. Im Gegenteil:

*Auch wenn man sich nicht immer dessen bewusst ist und man sagt, das schaffen wir jetzt nicht, das lassen wir weg. Letztendlich sagt man hinterher, das ist eigentlich gerade das, was noch wichtig gewesen wäre. Das Problem Zeit ist sicherlich eins, aber man muss einen goldenen Mittelweg finden und an der richtigen Stelle Abstriche machen, wenn's wirklich nicht geht, ist sicherlich auch bedeutend. (Frau Ellinger; 147-152)*

Frau Ellinger hat keine pauschalen Lösungen (kürzer Dienstbesprechungen etc.) parat, um die viele Arbeit zu reduzieren. Oft war ihre Erfahrung, dass alles, was weggelassen wurde, nachher doch benötigt worden wäre. Letztendlich betrifft diese Überforderung auch nicht nur die Schulentwicklung alleine, sondern ist ein generelles Problem, das jeder für sich lösen muss. Frau Ellinger ist dabei die Teamarbeit eine große Hilfe. So beantwortete sie die Frage, wie sie den goldenen Mittelweg findet folgendermaßen:

*Das Private sollte nicht zu kurz kommen, das ist aber recht schwierig. Ich weiß nicht, ob das immer gelingt an der richtigen Stelle. Ähh. Vielleicht letztendlich eher durch die Absprache mit meinen beiden anderen Kollegen, die das gleiche Problem sehen. Es ist nicht nen Problem von meiner Seite. Dass wir dann*

*gemeinsam sagen, dass ist jetzt einfach nicht mehr leistbar, wir entscheiden uns dafür, das man bestimmte Sache jetzt auch erstmal weglässt. Und das ist ne gemeinsame Entscheidung und nicht aus meinem Bauch heraus und wenn wir das gemeinsam entscheiden, dann kann ich damit auch eher leben, als wenn das nur meine Entscheidung alleine ist. Es bringt auch nen bisschen Sicherheit, ne. (Frau Ellinger; 160-167)*

Frau Ellinger ist auch bei diesen Entscheidungen wichtig, dass sie wohl überlegt und begründet sein. Dies gelingt am ehesten im Team. Die Entscheidung liegt bei den Lehrern und Lehrerinnen selbst. Es ist auch eine persönliche Entscheidung, weil es darum geht, sich so zu engagieren, dass das Privatleben nicht zu kurz kommt. Da ist klar, warum dies für Frau Ellinger eine eigene Entscheidung ist. Was hier die richtige Balance ist, ist eine persönliche Wertung. Deutlich ist, dass sie für sich diesen Entscheidungsspielraum sieht. Sie wird durch Schulleitung, Schulentwicklung und Unterricht nicht so gefordert, dass sie diese Balance nicht mehr leben kann. Im Gegensatz zu anderen Lehrerinnen kritisiert sie in diesem Kontext nicht die Schulleiterin.

### **Kollegium und Schulleitung**

Zentral für Frau Ellinger wie oben schon angedeutet die Kooperation, die Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums. Dies ist ein ebenso zentrales Element der Schulentwicklung wie der Schulentwicklungszyklus. Dabei ist diese Kooperation ähnlich wie die Überzeugung etwas, was sich geradezu automatisch als natürliche Konsequenz ergibt bzw. die Überzeugung und die Kooperation entstehen parallel.

*Das ganze ist breit gefächerter worden, es war nicht nur rein in den Unterricht und den Schüler das lehren, sondern es gehört einfach viel mehr dazu. Dieses Bewusstsein kam dann eigentlich nach und nach. Und allein durch dieses Erkennen ist der Unterricht, die Vorbereitung, das Rangehen an den Unterricht auch anders gelaufen, auch in Zusammenarbeit mit anderen Lehrern. Denn das war der nächste Punkt, an irgendeiner Stelle ist man angekommen, da hat man's nicht mehr alleine machen können. So kam die Lehrerkooperation dazu, auch dieses System hat sich an unserer Schule erst nach und nach entwickelte. Nicht weil man's musste, sondern erstmal weil es auch eigene Sicherheit gebracht hat auch der Austausch mit Kollegen. (Frau Ellinger; 106-114)*

Schulentwicklung weitet sich automatisch aus. Ausgangspunkt war der veränderte Unterricht durch die neue Sicht auf die Schüler und Schülerinnen. Diese umfassende Veränderung kann man nicht alleine bewerkstellig, sondern funktioniert nur im Austausch und Absprache im Team, da es Sicherheit gibt. Darauf kann Schulentwicklung nicht verzichten:

*Und dann ist es wichtig, dass man nicht als Einzelkämpfer dasteht, sondern im Team arbeitet. Und das ist ein wichtiger Punkt in der Schulentwicklung. (Frau Ellinger; 126-127)*

Dies hat Frau Ellinger so für sich verinnerlicht, dass sie häufig vom „wir“ spricht. Schulentwicklung ist ein gemeinsames Projekt, das nur funktioniert, wenn die Lehrer und

Lehrerinnen gemeinsam – auch gemeinsam mit der Schulleitung – an diesem Vorhaben mitarbeiten und sich auch gemeinsam immer wieder neu motivieren.

*Aber solche Tiefpunkte hat man, wenn man zurückblickt, immer gemeistert. Das hat sicherlich mit den ersten Punkt zu tun, dass wir uns dann gegenseitig wieder mitgezogen haben. (Frau Ellinger; 316-317)*

Dieser Teamgedanke ist für Frau Ellinger so zentral, dass auch die Schulleitung keine so exponierte Stellung im Rahmen der Schulentwicklung zugeschrieben, obwohl sie immer als wertvoll für die Schulentwicklung erlebt wird.

### **Schulleitung und das gemeinsame Projekt Schulentwicklung**

Die Hauptaufgabe, die Frau Baumgart zu geschrieben wird, ist Steuerung. Nachdem sie Schulentwicklung initiiert hat, steuert sie mit Hilfe des Zyklus die Schulentwicklung in die richtige Richtung. Insgesamt scheint Frau Baumgart ein Rädchen des Zyklus zu sein – vielleicht ein recht zentrales, aber letztendlich ein Teil von anderen Teilen. Dies heißt nicht, dass nicht wahrgenommen wird, dass Frau Baumgart viel für die Schulentwicklung leitet: So ist ihr die gute, theoretische Fundierung des Zyklus zu verdanken, so achtet sie auf das konsequente Einhalten des Zyklus. Aber das ganze wirkte eher wie eine Steuerung aus dem Hintergrund im Anschluss an die Initialzündung.

*Förderlich war auf jeden Fall, sonst wäre es gar nicht in Gang gekommen, die Initiative von der Frau Baumgart und auch eigentlich dieses Drängen ihrerseits, sich mit der ganzen Sache zu beschäftigen. (Frau Ellinger; 302-304)*

Die Steuerung der Schulleitung ist dann eine Lenkung und Unterstützung in schwierigen Phasen, vor allem durch den Blick auf die richtige Fundierung der Schulentwicklung:

*Oder dass man auch mal an anderen Schulen gegangen ist, da gehört hat was los ist. Das man mal raus kommt aus dem eigenen Saft. Denk ich, ist immer wieder wichtig. Auch das wurde von der Schulleitung auch eigentlich immer wieder gefördert, auch Weiterbildungen, andere Schule, Kongresse deutschlandweit wurden. Hier waren auch die Unterstützungen der Netzwerke, wo wir drin waren, sehr, sehr förderlich. Dass man sich auch nicht alleine gelassen gefühlt hat, dass man da auch bestimmte Sachen erst mal nutzen konnte, die man nicht neu erfinden musste, aber auch ein bisschen gemerkt hat, man ist nicht alleine. (Frau Ellinger; 317-324)*

Die Schulleitung fördert genau an den richtigen Stellen. Sie ermöglicht und ermuntert Fortbildungen, die die eigene Schulentwicklung fördern. Sie „schubst“ immer wieder an. Sie gibt die Richtung vor, aber nicht dogmatisch:

*Diese Gespräche, diese Akten, diese Berichte, diese Pläne, diese ganzen Besprechungen immer im Rahmen aller Kollegen, das ist das, was ich für mich immer sehr oft hinterfragt habe. Ich weiß auch nicht, ob es immer wirklich notwendig ist. Ich mein, wir ham auch viel im Rahmen der erweiterten Schulleitung, da gehört der Lehrerrat dazu, der Personalrat, auch immer wieder diese Probleme offen ansprechen können und das ist auch nen großer Pluspunkt, dass Frau Baumgart mit sich reden lässt und in vielen Sachen dann auch sagt, ja gut, wir fahren zurück, ihr habt Recht. Oder auch in anderen*

## 7. Fallbeschreibung Frau Ellinger: Schulentwicklung aus Überzeugung

---

*Sachen zumindest auch versucht oder auch so macht, ihre Meinung wirklich begründet. (Frau Ellinger; 344-352)*

Die Vorgaben, was zu tun ist, kommen von Frau Baumgart. Entsprechend muss mit ihr diskutiert werden, wenn bestimmte Dinge zu viel werden. Aber dies ist auch möglich, weil die Schulleiterin die entsprechenden Eigenschaften mitbringt. Sie kann zuhören und Entscheidungen fällen. Insgesamt erlebt Frau Ellinger einen sehr offenen Umgang mit der Schulleiterin:

*Weil sie bereit ist, wenn man Probleme hat oder mit irgendetwas nicht einverstanden ist, sich das auch anzuhören und nicht abblockt. Sie denkt darüber nach, und dann entweder ihre Meinung vertritt und das sagt, ne, ich bin nicht der Meinung oder wenn man auch merkt, dass dann doch was dahinter steckt, dann auch Zugeständnisse macht oder auch den Kurs ändert. Und dadurch wenn ich sehe, daraus entstehen mir keine Nachteile, rein von der menschlichen Seite her ist das kein Problem. (Frau Ellinger; 654-658)*

Frau Baumgart bringt aus Sicht von Frau Ellinger genau die richtige Einstellung mit. Sie denkt erst nach und handelt dann. Die Überzeugung stimmt. Entsprechend ist sie in der Lage, ihre Meinung, ihre Vorgaben zu ändern, oder aber auch beizubehalten und dann gut und sinnvoll zu begründen. Frau Ellinger stellt die Entscheidungen, die von der Schulleiterin getroffen werden, nicht in Frage, weil es vernünftige und aus ihrer Sicht demokratische Entscheidungen sind.

*Es gibt wenige Sachen, was die Schulleitung wirklich ganz alleine macht. Das merkt man, wenn wir den Schulentwicklungsplan für das Schuljahr aufstellen. In der Personalentwicklung sicherlich einige Sachen, aber Sachen, die die ganze Schule, äh inhaltliche Ausgestaltung der Schule betreffen, läuft in der Steuergruppe ab. Und dort wird ausdiskutiert, was sich an anderen Schulen nur von oben her angeordnet und aufgesetzt wird und deswegen ist bei uns der Weg, wie man zu bestimmten Entscheidung kommt, wirklich ganz demokratisch. (Frau Ellinger; 618-623)*

Durch ihre Mitarbeit an der Steuergruppe ist für Frau Ellinger klar, wie bestimmte Entscheidungen zustande kommen und kann an ihnen mitwirken. Darum kann sie sich so gut mit der Schulentwicklung identifizieren. Aber auch alle anderen Kollegen und Kolleginnen erhalten immer Gelegenheit sich zu beteiligen und ihre Meinung zu sagen.

*Das sind entweder Sachen, die akzeptiert werden oder wenn es partout nicht akzeptiert wird, hat man da jederzeit ein offenes Ohr und es sind so grundlegende Sachen, was diese Schulentwicklung, diesen Zyklus betrifft, wo die Frau Baumgart wirklich sagt, nein, das gehört dazu, das muss gemacht werden, aber viele andere Sachen wird eigentlich grundlegend abgesprochen entweder in der Steuergruppe oder in der erweiterten Schulleitung und auch es wird auch immer die Meinung des Kollegiums eingeholt, auch in Dienstbesprechungen, da legt sie besonderen Wert drauf. Das finde ich auch richtig und wird auch von den Kollegen akzeptiert, dass Information durch gegeben wird und da immer nen Spielraum, sagt eure Meinung dazu. (Frau Ellinger; 528-536)*

Das Kollegium wird immer ausführlich informiert und bekommt in den meisten Fällen Raum, um eine eigene Stellungnahme abzugeben. Lediglich beim Schulentwicklungszyklus lässt



Frau Baumgart nicht mit sich reden: Da besteht sie drauf. Dies ist nach Frau Ellinger auch richtig und sinnvoll, weil nicht alle Kollegen und Kolleginnen aufgrund der richtigen Überzeugung handeln und da hilft nur die Anordnung. Der Zyklus muss ferner eingehalten, weil er nur als Ganzes sinnvoll ist (s.o.). Zugleich wirkt Frau Baumgart auch immer wieder sehr motivierend:

*Das sind dann die Phasen, wo dann alle die Hände heben, aber letztendlich läuft's dann doch immer wieder weiter und ist auch vielleicht auch eine Kunst der Frau Baumgart, dass sie das irgendwie schafft. Ich staune da manchmal auch selber. Das wieder alle mitziehen und irgendwie sind wir dann selber in ner Richtung. (Frau Ellinger; 467-470)*

Fast scheint es wie Zauberei: Eigentlich sind alle in bestimmten Situationen überfordert und wollen nicht mehr, aber Frau Baumgart schafft, alle fast wie von selbst wieder in der richtigen Richtung zu bringen. Dies ist die wohl tunende Steuerung, die Frau Ellinger erlebt. Dennoch kann auch Frau Baumgart nicht die grundlegenden Überzeugungen der Kollegen und Kolleginnen ändern.

### **Überzeugung und Einstellung des Kollegiums**

Zentral ist, dass Frau Ellinger vom Ziel und von der Richtigkeit der Schulentwicklung überzeugt ist. Dies ist aber nicht bei allen Kollegen und Kolleginnen der Fall.

*Man kann das auch nicht direkt als Schwäche, das ist wie gesagt nen Problem der Kollegen dann oder des Kollegiums sicherlich auch, dass man voraussetzt, dass jeder mitziehen muss. Man muss als Lehrer davon überzeugt sein, dass das der richtige Weg ist. Das kann man aber nicht bei jedem Lehrer voraussetzen, weil man sich damals, als man sich für den Lehrerberuf entschieden hat, als man auch studiert hat und die ersten Jahre sicherlich nicht aus der Intuition heraus Lehrer geworden ist. (Frau Ellinger; 570-575)*

Die Arbeit für die Schulentwicklung ist nur zu leisten, wenn die Einstellung, die Überzeugung stimmt, sonst ist es nur Zwang. Die Schulleitung muss entsprechend bestimmte Dinge anordnen und durchsetzen.

*Da gibt es schon Sachen, wo die Überzeugung der Kollegen nicht da ist. Das wäre z.B. das Schreiben der Aktivitätenpläne, wo zu Beginn die Einsicht nicht da ist. Aber es ist eine Anordnung und die muss gemacht werden, wenn's ein auch nicht so gefällt. Das ist die Teilnahme an Gesprächen, das sind Dienstberatungen, das sind viele Veranstaltungen, wo sicherlich an unserer Schule viel mehr Zeit investiert wird als an manch anderen Schulen, das wird man sicherlich an solchen Beratungen, Dienstbesprechung und pädagogische Konferenzen und auch das Schreiben des Portfolios, wo ich denke, dass ein Großteil der Kollegen nicht den Nutzen daran sieht und das widerwillig gemacht und auch nicht in der Qualität, wie es die Schulleitung wünscht. (Frau Ellinger; 504-512)*

Frau Baumgart muss insbesondere die Elemente des Schulentwicklungszyklus per Anordnung durchsetzen. Das Problem dabei ist, dass ohne die richtige Einsicht die Qualität der Arbeit nicht stimmt. Nur mit der richtigen Überzeugung stimmt das Engagement und

## 7. Fallbeschreibung Frau Ellinger: Schulentwicklung aus Überzeugung

---

somit die Qualität. Dies ist insgesamt ein Dilemma, das Frau Ellinger nicht lösen kann bzw. wo sie sich ambivalent zeigt. Einerseits sieht sie es als gut an, dass Frau Baumgart auf dem Zyklus mit all seinen Schritt besteht. Andererseits ist ihr klar, dass es eigentlich nur mit der richtigen Überzeugung sinnvoll ist. Dieser Überzeugung kann aber nicht erzwungen werden. Sie darf noch nicht einmal erwartet werden.

*Manch einer hat ein anderes Lehrerbild und hat es bis heute. Und man darf dann auch nicht denken, dass das nun unbedingt auch nen schlechterer Lehrer ist, der nicht in diesem ganzen System hundertprozentig mitwirkt. Es wird manchmal zuviel vorausgesetzt und zuviel erwartet, Lehrer in ihrer Persönlichkeit und vom Menschlich her einfach nicht leisten können, nicht alleine, weil's nicht wollen, sondern weil's nicht können. Es ist nicht gleich jeder Lehrer in der Lage für solche theoretische Dinge, für Analysetätigkeiten, für Reflektionen. Jeder hat so seinen Stärken und Schwächen. Dann muss auch Schwerpunkte setzen, macht man dann auch in gewisser Weise, dass man sagt, na gut, das Portfolio ist nun mal nicht viel wert, weil es nicht richtig gemacht worden ist, weil der Lehrer davon auch nicht überzeugt war. Oder die Arbeit wird nicht immer so 100 %ig geleistet, wie man es erwartet, weil manch einer eben auch nicht hundertprozentig von der Sache überzeugt ist. Man kann auch nicht von jedem Kollegen erwarten, dass er dieses System so durchschaut und durchdringt, weil wie gesagt dieses theoretische Wissen und die Überzeugung, dass das der einzige richtige Weg ist, sicherlich notwendig ist, um erstmal bei jeden Kollegen was in Gang zu setzten und da hundertprozentig mitzuziehen. Und das ist einfach nicht so. Viele machen des mit, weil sie's einfach müssen, vielleicht auch damit sie ihre Ruhe haben und das sollte man vielleicht ganz einfach in gewisser Weise mehr tolerieren oder akzeptieren, nicht tolerieren, akzeptieren. (Frau Ellinger; 575-592)*

Frau Ellinger fordert eine enorme Toleranz: Lehrer und Lehrerinnen sind Menschen, die unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, die eben Stärken und Schwächen haben. Die Erwartungen, die hinter Schulentwicklungen stehen, sind sehr große und diese können bestimmte Menschen einfach überfordern. Diese Erwartung darf man einfach nicht an jeden Menschen stellen. Hier äußert Frau Ellinger implizit Kritik an der Schulleiterin. Manchmal fehlt es an Toleranz. Dies wirkt ambivalent, weil Frau Ellinger selbst „beklagt“, dass manche Kollegen und Kolleginnen sich zu wenig engagieren und als Vision hat, dass alle im Kollegium die richtige Überzeugung entwickeln. Zugleich fordert sie die Schulleiterin zu mehr Toleranz auf. Allerdings räumt sie auch ein, dass die Schulleitung gut mit diesen Kollegen und Kolleginnen umgeht:

*Und dann muss man und das ist natürlich immer schwierig, nen feines Händchen dafür haben, um mit solchen Kollegen umzugehen, dass diese nicht noch mehr verprellt werden, dass die noch mehr ausscheren durch den Druck, der da ständig da ist. Aber das ist natürlich sehr, sehr schwierig, wobei ich denke, dass die Schulleitung nen recht gutes Händchen hat, auch so in psychologischer Sicht mit den Kollegen da umzugehen. Das ist immer noch nen großes Plus und wahrscheinlich auch der Punkt, warum es immer noch funktioniert und läuft. (Frau Ellinger; 592-598)*

Trotz mangelnder Toleranz gelingt es Frau Baumgart dann doch nicht zuviel Druck auf diese Kollegen und Kolleginnen auszuüben.

### **Fazit**

Für Frau Ellinger ist der Schulentwicklungsprozess und der Schulentwicklungszyklus an der ImpULS-Schule genau der richtige Weg, weil er den richtigen Ausgangspunkt und das richtige Ziel hat: besserer, schülerorientierter Unterricht. Frau Ellinger hat für sich erkannt, dass für die Erreichung dieses Ziel eine Veränderung von Schule insgesamt notwendig ist und aus dieser Überzeugung heraus handelt sie. Diese Überzeugung ist aber keine intuitive, sondern eine, die durch die Schulentwicklung, die aus der Not heraus von der Schulleitung angestoßen wurde und entstanden ist. Dennoch ist diese Überzeugung zugleich die wichtige Voraussetzung für den Schulentwicklungsprozess. Der Schulentwicklungszyklus verkörpert die richtige Überzeugung, weil er theoretisch und wissenschaftlich fundiert ist. Da die richtige Einstellung aus der Sicht von Frau Ellinger nicht einfach da ist, sondern nach und nach entsteht, empfindet sie es selbst als sinnvoll sich mit Theorien und anderen Schulen auseinanderzusetzen, die Instrumente des Zyklus zu nutzen und immer wieder zu reflektieren und neue Schlussfolgerung zu machen. Durch diese Sinnorientierung wird die enorme Arbeitsbelastung durch Schulentwicklung, die auch Frau Ellinger beschreibt, aushaltbar. Fraglich bleibt aber, wie es erreicht werden kann, dass diese Überzeugung von allen Lehrern und Lehrerinnen geteilt wird. Dies kann nicht erwartet werden, weil Lehrer und Lehrerinnen zu unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen und einige daher gar nicht in der Lage sind, diese Einstellung zu erlangen. Hilfreich ist in diesem Kontext, die geschickte, unauffällige, demokratische Steuerung durch die Schulleiterin und die besondere Lehrerkooperation an der ImpULS-Schule. Schulentwicklung ist ein großes, gemeinsames Projekt, das von der Schulleiterin initiiert und gesteuert wird, aber an dem jeder seinen eigenen Anteil hat (haben kann) und für das sich jeder selbst entscheiden muss bzw. kann.

## **8. Fallbeschreibung Frau Gehring: Schulentwicklung braucht Raum**

### **Gesamteindruck**

#### **Interaktion**

Insgesamt ist der Gesprächsverlauf sehr angenehm und harmonisch. Schon bei den Treffen (2 an der Zahl) vor dem Interview wirkte Frau Gehring sehr offen und humorvoll auf mich. Dieser Eindruck vertiefte sich beim Interview: Frau Gehring antwortete ausführlich und offen. Viele Fragen scheint sie selbst spannend und nachdenkenswert zu finden. Ferner macht sie viele Witze und lacht viel und laut. Dies trug zu einer sehr angenehmen Atmosphäre bei. Zugleich präsentiert sie sich als eine Frau, die weiß, was sie will, und sehr selbstbewusst ist. Dies zeigt sich auch in ihren Äußerungen:

*Kerstin hat es mittlerweile geschnallt: Lernen geht nur durch Reflektion über das eigene Lernen. (Fr. L.; 536-537)*

Frau Gehring redet hier über ihre Direktorin, also über ihre Vorgesetzte. Dennoch beurteilt sie deren Lernerfolg bzw. Erkenntnisgewinn hinsichtlich der Bedeutung von Reflektion. Das „Mittlerweile“ impliziert Frau Gehring dieses Wissen vor ihrer Direktorin erworben hat, daher kann sie deren Lernprozess beurteilen. Auch über ihre andere Kollegen und Kolleginnen urteilt Frau Gehring. Sie wirkt trotzdem nicht überheblich, aber sie ist ihrer Position und Meinung sehr sicher und nimmt in dieser Hinsicht kein Blatt vor den Mund. Entsprechend ausführlich äußert sie positive und negative Kritik am Schulentwicklungsprozess, der Schulleitung, dem Kollegium und sich selbst. Sie nimmt sich selbst aus der Kritik nicht aus und macht auch selbst Witze über sich; kann also über sich selbst lachen. So erzählte sie mir vor dem Interviewbeginn, dass die Schüler und Schülerinnen sie reingelegt hatten: Da sie selbst nie eine Uhr trägt und sich immer auf die Uhren im Klassenraum verlässt, hatten die Schüler und Schülerinnen die Uhr im Schulzimmer vorgestellt und wurden so zehn Minuten zu früh aus dem Unterricht entlassen. Dies erzählt sie lachend und einräumend, dass ihr Verzicht auf eine Uhr dazu herausfordert. Ferner äußert sie Respekt für den Zusammenhalt und Cleverness der Schüler und Schülerinnen: Keiner hat es verraten, alle haben mitgemacht und die Idee ist aus ihrer Sicht pfiffig. Dieser gesamte Umgang mit Kritik und „heiklen“ Situationen erzeugt den offenen, ehrlichen und selbstbewussten Eindruck.

#### **Gesprächsverlauf**

Letztendlich können zusammenfassend drei Themenstränge ausgemacht werden, die Frau Gehring beharrlich und kontinuierlich im Interview verfolgt und entfaltet.

##### (1) Schulentwicklung

Den Erzählimpuls nutzt Frau Gehring, um sich relativ unverzüglich dem Thema Schulentwicklung und dabei insbesondere der erlebten Systematik und Struktur des

## 8. Fallbeschreibung Frau Gehring: Schulentwicklung braucht Raum

---

Prozesses an der ImPULS-Schule zuzuwenden. Die Begriffe Systematik, Struktur, Plan und Planungsinstrument gleich zu Beginn bringt sie ins Gespräch ein:

*Aber die Systematik und die Struktur der Schul- und der Unterrichtsentwicklung ist kontinuierlich gelegt und weiterentwickelt worden, mit allen Dokumenten, die dazu gehören, also sprich: Aktivitätenpläne, Schulentwicklungsplan und Portfolio (Einschätzung) – und das macht für mich auch das Besondere an dieser Schule aus. Es hat hier nichts mehr von Beliebigkeit und das gefällt mir sehr gut. (Frau Gehring; 55-59)*

Während des gesamten Interviews verweist sie immer wieder auf die aus ihrer Sicht guten und sinnvollen Pläne und Planungsinstrumente, eben die gute Systematik des Prozesses. Insgesamt verdeutlicht Frau Gehring an mehreren Stellen des Interviews, dass sie sowohl den Schulentwicklungsprozess als solches als auch die Ergebnisse dieses Prozesses z.B. bei den Schüler und Schülerinnen als positiv und erfolgreich einschätzt.

### (2) Kontrolle und Zwang

Aber auch ihren Einwand gegen diese Systematik führt sie eben so unverzüglich ein:

*Natürlich wird ein Stück weit die Freiheit dadurch genommen. Sie haben ja die ganze Pläne gesehen, die hier draußen hängen: der Schulentwicklungsplan. Manche der Kollegen empfinden das als Gängelei. (Frau Gehring; 80-82)*

Auf diesen Kritikpunkt der Gängelei, des Zwangs und der Kontrolle kommt sie immer wieder zu sprechen und führt weiter aus, was sie darunter versteht.

### (3) Schulleitung

Ein weiterer Punkt, auf den sie immer wieder Bezug nimmt, ist die Schulleitung und insbesondere Kerstin Baumgart. Dies geschieht häufig in Form sehr lobender Worte:

*Eigentlich war es eine ganz normale Schule, mit sehr engagierten Lehrern und einer sehr engagierten Schulleiterin, die ein Vision hatte von Schule und mit ihren Erkenntnissen durch Besuche an der Jenaplan-Schule versuchte, hier an dieser Schule zu integrieren. (Frau Gehring; 39-42)*

Aber ähnlich wie bei der Systematik hat der Wille zur Veränderung, die Vision der Schulleiterin zwei Seiten. Einerseits ist die Schulleiterin mit ihren Ideen und Impulsen, mit ihrer Steuerung und Lenkung aus Sicht von Frau Gehring für die Schulentwicklung jetzt und zukünftig unerlässlich. Andererseits mutet die Schulleiterin aufgrund ihrer Visionen und Vorstellungen den Kollegen und Kolleginnen manchmal zu viel zu und aus der Steuerung wird manchmal starke Kontrolle.

Die Argumentationsfigur von Frau Gehring ist oft ein „sehr gut, sehr toll, aber...“ Um sie zu zitieren: *Es ist ein bisschen ambivalent (Frau Gehring; 89).*

### (4) Reflexion

Ein großer Themenblock zum Schluss des Interviews ist Reflexion und Gespräche im Kontext von Reflexion. Dieses Thema wird aber explizit von der Interviewerin aufgrund des

Leitfadens eingeführt; auch die anderen Themen wurde durch den Leitfaden aufgegriffen, aber die Einführung erfolgte durch die Interviewte und sie verfolgte diese Themen insbesondere die Systematik und die Kritik dran konsequent weiter. Reflexion wurde zwar indirekt und neben bei schon vor der expliziten Frage nach Reflexion gestreift, aber vertieft und explizit verhandelt, wird es erst nach der Leitfadenfrage.

Im Folgenden werden diese vier Themen vertieft interpretiert.

### **Systematik von Schulentwicklung**

Wie schon gesagt, ist die Systematik der erste Punkt, den Frau Gehring hinsichtlich der Schulentwicklung fokussiert und lobt. Die Systematik ist *das Besondere (58), die Eigenheit (74)* der ImpULS-Schule. Und diese Eigenheit hat sie verinnerlicht. Vor allem die sorgfältigen Planungen gefallen ihr gut.

### **Pläne und Planungsinstrumente**

Zum einem nutzt sie die Planungsinstrumente, die sich aus der Systematik der Schulentwicklung ergeben, für sich selbst, z.B. bei der Unterrichtsplanung; zum anderen hat sie den Sinn der Systematik erkannt:

*Also wenn ich sie [Aktivitätenpläne] nur schreibe, weil ich sie abgeben muss und der Sinn nicht dahinter steht, dann hat das ganze keinen Zweck. Aber ich für mich habe den Sinn erkannt und nutze sie, obwohl ich sie abgeben muss, als Arbeitsinstrument für mich. (Frau Gehring; 83-87)*

Frau Gehring macht deutlich, dass sie wirklich verstanden, worum es geht und wie es abläuft und das geht soweit, dass sie diese Dinge, die für anderen nur ein lästige Pflicht sind, für sich gut nutzen kann. Den Sinn der Systematik, bei der die Aktivitätenpläne eine zentrale Rolle spielen, beschreibt sie folgendermaßen:

*Weil ich mein Niveau erhöhen will und bei den Schülern mehr Lernerfolge erreichen will und da muss ich ja wissen, wie. Und dazu nutze ich die Aktivitätenpläne. Und da ich das nicht alleine kann, tue ich das mit meinen Kollegen, weil wir diese gemeinsam beschreiben. Ich muss also vorher einen guten Plan machen, in welchem Themengebiet sich was am besten anbietet. Und wenn ich nicht in der Klassenstufe bin, muss der Kollege das machen. Dennoch macht das Schreiben der Aktivitätenpläne für mich einen großen Sinn. Auch wird das alles dadurch transparent, planvoll und abrechenbar. (Frau Gehring; 94-100)*

Vor einer Veränderung bzw. einer Besserung muss diese genau geplant werden. Diese genaue Planung ermöglicht das gemeinsame Schreiben von Aktivitätenplänen; dort wird dann festgehalten, was die Ziele sind und wie diese erreicht werden. Dadurch werden diese Ziele und die notwendige Schritt überhaupt erst sichtbar, also transparent und planbar, aber auch abrechenbar. Der Plan hält alles genau fest und am Ende des Schuljahrs kann kontrolliert werden, was umgesetzt und erreicht wurde und was nicht.

Pläne und Struktur erleichtern auch das Miteinanderarbeiten der Kollegen und Kolleginnen. So können Pläne, die visualisieren, was wie zu machen ist, neuen Kollegen und Kolleginnen den Einstieg an der Reformschule erleichtern.

*Ich habe es dieses Jahr mal geschafft und ich bin jetzt Team-Leiter Deutsch. Auf der Lehrerinsel haben wir einen Plan hängen, der hat mich viel Arbeit gekostet hat, um das ganze unter einen Hut zu bringen. Und deswegen haben es neue Kollegen einfach schwer. Sie müssen sich vorstellen, Sie kommen als Deutsch-Lehrer hierher, sie müssen altersgemischt Unterricht geben in Lerngruppe 5/6, Sie sollen sämtlich Differenzierungsformen anwenden. So, welche gibt es denn, wie mache ich das? Sie müssen vielleicht SCHILP schreiben, diese schulinternen Lehrpläne, Sie müssen Medien anwenden, Sie müssen auf die Arbeitstechniken achten, Sie müssen diese einführen und anwenden und so weiter und auch die fächerübergreifenden Sachen wie Kultur mit Deutsch integriert. Und für jemanden, der neu kommt, ist das unheimlich schwer. Deshalb haben wir oben den Plan hängen, um das sichtbar zu machen und so ein bisschen integriert. Also ich kann als Lehrer eintragen, ich mache das Thema, dazu bietet sich an: Ich mache digitale Fotografie, also ich hab das gemacht, bei Verbrecher gesucht, in einer Werkstatt. Ich hab das hier oben in den Raum gehängt. Also so ein bisschen koordiniert. Ohne viel Geschreibsel. (Frau Gehring; 129-142)*

Pläne machen die Anforderung sichtbar und ermöglichen eine Kooperation; dies lernt Frau Gehring aus den Schulentwicklungsprozess als solches. Die Pläne, die Struktur des Schulentwicklungsprozesses reichen anscheinend nicht hinunter bis zu Unterrichts- und Lehrerebene. Von den einzelnen Lehrer und Lehrerinnen wird soviel verlangt, dass es unglaublich viel Arbeit und Mühe ist, einen übersichtlichen Plan zu erstellen, durch den deutlich wird, was alles zu tun ist (Altersgemischter Unterricht, Medien, Arbeitstechniken, Fächerübergreifender Unterricht). Dabei ist das Besondere an ihrem Plan: Er koordiniert aber ohne viel *Geschreibsel*. Dieser Plan ist eine reine Arbeitserleichterung: Übersicht ohne zusätzliche Arbeit. Dies könnte die Anspielung sein, dass andere Pläne etwas viel *Geschreibsel* enthalten. Ferner ist zu überlegen, ob die beschriebene Überforderung der neuen Kollegen und Kolleginnen, nicht auch eine Überforderung der „alten“ Kollegen und Kolleginnen ist.

### **Erfolg der systematischen Schulentwicklung**

Trotz der schon an dieser Stelle angedeuteten Kritik verdeutlicht Frau Gehring den Erfolg der Schulentwicklung. Sie differenziert dabei zwischen sich und den Schülern und Schülerinnen.

Dass die Schule den Weg *in die richtige Richtung* (49) eingeschlagen hat, zeigt sich für sie persönlich so:

*Ich genieße die Stunden. Ich genieße es, wenn die in Gruppen arbeiten und für sich entscheiden, was wann sie tun. Es ist ruhiger. Wir haben die Klingel abgestellt. Das sind einfache Sachen. Das Raustürmen beim Pausenklingeln gibt es nicht mehr. Es ist mehr Ruhe und entspannter. Nenn schönes Arbeiten, also nicht vom Unterricht bin ich gar nicht gestresst. Gar nicht. (Frau Gehring; 167-171)*

## 8. Fallbeschreibung Frau Gehring: Schulentwicklung braucht Raum

---

Durch einfache Veränderungen ist das Unterrichten viel angenehmer geworden und zwar aufgrund anderer Unterrichtsformen (Gruppenarbeit), Schülerverhalten (freie Entscheidungen) und institutionelle Veränderungen (Abstellen der Klingel). Als dies erzeugt Ruhe und Entspannung bei der Lehrerin.

Aber auch auf Schülerebene kann ein Erfolg festgestellt werden:

*Das ist hier mein Beweggrund, dass es mir gut geht. Von den Schülern ist das anders. Wir haben gut Abschlüsse. Ich lag mit Deutsch in Klassenstufe 6 über Landesdurchschnitt, waren aber immer noch nicht gut, muss ich sagen. Es ist messbar – im Kompetenztest Deutsch. Sag ich jetzt mal. Das ist ja immer, man kann's ja messen. Wichtig ist, wir sind nicht schlechter in den Abschlüssen als die anderen und manchmal sind wir sogar ein Stück weit besser. Was ja meistens auf die Sachkompetenz abzielt. Wir versuchen ja, noch mehr zu entwickeln – und das ist ja ein Plus. (Frau Gehring; 177-183)*

Der Maßstab für den Erfolg bei den Schüler und Schülerinnen ist nicht das Wohlfühlen, sondern Lernerfolge, die messbar sind. Wichtig ist, dass die Schüler und Schülerinnen an der Schule eine Qualifikation erreichen können, die mindestens so gut ist wie die, die an anderen Schulen erlangt wird. Das Manko bei Vergleichstest ist, dass sie lediglich die Sachkompetenz messen und die anderen Kompetenzen, die die ImPULS-Schule entwickelt möchte, nicht berücksichtigt. Hier ist eine Spannung spürbar, die auch in anderen Interviews thematisiert und weiter ausgeführt: Die Kinder und Jugendlichen lernen weiter mehr als Sachkompetenz; gesellschaftlich anerkannt und wichtig ist aber primär die Sachkompetenz, damit die Kinder und Jugendlichen nach dem Schulabschluss zum Beispiel einen Ausbildungsplatz erhalten. Frau Gehring selbst findet diese Kompetenz gar nicht mehr so zentral:

*In Deutsch jetzt ja, wann schreib s und wann ß, kommt davor stimmhaft, stimmlos und so weiter. Lebenswichtig (Ironisch; lacht). Extrem. (Frau Gehring; 187-188)*

Für sich selbst und auch die Schule stellt sich die Frage, ob dies wirklich noch lebenswichtig ist. Eine Folge oder gar ein Erfolg von Schulentwicklung ist, dass andere Dinge wichtig werden. Entsprechend ist ihre Zukunftsvision als Antwort auf die Frage, wo sie sich und die Schule in fünf Jahren sieht:

*Ich mache meinen Unterricht, entspannt wie jetzt, ich werd ja besser (lacht), mach nicht mehr ne riesen Klassenarbeit Klassik ja, ich geb denen ein A3-Blatt und dann soll die mal aufschreiben, was sie Schönes gelernt haben. Nicht mehr stures Abfragen. (Frau Gehring; 692-695)*

Stures Abfragen ist nicht mehr gewünscht: Die Schüler und Schülerinnen sollen vielmehr Raum erhalten, ihren Lernzuwachs frei zu beschreiben.

Doch bleibt Frau Gehring an dieser Stelle ambivalent: Obwohl sie sich über vereinheitliche und nur auf eine Dimension abzielende Tests lustig macht und sich bestimmten Arten von



Messungen und Abfragen abwendet, sind bestimmte messbare Erfolge für sie wichtig. Sowohl auf der Schülerebene als auch auf Schulebene:

*Und bei THÜNIS wird es ganz eindeutig, wie wir über die Jahre besser geworden sind. Und das in allen Bereichen (Schüler, Eltern und Lehrer). Das immer noch Knackpunkte bleiben, wäre schlimm, wenn es anders wäre. Es gibt wesentlich weniger Anregungen, als vor einigen Jahren – das ist deutlich. (Frau Gehring; 341-345)*

### **Kontrolle und Zwang**

Die andere Seite von Planung und Plänen ist die Kontrolle und Zwang. Dies erleben vor allem die Kollegen und Kolleginnen, die im Gegensatz zu Frau Gehring den Sinn der Instrumente und der Schulentwicklung nicht erkannt haben: Diese fühlen sich gegängelt (s.o.)

### **Abrechenbarkeit – positiver Zwang**

Eine wichtige Funktion von Plänen ist, dass die Aufgaben und Vorhaben abrechenbar und kontrollierbar werden.

*Auch wird das alles dadurch transparent, planvoll und abrechenbar. Schlicht und einfach. Es ist ja nicht so, dass ich den Kopf abgehackt kriege. So ist es ja nicht. Wenn ich vielleicht manches aus dem Aktivitätenplan, dann man etwas nicht geschafft hat, dann ist das eben so. Und dann überlege ich, ob ich das mit ins nächste Jahr nehme oder nicht. Es ist kein Dogma. (Frau Gehring; 100-104)*

Die Abrechenbarkeit hat die Funktion von Selbstkontrolle, weil keine schrecklichen Konsequenzen drohen, wenn Aufgaben oder Punkte des Aktivitätenplans nicht geschafft werden, sondern es dadurch möglich wird, zu überlegen, ob diese im nächsten Jahr erledigt werden. Der Plan ist eben kein Dogma. Die ist aus Sicht von Frau Gehring eine sinnvolle Form von (Selbst-)Kontrolle, die für sie zentral beim Schulentwicklungsprozess ist:

*Wenn ich einmal irgendwo stehe, dann stehe ich auch und dann stehe ich auch auf einen Blatt. Und dann wird's wieder abrechenbar, denn dann muss ich es auch machen. (lacht). (Frau Gehring; 218-219)*

Ganz so zwanglos ist die Abrechenbarkeit eben nicht: Wenn man irgendwo mit seinem Namen steht, dann steht da auch die Erwartung dahinter, dass es gemacht wird. Allerdings hat man die Wahl, ob man sich eintragen lässt oder nicht, d.h. ein gewisses Maß an Freiheit ist immer noch gegeben. Die Abrechenbarkeit ist für Frau Gehring gut auszuhalten, weil sie häufig die Wahl hat: Entweder kann sie sich selbst wie bei den Aktivitätenplänen selbst kontrollieren und selbst entscheiden, wie sie mit offenen Aufgaben umgeht oder sie kann sich generell bei neuen Aufgaben entscheiden, ob sie sich dafür meldet. Dies scheint die Voraussetzung für eine positive Kontrolle zu sein. Die freie Entscheidung, der eigenverantwortliche Umgang muss erhalten bleiben. Ferner ist Abrechenbarkeit bei Projekt, die noch umzusetzen sind, sinnvoll. D.h. wenn etwas Schritt für Schritt umgesetzt und erledigt werden muss, dann ist hilfreich, wenn festgehalten wird, was zu tun ist (s.o.)

Planungsinstrumente) und wer dies macht, dann überprüft werden kann, ob und was wirklich wie geschehen ist. Wenn aber die Eigenverantwortung, die Selbstkontrolle und freie Entscheidung zu sehr in den Hintergrund tritt, dann überwiegt zu sehr fremde Kontrolle; dies ist dann keine positive Kontrolle, sondern Kontrollzwang

### **Kontrollzwang**

Frau Gehring führt aus, was eine fehlgeleitete Kontrolle ist. Diese Erklärung ist eingebunden in einer Erzählung über schlechtes Zeitmanagement von Seiten der Schulleitung (s.u.). Der Frage, inwieweit Kontrollzwang und schlechtes Zeitmanagement einander bedingen, wird im Abschnitt Schulleitung weiter nachgegangen. Folgender Maßen erlebte Frau Gehring Kontrollzwang

*Das muss klarer kommen und da kann man auch ein Stück weit mehr abgeben, auch an Verantwortung noch. Also das ist ähm, also ein bisschen Kontrollzwang ist dann schon dahinter – man muss auch aufpassen, dass es nicht kippt. Momentan hält es sich denke ich ganz gut in der Waage. Es gab Zeiten, wo ich gedacht, oh jetzt wird's zuviel, wo sie [die Schulleiterin] alles sehen wollte, alle Pläne und ich sach mal Schüleraustauschprogramm und alles drum herum und so. Ähm da muss man aufpassen, dass das nicht kippt. (Frau Gehring; 492-497)*

Kontrollzwang ist es, wenn die Schulleiterin alles sehen will. Dann entsteht das Gefühl, dass die Schulleiterin keine Verantwortung angeben kann. Frau Gehring möchte aber eigenverantwortlich handeln können. Dies wird auch deutlich an ihrer Kritik am Schulamt, das teilweise die Schulentwicklung durch Kontrolle stört:

*Das Schulamt(geflüstert)(lachen der Interviewerin). (Pause). Das ich alles rechtfertigen muss, oder das Leute im Kultus, also wie wir jetzt hier in der Zielvereinbarung Sachen schreiben wie Schule ohne Noten, dass man das vor Leuten rechtfertigen muss, die von Schule eigentlich keine Ahnung haben, aber die Entscheidungsgewalt. (Frau Gehring; 259-262)*

Frau Gehring sagt vorher, dass nicht die gesetzliche und bauliche Rahmenbedingungen Schulentwicklung nicht verhindern können. Das ist für sie eine *Ausrede* (243). Es stört aber doch, wenn man sich rechtfertigen muss. Neben strukturellen Schwierigkeiten (Einzugsgebiet der Schule; soziokulturelles Umfeld; Stundenzahl der Sekretärin) ist der Rechtfertigungsdruck ein wesentlicher Faktor für die Störung von Schulentwicklung. Zusätzlich scheint Frau Gehring ungern Entscheidungsgewalt abzugeben. Die Rechtfertigung ist notwendig, weil die Entscheidungsgewalt nicht in der Schule, sondern im Schulamt und im Kultusministerium liegt.

Vielleicht entzieht die Schulleiterin der Lehrerin zuviel Entscheidungsgewalt, wenn sie durch übermäßige Kontrolle keine Verantwortung mehr angibt. So ist bei Schüleraustauschprogramm die Entscheidung und Kontrolle der Schulleiterin nicht notwendig. Allerdings bleibt im Dunkeln, welche Bereiche die Schulleiterin abgeben kann bzw. nicht kontrollieren muss.

*Also wir beweisen, dass ja wenn sie auch mal nicht da ist oder wenn beide mal nicht da sind, was selten, eigentlich nie vorkommt, aber wir machen unser Zeug und auch (Pause) (Frau Gehring; 508-510)*

Vielleicht möchte Frau Gehring in manchen Bereichen die Möglichkeit – zusammen mit ihren Kollegen und Kolleginnen -, zu beweisen, dass sie auch ohne Kontrolle und Einfluss der Schulleitung gut und effektiv arbeiten können. Durch die Kontrollen geht diese Möglichkeit verloren. Dies bedeutet nicht, dass die Schulleitung nicht kontrollieren und führen darf oder dass die Schulleitung als solches nicht wertgeschätzt wurde. Den Respekt und die Akzeptanz der Schulleitung drückt Frau Gehring immer wieder aus.

### **Schulleitung**

Ähnlich die Schulentwicklung wird die Schulleitung gelobt und respektiert; zugleich haben die positiven Seiten der Schulleitung – ebenso wie die Schulentwicklung – auch unangenehme Nebeneffekte. Aber insbesondere für die Schulentwicklung ist die Schulleiterin zentral.

### **Schulleiterin und Schulentwicklung**

Die Schulleiterin hatte die entscheidende Vision für die Schulentwicklung und ist daher die zentrale Figur bei der Schulentwicklung:

*Was war besonders förderlich? Also die Schulleiterin ist das A und O. Ohne Schulleitung keine Schulentwicklung. Und Frau Blum mit hintendran, die das mitträgt. Wäre der ehemalige Schulleiter geblieben, wäre es nicht so weit gekommen. Ich war 2 Jahre hier, dann ist er in Rente gegangen. Eine Struktur, damit meine ich die Steuergruppe, ein Personalstruktur, die das trägt. Und da steckt Kontinuität dahinter und Know-how dahinter und natürlich Folgsamkeit (lacht). (Frau Gehring; 228-234)*

Die Gleichung von Frau Gehring ist einfach. Ohne Schulleitung keine Schulentwicklung. Wichtig für die Schulentwicklung sind die konkreten Personen. Sowohl Kerstin Baumgart als Person als auch Susanne Blum als Person waren für die Schulentwicklung notwendig; mit anderen Personen hätte es keine Schulentwicklung gegeben. Insgesamt sind für Frau Gehring Personen zentral für die Schulentwicklung, denn auch die Steuergruppe und die weiteren Kollegen und Kolleginnen, die tun, was von ihnen verlangt wird, sind unerlässlich für den Erfolg von Schulentwicklung.

Immer wieder betont Frau Gehring die zentrale Funktion der Schulleiterin, die diese nur erfüllen kann, weil sie die richtigen persönlichen Voraussetzungen dafür mitbringt:

*Bedingt durch die Schulleiterin, die die Stärken und Schwächen kennt. Die Schulleiterin bleibt für mich der Dreh- und Angelpunkt. Die Steuergruppe auch, Stellvertreter, den es eigentlich nicht gibt, Personalrat ganz wichtig. Ganz, ganz wichtig. (Frau Gehring; 288-290)*

Zwar ist es wieder nicht die Schulleiterin nicht allein, aber sie ist der Dreh- und Angelpunkt. Sie ist diejenige, die die Stärken und Schwächen der Kollegen und Kolleginnen kennt und

somit den Ablauf des Schulentwicklungszyklus ermöglicht und so den Schulentwicklungsprozess der ImPULS-Schule unterstützt.

*Sie gibt neue Impulse. Sie initiiert. Also von Anfang an. Sie hat sich informiert, hat geguckt, was geht hier. Hat es aufgegriffen und umgesetzt, Vorschläge gemacht und uns angeregt, es dann zu tun. Ja also die Aktivität und die Inhalte, also die Aktivitätenpläne, mit den Inhalten, die da dahinter stehen, dahinter steht ja immer ne ganze Reihe von Sachen, hinter jedem Punkt. Und durch diesen Zyklus, durch diesen Evaluationskreis, also der ist ja schon und der wird ja permanent und das betont Kerstin auch immer, also das sie an dem nicht nachlässt. Und das ist gut so. (Frau Gehring; 406-412)*

Die Aufgaben, die Frau Gehring der Schulleiterin im Rahmen von Schulentwicklung zuschreibt, sind eben neue Impulse und Anregungen. Von ihr kommen die Vision und die Ideen für die Umsetzung. Ferner hat die Schulleiterin dafür zu sorgen, dass der Schulentwicklungszyklus weiter abläuft.

*Und diesen Zyklus einzuhalten, den Raum freizuhalten, wo wir uns treffen können, die Montage freizuhalten, auch Gesprächstermin ja auch, das macht die Susanne ja innerhalb des Stundenplans, dass wir Klappstunden haben, wo wir Teamzeit legen können. Das sind so Sachen, das sind Schulleitung ja nee, dass ist auch nen Stück weit Pflicht muss ich sagen. (Frau Gehring; 412-416)*

Die Schulentwicklung braucht Raum und diesen muss die Schulleitung schaffen. Dies geschieht durch die gute Kooperation von Schulleiterin und stellvertretender Schulleiterin.

### **Schulleiterin und stellvertretende Schulleiterin**

Trotz der zentralen Funktion der Schulleiterin bei der Schulentwicklung ist für Frau Gehring klar, dass Kerstin Baumgart dies nicht alleine ermöglichen kann. Wichtig ist die ergänzende Tätigkeit der stellvertretenden Schulleiterin.

*Die Kerstin muss vereinigen Führung und in meiner Ausbildung haben wir das genannt das Klima, nee dieses Verhältnis zu wahren. Wir duzen uns ja fast alle, also sie duzt fast alle, dann wird es vielleicht noch ein Stück schwieriger, weil natürlich das mehr Respekt von innen heraus verlangt, als wenn ich Sie sage. Wo natürlich eine Distanz da ist. Susanne ist ja mehr der Kumpel-Typ. Zu ihr würde oder würd gehe ich mehr, wenn es Sachen sind, wo ich denke, Kerstin nicht damit zu behelligen, das sind immer Kleinigkeiten, das können organisatorische Sachen sein, Sachen mit Kollegen sein, weiß ich, irgendetwas mit der Raumausstattung, dann ist sie für mich der Ansprechpartner. (Frau Gehring; 382-389)*

Kerstin Baumgarts Aufgabe ist es zu führen (s.u.) und ist zugleich auch für ein gutes Arbeitsklima zuständig. Susanne Blum muss dies nicht; sie hat andere Aufgaben: Sie ist für die Kleinigkeiten zuständig, um die sich Kerstin Baumgart nicht kümmern kann.

*Interviewerin: Ist eben ein bisschen verteilt?  
Frau Gehring: Ja und das ist auch gut so. Weil für mein Gefühl muss die Kerstin nicht alles machen, weil dazu hat sie die Susanne ja und Susanne hat das Ohr auch bei den Kollegen, muss man auch sagen. Sie ist ja präsent in allen Pausen oben, was Kerstin nicht sein kann. Logischerweise. Sie versucht's. Zur Frühstückspause immer. Zieht sie auch sehr gut durch, muss ich sagen. Aber bei*

*den anderen zwei großen Pausen eher nicht. Susanne eher doch. Sie ist eigentlich eher wenig hier, sie arbeitet eigentlich viel oben (Frau Gehring; 390-398)*

Es liegt auf der Hand, dass Kerstin nicht alles machen kann. Die Schilderung zeigt, dass sich die Schulleiterin und die stellvertretende Schulleiterin gut ergänzen. Der entscheidende Unterschied zwischen den beiden ist die Position bei den Kolleginnen und Kollegen. Susanne Blum gehört „ganz normal“ zum Kollegium. Sie arbeitete auch zumeist im Lehrerzimmer, in der Lehrerinsel, und ist daher präsenter als Kerstin Baumgart, die zwar versucht an der Frühstückspause teilzunehmen, aber dafür ihren eigentlichen Arbeitsplatz verlassen muss. Diese Teilnahme am gemeinsamen Frühstück wird wertgeschätzt. Frau Gehring akzeptiert ebenfalls, dass Kerstin Baumgart sonst nicht in der Lehrinsel arbeitet und nicht so viel anwesend ist wie Susanne Blum, da dies ist nicht ihre Aufgabe

### **Aufgaben und Funktionen der Schulleiterin**

Frau Gehring benennt viele Funktionen und Aufgaben der Schulleiterin. Sehr ausführlich beschreibt sie diese, als sie nach der Zusammenarbeit mit der Schulleiterin gefragt wird.

*Zurzeit? Wie ich die erlebe? Ich krieg nen Zettel, wenn ich zum Gespräch zu erscheinen habe, in mein Fach (lacht). Bunt. (lacht) Nein. Ja Gott. (Pause) Ist halt ein gutes Miteinander hier. Es wird offen, offen und klar, was gesagt und es ist ja nicht unproblematisch. Nicht alles ist Friede, Freude, Eierkuchen. So ist es nicht. Und wir „lieben“ uns auch nicht alle. Aber man muss das gut trennen und die gemeinsame Arbeit gut machen. Und wenn was nicht so gut klappt, denke ich dann kann hier darüber geredet werden. Und bei Problemen und Ideen ist meine erste Adresse die Schulleitung und ich weiß, dass es dort richtig behandelt wird. Also ich kann da hingehen sowohl wenn ich eine Idee, dann muss ich immer gleich ne Konzeption schreiben. (lacht). Ja das ist so. Das hat halt alles so ne einerseits, das ist halt so. Das hat halt alles so ein Für und Wider. Und wenn ich ein Problem hab, gehe ich ebenso hin. Oder die Kerstin ruft mich und dann reden wir darüber. Klar und klären das auch. Hatten wir auch schon, aber sie hat ne gute Art, ja denk ich auch durch viel Erfahrung, vielleicht auch durch weiteres weiß ich nicht, mit so etwas umzugehen oder Gesprächstechniken anzuwenden, die ich auch sehr an ihr liebe, wenn sie auch bevorzugt mit Eltern redet. Das sind Sachen, die ich sehr an ihr mag. (Frau Gehring; 365-379)*

Schulentwicklung und kollegiale Zusammenarbeit ist nicht immer ganz einfach, aber die Schulleiterin trägt zu Klarheit und Konfliktlösung bei. Insbesondere ihre Gesprächstechnik und das sofortige Angehen von Schwierigkeiten ist eine große Stärke der Schulleiterin aus Sicht von Frau Gehring Entsprechend wendet sie gerne an die Schulleiterin. Angedeutet wird aber auch, dass bestimmte Einstellungen und Vorstellung der Schulleiterin Schwierigkeiten mit sich bringen. Weil sie Wert auf Pläne und Konzeptionen legt, fordert sie diese sehr nachdrücklich ein – dies macht es manchmal schwierig. Die Schulleiterin ist immer offen für neue Ideen und unterstützt diese auch, aber will dafür auch etwas sehen.

Ganz deutlich ist, dass Führung von der Schulleitung und insbesondere von der Schulleiterin verlangt wird.

*Also ich würde das nicht anders erwarten, damit das so geht. Sonst geht das nicht, dann würde das versanden. Das ist so. Also die Draufschau zu halten und die Kontrolle zu haben, das ist Schulleitung. Und Chef sein heißt nun mal auch, dass ich Chef bin. Das ist schon wichtig.  
Interviewerin: Und das erfüllt die Schulleitung? Also Chefsein.  
Frau Gehring: Ja. Ich denke schon. Die setzen sich dann auch schon mal durch. Also Kerstin sagt dann auch mal: ich bin Schulleitung und ich bestimme das jetzt so. Auch wenn sie sonst relativ viel zur Diskussionen freigibt, aber in manchen Dingen sagt sie: Ich bin Schulleiter und das entscheide ich“. Und das ist richtig so. Sonst muss ich keinen Schulleiter haben. (Frau Gehring; 419-429)*

Zunächst ist zwar die Rede von der gesamten Schulleitung, aber deutlich wird, dass es die Aufgabe der Schulleiterin ist, Entscheidung zu treffen. Dies hängt sicherlich mit der oben beschriebenen Arbeitsteilung zwischen den beiden Personen zusammen. Susanne ist für den guten und engen Kontakt bei den Kollegen und Kolleginnen zuständig. Kerstin Baumgart soll zwar auch einen guten Kontakt pflegen – das gelingt ihr auch –, aber sie soll ebenso führen und entscheiden. Zu führen ist nicht immer ganz einfach. Folgsamkeit ist notwendig (s.o.), aber nicht automatisch gegeben.

*Liegt aber an den Kollegen, dass sie sehr gewissenhaft sind, sehr „artig“. Das muss ich schon sagen. Es gibt selten jemanden, der aufmuckt. Der sagt, das machen wir nicht. Die Wege wurden bis jetzt immer mitgeschritten. Allerdings hat die Chefin auch eine sehr gute Art, Sachen von hinten durch die Kante einfach reinzuschleifen, würd ich schon so sagen jetzt unter uns (lacht). Doch das ist schon so. Also ich kann Ihnen ein Beispiel sagen. Wir haben jetzt einen Kooperationsvertrag mit dem Seniorenwohnpark in Stützerbach. Das wissen Sie vielleicht. Frau Katzberg kam, hat das Ganze vorgestellt. Das war die erste Veranstaltung. In der zweiten Veranstaltung, so schnell konnte man gar nicht gucken – und das meine ich: von hinten durch die Kante – wurde sofort ein Plan, wer was wann macht und schon waren wir in diesem Vertrag drinnen. Und schon war das ganze geschnallt. Nee, und das ist so, so kann man's gut machen (lacht). Dann muss ich halt schauen, wenn ich das durchschaue, nehm ich mich da zurück. Ich muss es ja nicht. (Frau Gehring; 205-216)*

Neben dem klaren Bestehen auf Autorität (ich bin Schulleiterin und entscheide darum) nutzt die Schulleiterin aus Sicht von Frau Gehring eine geschickte Strategie, um ihre Projekte und Vorhaben durchzusetzen. Zunächst werde die Vorhaben als unverbindlich und offen vorgestellt, doch dann gibt ganz schnell einen Plan und dann ist es im Grunde auch schon beschlossen, ohne das klar ist, wann es eigentlich entschieden wurde. Der Plan bindet an ein Projekt und macht Aufgaben abrechenbar. Frau Gehring, die es eigentlich nicht schätzt, wenn ihr zuviel Eigenentscheidung und Eigenverantwortung genommen wird, kann damit relativ umgehen, weil sie die raffinierte Strategie – vielleicht im Gegensatz zu ihren anderen Kollegen und Kolleginnen – durchschaut und daher immer noch selbst entscheiden kann. Deshalb kann sie dieses Verhalten der Schulleiterin immer noch wertschätzen. Allerdings ironisiert sie zugleich lachend (so kann man's gut machen) dieses Vorgehen. Damit äußert sie implizit einen Kritikpunkt an der Schulleiterin, die sie im Verlauf des Interviews immer deutlicher neben anderen (Kontrollzwang und Zeitmanagement) formuliert.

### **Kritik an der Schulleiterin (Schulleitung)**

Insbesondere in Rahmen von Schulentwicklung kritisiert Frau Gehring, dass die Schulleiterin zuviel will und verlangt:

*Es wurde immer mehr. Das ist jetzt ein bisschen, man hat das Gefühl, es müsste mal Pause sein, aber es wird immer etwas dazugekommen. Das ist ein Stück weit, also man muss gucken, ich komme ganz gut klar, ich denk andere also vielleicht, man redet unter Kollegen, wird ja auch offen gesagt, dass sie sich einfach mal ein Jahr Pause wünschen – einfach so machen, wie man es gemacht hat und nicht neu. Dieses Jahr ist es eigentlich so, muss ich sagen. Weil die meisten betrifft die Ganztagschule nicht. Wäre halt so nen Jahr, wo man in was halt in Ruhe machen können. Das ist ein Stück weit die Gefahr, dass die Qualität verloren geht, wenn ich noch eins drauf setze. Und diese Gefahr ist riesig. Keine Frage. (Frau Gehring; 194-201)*

Die Kritik, die geäußert wird, wird zunächst den Kollegen und Kolleginnen zugeschrieben: Die anderen wünschen sich eine Ruhepause; sie fühlen sich überfordert. Dieser Wunsch ist objektiv verständlich, weil ein Zuviel eventuell eine Minderung von Qualität erzeugen könnte. Zunächst ist auch nicht klar, wer diese zuviel „verschuldet“, auch dies wird im weiteren Verlauf deutlicher:

*Die Schwächen? Momentan. Habe ich schon angedeutet: zu viel ist nicht immer gut. Das genau abwägen können, was sinnvoll ist. (Pause) Ich weiß nicht, ob also ich erlebe es so in der Steuergruppe, dass dann auch nicht immer tacheless geredet wird. In dem Punkt nicht. Dann sag ich manchmal was und dann sag ich zu den anderen: Warum habt ihr in dem Punkt nichts gesagt. Als wir die Zielvereinbarungen geschrieben haben und es kam noch nen Punkt dazu und noch nen Punkt. Dann guckten sich schon alle an. Und ich weiß, warum habt ihr denn nichts gesagt? Wenn es euch zuviel, es kam dann raus, nee nicht in diesen Schuljahr. Aber. Es wird schon gesagt ein Stück weit noch klarer zu formulieren bis hier hin machen wir das erst einmal und dann wollen wir ein Stück weit Ruhe. Das würd ich aber nicht der Schulleitung anlastet, das ist es eigentlich nicht. Gut kann man vielleicht sagen, fehlt nen bisschen das Gefühl, aber muss man das Gefühl dafür haben? Das ist jetzt für mich die Grundfrage. Wenn ich eine Vision habe, versuche ich diese zu verfolgen. Aber ohne das Kollegium geht es nicht und dann muss man schauen, dass das mitnimmt und deswegen ist für mich auch der Personalrat eine wichtige Person für mich. Das der draufachtet, weil wir ja nur dreiviertel eingestellt sind, die meisten und wir arbeiten ja schon 100 Prozent und mehr, dass es eben nicht noch mehr und nicht noch mehr zu Belastung. Das Gefühl zu kriegen ist das Schwierige. Den Prozess so zu durchlaufen, das ist absolut okay und absolut richtig mit diesen ganzen Instrumenten, die wir haben. Würd ich auf keinen Fall einen Deut davon ablassen. Dann bringt es das Ganze zum wackeln. Aber auf der anderen Seite muss man auch aufpassen, was man draufpackt an Inhalten. Also nicht der formale Prozess, das ist alles so topp, sondern was so inhaltlich darüber steht. (Frau Gehring; 438-459)*

Es ist die Schulleiterin, die zuviel verlangt. Zugleich erhalten die Kollegen und Kolleginnen Verantwortung für dieses Zuviel. Sie äußern ihre Überlastung nicht deutlich genug. Frau Gehring ist es an dieser Stelle noch einmal wichtig zu betonen, dass sie trotz aller Kritik, die Schulentwicklung und den Schulentwicklungszyklus der ImpULS-Schule gut heißt und es

anders nicht funktionieren würde. Dennoch wird es manchmal zuviel nicht durch den formalen Prozess und sondern durch die inhaltlichen Steigerungen. Der Schulleiterin fehlt manchmal das Gefühl dafür, wann es zuviel wird. Für Frau Gehring ist es nicht zwingend notwendig, dass die Schulleiterin dieses Gefühl hat, denn sie kann durch andere Personen wie den Personalrat entlastet werden. Es gibt ein weiteres Zuviel bei der Schulleiterin und zwar in zeitlicher Hinsicht:

*Das sind Sachen, wo ich sage, wir können sehr effekt, das ist nen Manko. Das mir das nicht eingefallen ist. Schön, dass ich heute meckern kann (lacht). Schulleitung muss effizient Zeit nutzen hier. Dienstberatungen. Also ich habe gelernt eine Dienstberatung, also eine gute Dienstberatung dauert nie länger als eine Stunde, wenn's keine pädagogische Konferenz oder was auch immer und überziehe nie die Zeit. Wer die Zeit überzieht, auf den steht die Todesstrafe. Und das habe ich Kerstin auch gesagt, also wie gesagt, wir reden relativ klar darüber. Das ist was, wo ich sach, das kann wesentlich effektiver. Das muss klarer kommen und da kann man auch ein Stück weit mehr abgeben, auch an Verantwortung noch. Also das ist ähm, also ein bisschen Kontrollzwang ist dann schon dahinter – man muss auch aufpassen, dass es nicht kippt. Momentan hält es sich denke ich ganz gut in der Waage. Es gab Zeiten, wo ich gedacht, oh jetzt wird's zuviel, wo sie alles sehen wollte, alle Pläne und ich sach mal Schüleraustauschprogramm und alles drum herum und so. Ähm da muss man aufpassen, dass das nicht kippt und ähm Zeit einhalten, also ich kann als Lehrer und Mitarbeiter sehr gut damit leben, wenn ich weiß, ich hab am Montag ne Versammlung und die geht von halb zwei und es ist ein Endpunkt gesetzt. Dieses Jahr haben wir das erste Jahr nen Endpunkt auf 16 Uhr. Und das gab es vor Jahren nicht. Und dann können Sie sich vorstellen, dann sitzen alle da, wir haben alle noch nen Eigenleben. (Frau Gehring; 486-502)*

Das zeitliche Zuviel wird durch ein zuviel an Kontrolle und zuviel an Inhalt bedingt. Besprechungen und Konferenzen arten zeitlich oft aus. Zum einem weil lange Zeit keine Endpunkte für die Besprechungen festgesetzt waren. Dadurch war nie klar, wie lange etwas dauern kann und dauern darf. Ein Endpunkt diszipliniert auch: Wenn klar ist, wann eine Besprechung zu Ende ist, dann muss ich mich so kurz fassen, dass es gelingt. Frau Gehring hat es entsprechend in der Ausbildung gelernt. Zum anderen erzeugt ein Zuviel, dass nicht zeitlich effektiv gearbeitet wird. Wenn die Schulleitung alles sehen und kontrollieren will, dann wird auch viel Zeit benötigt. Dies ist aber nicht effektiv, weil diese Kontrolle unnötig ist, da die Schulleitung an diesen Stellen auch Verantwortung abgeben konnte. Insgesamt scheint „Zuviel“ eine gute Zusammenfassung für die Kritik an der Schulleiterin zu sein. Obwohl Frau Gehring häufig Schulleitung sagt, wird immer wieder klar, dass vor allem die Schulleiterin gemeint ist:

*Ich denke halt, die Kerstin ist auch an ihrer Grenze, das zu tun. Wir haben sonst zwei Aktivitätenplangespräche geführt und dieses Jahr nur eines. Ein Zeichen, dass sie das zweite nicht geschafft hat. So und dann wäre die Frage, wir haben jetzt ja nun mal nicht die Schulleitung wie an einem großen Gymnasium mit verschiedenen Unterdirektoren. Das ham wir ja nicht. Von daher, aber man muss da aufpassen. (Pause) Also wenn ich als Direktor die Vision hab und versuch das auch durchzusetzen ähm wie soll ich sagen, dass man nicht in dem Gespräch, in*



*dem ich mir die anderen hole, dann versuch, dass auch sehr zu puschen. Also das steckt ja dahinter, nā. Hinter diesem ich will alles wissen und ich will alles mitkriegen, steckt das ja dahinter. Das ist ja ne hehre Absicht, nā. Ähm. (Pause) Das ist aber auch die Gefahr dabei, dass ich dann zu sehr dann vielleicht meins da reinbringe, obwohl das jetzt ganz gut im Griff hat jetzt. Sie sagt, wenn ihr das in diesem Jahr nicht geschafft habt, wenn wir uns was vorgenommen haben, dann ist es eben so. Also das ist schon, das schafft sie ganz gut, denke ich. (Frau Gehring;515-528)*

Die Schulleiterin überfordert sich selbst: Dadurch dass sie keine Verantwortung abgibt und zum Teil auch aufgrund der schulischen Struktur nicht abgeben kann, schafft sie selbst nicht alles, was sie sich vornimmt. Hintern dem Zuviel versteckt sich eine hehre Absicht: Die Schulleiterin kontrolliert alles und will alles wissen und somit keine Verantwortung abgeben, weil sie ihre konkrete Vision durchzusetzen will. Allerdings birgt diese hehre Absicht auch eine Gefahr: Die Vision wird auf- oder durchgedrückt. Das Kollegium ist notwendig, um die Vision durchzusetzen; es muss mitgenommen werden (s.o.), wenn die Schulleiterin zu sehr ihr Vorstellung durchsetzt, kann es sein, dass die Kolleginnen und Kollegen in Weg nicht wollen und können. Obwohl dies nur als eine mögliche Gefahr geschildert wird, steht im Raum, dass nahe dran ist bzw. teilweise schon so ist. Zwar soll die Schulleiterin die Visionen vorgeben und Entscheidungen fällen, dennoch soll sie nicht zu sehr kontrollieren und einfach nur ihre Ideen und Visionen durchsetzen.

Die entwickelten Instrumente sind die richtigen, insbesondere der Schulentwicklungszyklus ist sehr wert- und sinnvoll. In der Praxis gilt es aber eine schwierige Balance zu halten. Zwischen Planung und Kontrolle, zwischen Führung und zu starker Vorgaben, zwischen Freiheit und Zwang.

### **Reflexion**

Nach Reflexion gefragt, beginnt Frau Gehring bei den Schülern und Schülerinnen. Sie sagt, dass aufgrund der Erkenntnis der Schulleiterin, Reflexion dieses Jahr ein großes Thema war, aber noch nicht kontinuierlich. Darum fehlt es beim Unterricht noch etwas. Aber auch auf der Lehrerebene läuft es nicht optimal:

*Dann fehlt es natürlich, wenn ich einen schulinternen Lehrplan schreibe zu einem Thema. Ich mache das Thema, was früher eigentlich und das ist so nen bisschen nen Knackpunkt drinne, dass wir früher noch Reflektion drüber geschrieben haben, ganz kurz, wie es das Thema neu gelaufen ist. Gerade wenn wir was neu gemacht haben. Jetzt sind wir schon sehr routiniert, das muss man halt auch sagen. Das passiert jetzt nicht mehr und wird auch nicht mehr eingefordert. Die eigentliche Gefahr ist, ich hätte vielleicht die Idee, wie es zu verändern ist, wie das nächste Jahr alles laufen könnte oder wo man was verändern könnte, weil Niveau nicht gestimmt hat oder weiß ich nicht was. Nächstes Jahr bin ich nicht drinne, aber wir geben ja unsere Materialien hin. Das heißt es wird vergessen und der nächste nimmt es wieder, obwohl man es hätte optimieren können. (Frau Gehring; 545-555)*

## 8. Fallbeschreibung Frau Gehring: Schulentwicklung braucht Raum

---

Durch die Routine und die fehlende Aufforderung bleibt die Reflexion der schulinternen Lehrpläne aus. Dadurch bleibt auch die Verbesserung, die Optimierung der Lehrpläne aus, die aber weiterhin genutzt werden. Diese Aussage macht klar, dass ein bisschen „Zwang“ anscheinend nötig ist, damit bestimmte Dinge, hier Reflexion, stattfinden, ansonsten geraten sie leicht in Vergessenheit. Auf der LIG-Ebene hingegen läuft es gut, eben weil die Schritte im Schulentwicklungszyklus festgelegt sind und damit auch Zeit und Raum dafür vorgesehen sind.

Gespräch zur Reflexion haben eine besondere Bedeutung für Frau Gehring

*Was ich an der Jenaplan-Schule erlebt habe, war, dass wir fast alle Beratungen im Kreis hatten. Es wurde viel gesprochen. Das ist hier nun mal ganz anders. Ein Gespräch im Kreis ist für mich eine Reflektionskultur, eine. Die muss was nach sich ziehen natürlich, was sichtbar Gemachtes. (Pause) Auch Gedanken und Sprache. Denken alleine reicht nicht. Man muss sie sprachlich ausdrücken. Entweder in Schriftsprache oder mündlicher Sprache. Schön ist natürlich, wenn man reflektiert, wenn man jemanden hat, der das mit einem gemeinsam macht. (Frau Gehring; 579-585)*

Eine gute Reflexionskultur hat Frau Gehring an der Jenaplan-Schule erlebt, wo viel und vor allem im Kreis gesprochen. Durch den Kreis wird anscheinend eine andere Gesprächskultur hergestellt. Gespräche sind aus zwei Gründen sinnvoll: Erstens zwingen sie dazu, Gedanken auszudrücken. Zweitens wird Reflexion gemeinsam einfacher. An der ImpULS-Schule wird zwar viel geredet, aber die wirkliche Reflexionskultur fehlt dennoch:

*Also wir werden angeregt. Natürlich redet man. Man redet im Lehrerzimmer und nächsten Montag haben wir die ersten Termine für die Aktivitätenpläne für die Reflexion. Und da hab ja mein Team und hab auch ne dreiviertel oder ne Stunde Zeit. Natürlich wird da geredet. Ja gut, aber was machen wir. Aber was mir fehlt ist das lockere, weil ich halt vom Typ her bin, was machen wir, wir nehmen die einzelnen Aktivitätenpläne und gehen die Punkte durch, was gemacht wurde und was nicht und warum nicht. Es ist nicht wirklich nen Gespräch, wenn Sie wissen, was ich meine. (Frau Gehring; 589-595)*

Bei den Gesprächen zu den Aktivitätenplänen werden einfach nur die Punkte abgehakt und nicht wirklich gesprochen. Frau Gehring fehlt das Lockere. Vielleicht wird das Denken nicht so angeregt, wie Frau Gehring sich das vorstellt. Reflexion bedeutet für sie ja Gedanken und Sprache und Sichtbar machen. Vielleicht verhindert das Abarbeiten von Punkten das vertiefte, kreative, eben lockere Denken. Entsprechend ist ihre Erklärung für das Fehlen der Reflexionskultur:

*Aber wenn wir anfangen, einen Gesprächskreis zu machen, hätte ich die Befürchtung, dass viele das als Zeit ansehen, die nicht effektiv ist. Wir haben nun mal sehr viele naturwissenschaftlich geprägte Kollegen und die machen gerne Pläne und die haken das gerne ab. Und vielleicht darüber noch zu reden und vielleicht zu spinnen und zu tun, liegt denen nicht und dann, Anderen wiederum schon. Ina Blau zum Beispiel. Die kann das sehr gut und dann muss man gucken, hätte man die zusammen im Kreis, was würde passieren. Die Naturwissenschaftler säßen da und wann ist endlich Schluss, können wir das*

*nicht abhaken. So würde das ja laufen, nā. Ina oder ich würde vielleicht relativ viel sagen oder fragen. (Frau Gehring; 607-615)*

Insbesondere die naturwissenschaftlichen Kollegen und Kolleginnen würden sich nach Meinung von Frau Gehring nicht auf das *Spinnen*, also das freie, kreative Denken einlassen, da die gerne Listen abhaken. Spürbar ist in diesen Äußerungen zur Reflexion, die Kehrseite von Plänen, die Frau Gehring oft beschreibt: Sie nehmen die Freiheit, die für Frau Gehring wichtig ist, um kreativ und selbstbestimmt zu handeln. Dennoch finden sich Ansätze für eine gute Reflexionskultur an der ImPULS-Schule:

*Was sehr schön ist, ist der Montagskreis, den wir ja haben, der pädagogischer Montagskreis, wo ich als Lehrer eintragen kann, wenn ich mit nem Schüler oder mit ner Klasse einfach mal mit Fachlehrern reden möchte, dann ist es Gesprächskreis ein Stück weit, und das ist natürlich eine Reflektion. Den würde ich damit reinbeziehen und der ist auch seitdem es den gibt. Ich glaub den ham wir seit diesem Jahr fest. Der ist ziemlich gut, muss ich sagen. Ich erleb das positiv, man hat nen Rahmen, nen zeitlich, ich kann mich eintragen, also es ist keine vergeudete Zeit. Findet er nicht statt, fangen wir mit unserer Dienstberatung eher an. Es betrifft allerdings nur Lehrer, die auch Fachlehrer sind. Also wenn ich nicht betroffen bin, gehe ich nicht hin und nutze meine Zeit anders. (Frau Gehring; 624-633)*

Reflexion braucht Raum und diesen Raum bietet der pädagogische Montagskreis. Der Montagskreis vereint vieles, was Frau Gehring als gut und wichtig ansieht: Er ist zeitlich klar geregelt; richtet sich nach dem konkreten Bedarf bzw. Anlass; findet im Kreis statt; bezieht nur die direkt beteiligten Personen ein. Der Raum, den Reflexion braucht darf nicht ungegrenzt bleiben:

*Und es ist zeitlich begrenzt. Find ich auch okay, wir ham ne halbe Stunde, so dass jeder auch am Riemen reißen muss, mit was er sagt, damit das zeitlich im Rahmen bleibt. Also der ist Top, muss ich sagen. (Frau Gehring; 650-652)*

Die Begrenzung diszipliniert. Gerade dadurch ist der Montagskreis top.

### **Fazit**

Die Systematik, also der Schulentwicklungszyklus, wird von Frau Gehring erkannt und ausführlich beschrieben und dies ohne Hinweise und Hinführungen durch die Interviewerin. Ferner findet sie die ablaufenden Prozesse, insbesondere die Station der Aktivitätenpläne sehr sinnvoll und hilfreich. Dabei fokussiert sie immer wieder ihre eigene Leistung: Sie hat den Sinn erkannt und kann darum die Aktivitätenpläne und anderen Planungsinstrumente für sich insgesamt gut nutzen. Den guten Montagskreis hat sie zusammen mit einer anderen Kollegin initiiert. Anderen Kollegen und Kolleginnen, insbesondere Neuen, fällt es teilweise schwer den Sinn zu erkennen und den Überblick zu behalten, da die Anforderungen so vielfältig sind. Dennoch ist für Frau Gehring der Erfolg des Schulentwicklungsprozesses klar erkennbar und sogar von außen messbar.

Wichtig ist für Frau Gehring, dass es Raum für Schulentwicklung, für Weiterentwicklung und Reflexion gibt.

*Sie haben bestimmt den Tisch gesehen, das ist meiner (lacht). Das ich meine Sache auch hier haben kann und ich Raum habe, um theoretisch arbeiten und mich weiterentwickeln zu können. Also wir ham die Ideen zum Beispiel weitere Kompetenzraster zu erstellen, systematisch das zu machen, aber dazu brauche ich einen zeitlichen Rahmen. Und den hab ich momentan nicht und das ist schade. (Frau Gehring; 686-691)*

Den Raum, den sie braucht und einfordert, ist zunächst ein Arbeitsplatz und ein zeitlicher Rahmen. Das Wertvolle am Schulentwicklungszyklus ist, dass er Raum für die Weiterentwicklung und Reflexion zur Verfügung steht. Auch die Aktivitätenpläne bieten einen Raum in Form eines Rahmens, der Orientierung, Transparenz und strukturiertes Vorgehen ermöglicht. Räume zeichnen sich auch durch klare Grenzen aus: Zeitliche Rahmen und personelle Zuständigkeiten müssen festgelegt und kontrollierbar sein. Werden diese Grenzen und Räume zu eng, leidet aber die Eigenverantwortung, die freie Entscheidung und letztendlich die Kreativ darunter. Frau Gehring erkennt den schwierigen Balanceakt, der notwendig ist, um diese Grenzen auszuloten. Zentrale Verantwortung für diesen Balanceakt hat die Schulleiterin, die als Person mit bestimmten Eigenschaften sehr wertgeschätzt wird. Vor allem ihrer Funktion beim Schulentwicklungszyklus, das Beharren auf diesen Zyklus, ihre Gesprächskompetenzen, ihre Ideen und Visionen für die Schule bringt Frau Gehring Hochachtung entgegen. Grundsätzlich ist der Schulleiterin gelungen, einen guten, strukturierten Raum für Schulentwicklung zu schaffen. Eine deutliche Schwäche wird bei der zeitlichen und inhaltlichen Begrenzung gesehen: Dort verläuft der Schulentwicklungsprozess teilweise entgrenzt. Zu enge sind die Grenzen manchmal hinsichtlich der Kontrolle und der Eigenverantwortung, die nicht genug gewährt wird. Frau Gehring kann dies auf einer Ebene verzeihen, weil sie sieht, dass es daran liegt, dass die Schulleiterin zielstrebig ihre Vision verfolgt und die Kollegen und Kolleginnen ihre Bedürfnisse nicht klar genug formulieren. Insgesamt kann der Prozess laut Frau Gehring folgendermaßen charakterisiert werden:

*Diese Schule will immer alles machen und das ganz genau. (lacht) (Frau Gehring 159).*

## 9. Falldarstellung Frau Anger: Schulentwicklung für die Kinder

### Gesamteindruck

#### Interaktion

Auffällig ist hier die Reaktion auf den Erzählimpuls. Frau Anger erzählt zunächst ausführlich über die Prozesse und Veränderungen aufgrund „der Wende“. Sie berichtet, wie Unterricht vorher war und dass sie viele Meinungen des politischen Systems geteilt hatte und im Zuge der Wende zunächst langsam und geradezu schmerzhaft umdenken musste. Dies wirkt authentisch und ehrlich. Dieser Eindruck ist prägend für das gesamte Gespräch. Frau Anger erzählt gerne über sich und ihre Sichtweise. Auch Kritik an der Schulleitung und am Schulentwicklungsprozess wird schnell und offen vorgebracht. Frau Anger reagiert auf viele Fragen mit einer Nachfrage und dachte dann länger nach, um anschließend ausführlich und umfassend zu antworten.

#### Gesprächsverlauf

Folgende Themenstränge – hier oft eingebracht von der Interviewerin – wurden in dem Interview verfolgt:

##### (1) Kinder und Jugendliche

Wie schon erwähnt, nutzt Frau Anger den Erzählimpuls nicht, um Schulentwicklung zu thematisieren, sondern die Veränderungen von sich, Unterricht und Schule im Zuge der politischen Wende darzustellen. Wichtig ist es ihr hier zu betonen, dass für sie eines immer zentral war:

*Lehrer sein hat zuerst auch immer was damit zu tun, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Und deshalb bin ich auch Lehrer geworden. Meine Eltern sind auch beide Lehrer gewesen und unabhängig vom politischen System hat mir das immer Spaß gemacht. Man steckte ebene Kraft und Zeit in die Unterrichtsmethoden. (Frau Anger; 76-79)*

Die Motivation zum Lehrerdasein speist sich auf dem Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen. Dies gilt sowohl für die Entscheidung zu diesem Beruf als auch für die weitere Berufsausübung. Dieses Thema ist für Frau Anger so zentral, dass sie dies immer wieder ausführt und z.B. auch ihre Kritik an der Schulentwicklung über die Kinder und Jugendlichen begründet.

##### (2) Schulentwicklung

Zum konkreten Schulentwicklungsprozess an der ImpULS-Schule äußert sie sich erst, nachdem die Interviewerin sie dazu auffordert; dann allerdings ausführlich. Die Wichtigkeit von Schulentwicklung allgemein betont Frau Anger:

*Schulentwicklung, ohne jetzt an unseren Schulversuch zu denken, muss eigentlich jede Schule betreiben, wenn sie überhaupt den Anforderungen gerecht werden will, die die Gesellschaft an sie stellt. Jede Schule muss sich ständig weiter entwickeln. (Frau Anger 205-208)*

Wie Schulentwicklung abläuft und funktionieren kann, entfaltet Frau Anger vor dem Hintergrund dieser Prämisse.

### (3) Schulleitung

Für die Schulentwicklung sind aus der Sicht von Frau Anger die Schulleiterin, die stellvertretende Schulleiterin und die Steuergruppe zentral:

*Erstmal die Schulleiterin. Ja sehr, ich sach mit, mit ihr lebt das Ganze eigentlich. Ich denk mal, wenn wir einen anderen Schulleiter hätten hier, könnten noch so viele aktive Personen aktiv hier sein, würde es nicht so sein. Also sie ist wirkliche die treibende hier. So dann in der Steuergruppe würde ich auf jeden Fall die Susanne Blum nennen, die sich da ganz sehr mit der Chefin äh eigentlich auch zusammen tut. Zwar auch viele Dinge kritisch sieht, aber letztlich doch ganz stark hier wirkt. Für mich persönlich ist es auch Helga Ellinger, die ist in meinem Team drin. (Frau Anger; 442-448)*

Manchmal verschwimmen die Grenzen zwischen den einzelnen Personen, aber die Kritik an Schulentwicklung wird insbesondere an der Person der Schulleiterin, die insgesamt dennoch sehr geschätzt und geachtet wird, entfaltet.

### (4) Reflexion und Teamarbeit

Von Reflexion ist sehr häufig im Interview die Rede. Dennoch bleibt etwas offen, wie Reflexion abläuft und was diese bedeutet. Verwiesen wird in diesem Kontext auf die Bedeutung und Nützlichkeit von Teamarbeit, die Frau Anger sehr schätzt.

Im Folgenden soll diese vier Themenblöcke vertieft interpretiert werden.

## **Kinder und Jugendlichen**

Kinder und Jugendliche stehen im Zentrum von Frau Anger Motivation, Lehrerin zu sein und Unterricht zu gestalten. Sie ist seit Beginn ihres Lehrerinnendaseins an den Schülern und Schülerinnen orientiert, wenn sie ihren Unterricht vorbereitet und durchführt.

*Und habe dann versucht, viele Dinge wirklich umzusetzen, wie z.B. Geschichte sehr lebendig rüberzubringen. Ich sach mal, dass sind Grundsätze, die auch heute noch gelten. Viele Dinge den Schülern nach erlebbar zu machen und auch ne Stunde ordentlich zu strukturieren, solche Dinge hab ich mich sehr mit beschäftigt. Eben auch wie soll ich sagen, äh nacherlebbar zu machen. Aber man muss auch sagen, dass diese Methoden in diese heutige Zeit nicht immer hineinpassen oder nicht mehr ausreichen. Die Kinder sind anders geworden, die Welt ist eigentlich auch anders geworden. Und diesen Dingen muss man sich stellen. Viele neue Methoden sind hinzugekommen, von denen ich vorher nie etwas gehört habe. Zum Beispiel Wochenplan oder das Wort Projekt. Was war alles Projekt, Projekt war hunderterlei. Aber was wir jetzt eigentlich darunter verstehen. Viele andere Unterrichtsmethoden, da hab ich nie vorher was von gehört, da musste ich mich mit beschäftigen. (Frau Anger; 147-157)*

Ziel ist es, Unterricht lebendig, nachvollziehbar, erlebbar zu gestalten. Diese Prämisse galt, als Frau Anger anfang zu unterrichten, und gilt heute noch genauso. Da Kinder sich verändern und sich auch die Welt, also die Umwelt der Kinder ändert, muss sich auch Schule und insbesondere Unterricht immer ändern. D.h. ein lebendiger, nachvollziehbarer Unterricht braucht in der heutigen Zeit andere Methoden als „damals“. Bemerkenswert ist, dass die Hinweise auf die veränderte Kindheit wertfrei geschehen. Frau Anger verzichtet auf das oft übliche Klagen über diese Veränderung. Es ist für sie einfach eine Tatsache, der man sich stellen muss. Probleme, die sie für Kinder und Jugendliche sieht, sind nicht deren, sondern gesellschaftliche Probleme:

*Ja und dann, ich würde mir zum Beispiel auch wünschen, dass wir dann in unserer Schule, wobei das vom gesellschaftlichen Regelungen abhängig ist, diese Unterschiede, die für Kinder, die aus verschiedenen Schichten sind äh, dass wir das an unserer Schule gut lösen können, dass wir also nicht sortieren, nach wo kommst du her, wo bist du. Es ist ja bekannt, dass in Deutschland so nach Herkunft eigentlich schon so sortiert wird. Wer kann's sich leisten ans Gymnasium zu gehen, sondern dass aussortiert wird, dass man Kindern eigentlich lange die Chance gibt ihren Weg zu gehen und dass äh Herkunftssachen oder aus welcher sozialen Schicht man kommt keine Ursache dafür sein darf welche Bildung nen Kind erfährt, welche Entwicklung es an ner Schule nehmen kann, dass würde ich mir schon wünschen. Aber das ist nicht allein von unserer Schule aus abhängig. (Frau Anger; 648-657)*

Frau Anger kritisiert hier die starke Selektion des deutschen Schulsystems, das Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten bzw. Bildungsmilieus nicht die gleichen Chancen gibt und somit das Prinzip der sozialen Vererbung unterstützt. Frau B: möchte, dass alle Kinder an der ImpULS-Schule die gleichen Chancen und Möglichkeiten erhalten. Nicht die Kinder sind dafür verantwortlich, dass bestimmte Dinge so sind wie sie sind, sondern die Gesellschaft, die daher auch in die Pflicht genommen werden muss, um dies zu verändern. Frau Anger ist auf der Seite der Kinder und möchte das Beste für sie erreichen. Dies motiviert sie sich fortzubilden und sich als Lehrerin zu verändern. So gelangt sie im Laufe der Zeit zu einer anderen Definition ihrer Aufgabe als Lehrerin:

*Weil man immer sich der Zeit ein bisschen anpassen muss. Wie sind Kinder, was brauchen Kinder, wie lernen Kinder heute? Sie lernen, denk ich doch anders. Und doch auch mal kritischer hinzuschauen und nicht genügsam zu sein: Ich habe es meinen Kindern vermittelt, weil ich es frontal ja dargeboten hab, sondern, man fragt schon mal, ob es die Kinder wirklich lernen. Welche Methoden brauchen Kinder, um es wirklich zu begreifen. Wie funktioniert Lernen eigentlich wirklich? Sich diesen Dingen vielmehr zu widmen und nicht so sehr sich als Darbieter von Wissen zu sehen, sondern eigentlich mehr als Berater und Organisator des Lernens zu sehen. Und das Kind mehr in die aktive Rolle des Lernens zu versetzen. Und dieser Denkansatz war am Anfang so nicht da, vorher. (Frau Anger; 171-179).*

Die Veränderungen von Kindheit betreffen auch das kindliche Lernen; es verändert sich. Auch dies wird wieder wertfrei festgestellt. Früher (in der DDR) sah sich Frau Anger als Darbieterin, Vermittlerin von Wissen. Zentrale Methode war der Frontalunterricht. Nun sollen

Kinder das Lernen lernen und sich aktiv selbst Lernen und Wissen aneignen. Dadurch wird die Lehrerin zur Beraterin und Organisatorin des Lernens. Die Veränderung von Unterricht und von Sicht auf Kindheit wird auch auf die politische Veränderung zurückgeführt. An der Wende bekamen die Lehrer und Lehrerinnen mehr Freiheit hinsichtlich der Lehrpläne und neue Unterrichtsmaterialien und -methoden wurden eingeführt, die insgesamt einen anderen Unterricht ermöglichen.

### **Schulentwicklung**

Es ist nicht der konkrete Schulentwicklungsprozess an der ImpULS-Schule, der dies verursacht hat, aber dennoch ist die Veränderung hier eine besondere:

*Interviewerin: Glauben Sie, dass dieses Bild vom Schüler, welches Sie sehr umfassend und schön beschrieben haben, eine Besonderheit an dieser Schule ist oder ist das ein Prozess, der sozusagen an vielen Schulen stattfand?  
Frau Anger: Ja, das glaub ich auch. Da wir jetzt doch schon viel Kontakt zu Schulen hatten, merke ich mehr und mehr, dass dieser Prozess um sich greift. An einer Schule weniger, an anderen Schulen mehr. Es gibt schon sehr viele positive Schulen in dieser Richtung. Und ich denke, bei uns eben auch. Ich denk, dass wir da schon so ein bisschen Vorreiter sind. Ja, doch. (Pause) Sicher auch von außen durch viele Personen hineingetragen, die wir natürlich rangeholt haben oder durch unseren Kontakt zu solchen Schulen, die das eben auch so sehen, beflügelt sich das dann auch. (Frau Anger; 191-202)*

### **Die umfassende und konzeptionelle Schulentwicklung**

Die Veränderung von Kindheit sind allgemeine und auch die Veränderungen von Unterricht und Sicht auf Kinder fand an vielen Schulen statt, dennoch sieht Frau Anger ihre Schule als Vorreiterin, weil Schulentwicklung dort konzeptionell umfassend gedacht und gemacht wird:

*Tut sie es mal etappenweise an bestimmten Dingen oder macht sie das an einem Konzept fest, wohl überlegt und wohl geplant, organisiert? Und ich denk, das ist das, was unsere Schule von vielen Schulen abhebt. Dass bei uns Schulentwicklung sehr konzeptionell betrieben wird. Durchdacht und beruhend auf einer tiefgründigen Analyse. Und (Pause) nicht nur so sehr in eine Richtung, in eine Profiltrichtung gedacht, sondern umfassender gedacht. Ich denke, viele Schulen ähm betreiben Schulentwicklung, indem sie sich nen eigenen, ganz besonderen Profilbereich versuchen zu entwickeln, und ich denke an unserer Schule ist der Vorteil, dass wir das breiter angehen. Dass wir versuchen wirklich wichtige Dinge sehen und in einem gesamten Konzept festhalten. Eben nicht nur die Medienschule zu sein, wie wir das vielleicht am Anfang gedacht haben, sondern umfassender zu denken. In verschiedenen Bereich. (Frau Anger; 208-218)*

Die Schulentwicklung verläuft nicht auf einen Punkt fokussiert, indem man sich einfach einen Profilbereich z.B. Medien sucht, sondern umfassend. So wird die Struktur der Lehrerzusammenarbeit, die Stundenpläne, die Unterrichtsmethoden geändert. Die Änderungen der Unterrichtsmethoden ist wieder zentral für Frau Anger So wird auch der Beginn von Schulentwicklung an der ImpULS-Schule daran festgemacht:



*Ich würde so sagen ab 1992 schon viele Veränderungen zum Beispiel in medienpädagogischer Hinsicht. Es hat sicher auch was damit zu tun, welche Lehrer man an der Schule hat, wer das hier besonders vorangetrieben hat. Sooo und da waren schon ersten Ansätze zu überlegen, was könnten wir an dieser Schule anders machen, veränderte Unterrichtsmethoden, mehr Medien einbeziehen und solche Dinge. Dann waren wir Schule für das Pilotprojekt „Kleine Regelschule“, wo wir versucht haben, viele Dinge auch schon zu ändern. (Frau Anger 235-241)*

Von diesen Veränderungen und Überlegungen aus wurde dann die Schulentwicklung umfassend vorangetrieben. Dieses Umfassend, das das Besondere ist, ist zugleich auch eine Belastung. Dies verdeutlicht Frau Anger bei ihrer Kritik an der Schulentwicklung. (s.u.)

Die andere Besonderheit ist das konzeptionelle, systematische Vorgehen.

*So dass man war da also fest integriert war und eigentlich in Teams an unserer Schule ganz speziell diese Richtungen auch bearbeitet wurden, die in diesem Konzept waren. Immer wieder zusammengeführt durch bestimmte Veranstaltungen zum Beispiel zu Beginn des Schuljahres, das man wieder den „Draufblick“ bekam und auch durch diese Aktivitätenpläne auf seine eigene Gruppe zurückgeführt wurde: wo ist unser Anteil jetzt an dem Großen? Da hat man es ja schon sehr (Pause) ja konkret gesehen, welchen Anteil man jetzt als Gruppe dran hatte. (Frau Anger; 265-271)*

Durch den Draufblick, durch Analyse und Konzeption kann sowohl das einzelne Team als auch die Lehrerin selbst sehen, was ihr Anteil am Großen, an der gesamten Schulentwicklung ist. Dies wirkt zum einem motivierend, denn der eigene Anteil und somit die Wichtigkeit und Sinnhaftigkeit der eigenen Bemühung ist nachvollziehbar. Zum anderen ermöglicht diese Analyse und das Konzept die Überprüfung der eigenen Arbeit: Geht es in die Richtig, die im Konzept und im Aktivitätenplänen festgelegt ist? Oder muss etwas geändert werden?

Diese regelmäßigen Analysen und den Draufblick versteht Frau Anger dann als Schulentwicklungszyklus:

*Zyklus? Das Wort haben wir noch nicht so gebraucht. Aber ich denke, dass wir schon in dem großen Schulkonzept schon immer abgesteckt haben, was jetzt aus der Analyse des vorhergehenden Jahr oder des vorhergehenden Abschnittes zu ersehen und wo müssen wir uns hinbewegen. Das eigentlich immer ganz konkret auch für das Schuljahr festgelegt wird, was sind jetzt die Schwerpunkte daraus, ja? Das ist eigentlich auch immer sehr bewusst gemacht worden, dass wir geguckt haben, was wir schon erreicht haben, wo muss weiter gehen. Das könnte ich mir jetzt vorstellen, das das da runter verstanden wird. (Frau Anger; 423-429)*

Den Kreislauf von Analyse, Reflexion und neuen Planung kann Frau Anger beschreiben. Zwar kennt sie den Begriff „Zyklus“ nicht, dennoch kann sie sich vorstellen, was gemeint ist. Und dieser Zyklus wird als förderlich und hilfreich empfunden:

*Förderlich ist zum Beispiel, dass man sehr stark Analyse betreibt, ja betreibt und eben reflektiert, wo hängt's denn noch und wo sind wir denn unzufrieden. Ich weiß nicht, ob man das so bewusst dann macht würden oder ob man aus Zeitgründen*

*nicht sagen, lass uns nach vorne schauen und was war, war. Man wird immer wieder gezwungen, zu reflektieren und Aufgaben daraus abzuleiten. Also das ist schon förderlich. Auch für sich selbst in ner kleinen Gruppe diese Entwicklung doch zu durchdenken und äh ja, das würd ich schon so sehen. (Frau Anger; 479-484)*

Der Zyklus und die Aktivitätenpläne zwingen zum genauen Überprüfung und Nachdenken. Der Zyklus gewährleistet, dass die Schulentwicklung, so wie sie konzeptionell gedacht ist, tatsächlich umgesetzt und verfolgt wird.

### **Wichtige Personen bei der Schulentwicklung**

Eine wichtige Rolle bei der Schulentwicklung hat aus der Sicht von Frau Anger die Schulleiterin, Susanne Blum und Helga Ellinger. Sie benennt somit konkrete Personen und nicht so sehr Personengruppen. Diese Personen sind aufgrund des persönlichen Bezugs – so ist Helga Ellinger im gleichen Team wie Frau F. – relevant und bedeutsam. Die Steuergruppe wird ebenfalls als zentral für die Systematik angesehen:

*Man hat wirklich das Gefühl gehabt, dass das immer gezielter, immer bewusster auch betrachtet wird. Auch durch die Steuergruppe, die wir dann gebildet hatten, war es nicht nur eine Sache, die nur der Schulleiter jetzt hier vorangetrieben hat. Unsere Steuergruppe bestand aus 5 – 6 Lehrern und in einem kleinen Kollegium ist das ja schon eine recht große Gruppe. Und da hat man schon gemerkt, an der ganzen Art wie die Schule geleitet wurde, dass hier wirklich konzeptionell was passiert und das wirklich ganz konkret in bestimmte Richtungen gedacht wird. (Frau Anger; 248-254)*

Gerade durch die Größe der Steuergruppe im Verhältnis zur geringen Anzahl der Lehrer und Lehrerinnen an der Schule sorgt für die Umsetzung von Schulentwicklung. Denn ermöglicht wird der persönliche Bezug, die persönliche Teilhabe, die Frau Anger so wichtig sind. Am Beispiel von Helga Ellinger wird deutlich, dass die Steuergruppe vor allem die Aufgabe von Vermittlung der Zielvorgaben hat.

*Für mich persönlich ist es auch Helga Ellinger, die ist in meinem Team drin. Sie ist auch in der Steuergruppe und ich sach mal ist für mich eigentlich der, der sehr guten Durchblick hat und in meiner Arbeitsgruppe, das immer sehr gut reinbringt und wir dadurch auch unwahrscheinlich die Verbindung haben zu dem Ganzen, ja? Sie denkt sehr analytisch und kann also gut ableiten und ist da für mich persönlich auch ne große Hilfe, das auch für mich immer sichtbar zu machen. Also es wird praktisch die Verbindung gezogen von Steuergruppe, von denen in die Arbeitsgruppe rein. (Frau Anger; 247-253)*

Der Überblick, der durch den Schulentwicklungszyklus angelegt ist, wird durch Helga Ellinger in das Team 5/6 eingetragen. Frau Ellinger bringt die Eigenschaften mit, die auch den Zyklus an sich auszeichnet: Durchblick und Analyse. Dies sind also die zentralen Elemente und Voraussetzung von Schulentwicklung. Ferner werden Personen benötigt, die diese Elemente im Blick haben, selbst leben und umsetzen und so persönlich an die anderen Kollegen und Kollegen vermitteln.

### **Kritik an Schulentwicklung**

Prinzipiell unterstützt Frau Anger die Schulentwicklung und findet, dass umfassende Veränderungen und Ziele gut und richtig. Dennoch kritisiert sie gerade diesen Punkt, wobei ihr klar ist, dass etwas Überzeugung schon nötig ist, um Schulentwicklung durchzusetzen.

*Und da hat man schon gemerkt, an der ganzen Art wie die Schule geleitet wurde, dass hier wirklich konzeptionell was passiert und das wirklich ganz konkret in bestimmte Richtungen gedacht wird. Ob uns das nun immer gefallen hatte oder nicht, ist eine andere Sache. Aber man hat das schon gemerkt. Und auch immer wieder reflektiert wurde, analysiert wurde und daraus eigentlich die neue Aufgaben entwickelt. Hmmm (seufzen). Das hat man dann schon sehr bewusst mitbekommen. (Frau Anger 252-257)*

Allen ist klar und bewusst, was zu tun ist und was sinnvoll und nötig ist, aber gefallen tut deshalb nicht immer. Schulentwicklung an sich ist anstrengend und macht nicht nur Spaß. Aber ein besonderes Problem ist das umfassende Programm und somit der Umfang der Schulentwicklung:

*Ja, auf der einen Seite hilfreich, dass man da als Team eben auch an einer ganz konkreten Richtung gearbeitet hat und nicht losgelöst von Aufgaben. Aber es war auch oft ne Belastung. Muss man auch sagen, es ist sehr anstrengend, weil die Aufgaben sehr umfangreich eigentlich waren und, und auch nicht leicht. Und weil wir auch oft an vielen Dingen zugleich gearbeitet haben, das ist nicht so einfach gewesen, also zum Beispiel altersgemischter Unterricht, dann aber auch fächerübergreifend, dann aber auch die ganze Problematik Arbeitstechniken, dann Medien beziehen, dann aber auch in der äh Arbeit mit den Schülern viele Dinge, wie eben dass wir Schülersgespräche führen, Zeugnisbriefe schreiben, keine Kopfnoten geben. Also viele, viele, viele, viele Dinge, die nebeneinander liefen und die oft auch ne ganz große Belastung darstellten. Und auch die Zeit, die man eigentlich für solche Besprechungen brauchte. Ja? Ich hätte es einfacher gehabt, ich sach wenn ich jetzt meinen Unterricht gehabt hätte, meine Klasse und nen paar Vorgaben, dann hätte man hier ein gutes Leben mit 75 % Arbeitszeit. Aber das ist sehr, sehr zeit- und kraftraubend. (Frau Anger; 284-292)*

Das Umfassende, also die besondere Qualität der Schulentwicklung an der ImPULS-Schule, ist auch eine Belastung. Es ist einfach zuviel und dadurch wird es eben zur Belastung. Insbesondere in zeitlicher Hinsicht stellt es eine Überforderung dar. Dies ist ein besonders Problem, da Frau Anger (und alle anderen Kollegen und Kolleginnen auch) nur 75%-Stellen haben. Eigentlich hätte sie damit „ein gutes Leben“, aber durch die Schulentwicklung wird es dann doch sehr anstrengend. Nicht nur zeitliche Probleme entstehen, auch sonst ist der Prozess manchmal überfordernd:

*Aber das ist sehr, sehr zeit- und kraftraubend. Und das ist nicht immer so gewesen, dass alle euphorisch waren. Und ich auch nicht, weil das manchmal auch über unsere Kräfte ging, ja? Auch manchmal zu schnell das alles ging und wir auch das Gefühl hatten, erstmal eins in Ruhe machen und nicht die Welt an allen Zipfeln anfassen. Und ja unwahrscheinlich viele Zusammenkünfte hier, unwahrscheinlich viele Besprechungen, Absprachen. (seufzt) und das ist manchmal nicht ganz einfach. (Frau Anger; 294-299)*

Hier spitzt Frau Anger ihre Kritik zu: Einmal wird die Welt an allen Zipfel angefasst, der Fokus fehlt manchmal doch. Zu anderen sind insbesondere die vielen Besprechungen die

Zeit und Kraft kosten. Frau Anger schätzt zwar Teamarbeit, aber zu viele und zu lange Besprechungen überfordern.

*Ja, ist schon. (Pause) Ich denk mal, man könnte viele Dinge verkürzen und man darf nicht vergessen, wir ham nicht nur für diese großen theoretischen Dinge Zeit, zum Beispiel uns stundenlang mit Aktivitätenpläne zu beschäftigen und zu reden und noch mal und noch mal und noch mal, sondern der Alltag eines Lehrers ist mit vielen, vielen ja ganz praktischen Dingen behaftet, die dann teilweise wegzugleiten scheinen. Wenn man für die Klasse nicht mehr die Zeit mehr hat, weil man wieder eine Besprechung hat oder weil man am Schuljahresende ellenlange Dokumentationen schreiben muss, dann hat man schon manchmal das Gefühl, dass so rein praktische Sachen nen bisschen wegleiten oder immer noch als Anhängsel doch hintendran gemacht werden müssen und dann eigentlich zur riesen Belastung werden. (Frau Anger; 303-312)*

Der Vorwurf an die Schulentwicklung und die Aktivitätenpläne ist, dass es große theoretische Dinge sind, die mit der Praxis nichts oder nicht viel zu tun haben, und – was vielleicht das Schlimmste ist – den praktischen Alltag „verhindern“, weil die dafür wichtigen Dinge aus den Blick geraten, nicht mehr wahrgenommen und erledigt werden können. Das Verhältnis von großer Theorie und Raum für praktischen Lehreralltag muss stimmen, sonst stimmt das Ergebnis nicht:

*Naja, und da fragt man sich schon mal, wenn man nur mit 75 % eingesetzt ist, ob das noch gerechtfertigt ist. Es ist gerechtfertigt dann, wenn ich sehe, es nützt was und kommt beim Kind an. Und da habe ich manchmal meine Zweifel, dass so jede Beratung und jede riesen Sache auch beim Kind dann auch landet. Wenn sie mir zuviel Zeit wegnimmt, dass ich bestimmte Alltagsdinge nicht mehr lösen kann, dann muss man darüber nachdenken, über das Verhältnis zwischen Besprechung, Beratung und der täglichen Arbeit eigentlich. (Frau Anger; 317-323)*

Hier wird deutlich, dass Frau Angers Motivation nicht genug Raum erhält. Für sie ist nicht nachvollziehbar, dass es wirklich immer den Kindern nützt. Im Gegenteil manchmal kommen die Kinder zu kurz, weil die theoretischen Sachen, die ihnen nichts oder nicht so viel nützen, soviel Zeit „fressen“. Wenn das so ist, fehlen der Schulentwicklung und dem investierten Aufwand die Legitimation. Frau Anger ist bereit sich über ihre normale, reguläre Arbeitszeit hinaus zu engagieren, aber nur wenn es im Sinne der Kinder ist. Deutlich wird an mehreren Stellen im Interview, dass genau dies nicht mehr immer der Fall ist.

*Ich denke mal, wenn man am Ende ellenlange Dokumentationen schreibt, wer liest die am Ende? Es ist wichtig, dass man seine eigene Arbeit betrachtet, dass man sie einordnen kann in das Ganze. Aber das darf nicht dazu führen, dass man dann zum Beispiel Schülerbriefe in der Nachtschicht schreiben muss oder solche Dinge oder wichtige Dinge mit Schülern nicht mehr stattfinden können oder dass man zum Beispiel die Unterrichtsvorbereitung gar nicht mehr schafft, dass man stundenlang über Methoden reden und zur wirklichen Umsetzung gar nicht mehr kommt, weil man einfach überarbeitet ist. (Frau Anger 333-339)*

Unter der Überforderung und Überarbeitung der Lehrer und Lehrerinnen leiden vor allem die Kinder.

Schwierig bei der Schulentwicklung sind zwar auch äußere Rahmenbedingungen, aber zentral bei der Kritik von Frau Anger ist die Überforderung. Äußere Rahmenbedingungen wie finanzielle Kürzungen, keine Anerkennung, keine wirkliche Eigenverantwortung, Hürden bei der Lehrerbesezung machen das Leben schwer, aber haben kaum Einfluss auf das direkte Erleben und Arbeiten von Frau Anger:

*Hinderlich waren wie gesagt Dinge von außen, die uns das Leben schwer gemacht haben: Vorgaben, die wir einhalten mussten oder das kann ich mich jetzt so im einzelnen nicht immer entsinnen, ich weiß nur, dass unsere Chefin uns das oft auch erzählt hat, welche Schwierigkeiten es da gab eigentlich, wenn es um Lehrerbesezung geht und welche Hürden dann zu meistern warn. Das war oft sehr hinderlich. Und das eigentlich sich ganz, ganz viel am Geld festmacht und dass das immer nen riesen Problem ist, Dinge ohne Geld umzusetzen und auch noch zu überlegen (Pause). (Frau Anger; 399-405)*

Dies berührt Frau Anger nicht so direkt. Sie kennt es aus den Erzählungen von der Schulleiterin und sie kann es nachvollziehen, dass Schulentwicklung dadurch schwierig wird, aber ihr eigenes Problem ist und bleibt die Überforderung. Insgesamt bleibt sie immer eher auf ihre persönliche Ebene und Sichtweise bezogen.

### **Schulleiterin**

Sehr ausführlich äußert sich Frau Anger zur Schulleiterin. Wenig Information gibt sie hingegen zur Schulleitung insgesamt. Wenn sie nach Schulleitung gefragt wird, bezieht sie sich meisten auf Frau Baumgart.

### **Stärken der Schulleitung**

Frau Anger lobt die offenen Ohren der Schulleiterin und zwar im Anschluss an die Schilderung der Schwierigkeiten von außen:

*Schwierig ist auch, denk ich mal, alle an der Stange zu halten, das ist auch schwierig, ja? Immer, immer motivierend zu sein und alle immer mitzunehmen (holt tief Luft), das war nicht immer so. Da gabs ab und zu mal Sachen, wo ganz laut signalisiert wurde, es ist uns zuviel, wo wir auch darüber geredet haben. Da muss ich aber ehrlich sagen, unsere Chefin ist kein Mensch, mit dem man nicht reden könnte, ne wo wir ihr das deutlich und sie auch offene Ohren hat. Aber sie kann auch viele Dinge nicht äh dann (Pause) so so ändern, wie wir das, sie weiß, das muss sein und setzt es dann letztlich durch. (holt Luft) Aber das ist nicht so, dass sie, das wir in absoluten Misskredit kommen oder dass wir dann ne Missstimmung dann ham und man kann eigentlich mit ihr reden und auch mit der Steuerguppe. Das ist immer (holt Luft), das sehe ich immer sehr positiv an unsere Schule, dass man über alle Dinge reden kann. Das man gehört, wenn ich manchmal so höre, was in Betrieben läuft. Da wird knallhart angeordnet, dann sind wir hier einfach luxuriös dran mit Mitspracherecht und auch Kritik anzubringen. Also das ist schon möglich. Ja. (Frau Anger; 405-418)*

Der Schulleiterin gelingt, es die Sorgen und Nöten der Lehrerinnen und Lehrer zu hören und ernst zu nehmen. Ferner schafft sie auch immer wieder – trotz der beschriebenen Überforderung – zu motivieren. Man kann mit ihr reden. Zugleich kann sie sich durchsetzen,

wenn es nötig, ohne dass schlechte Stimmung entsteht. Frau Anger hat das Gefühl, dass die Schulleiterin ihr und den anderen Kollegen und Kolleginnen ein ausreichendes Mitspracherecht eingeräumt wird. Insbesondere wenn man in andere Bereiche wie Betriebe schaut, wo einfach befohlen und angeordnet wird. Dies wird einfacher durch die Kleinheit der Schule, die einen engen Kontakt ermöglicht, den die Schulleiterin aus Sicht von Frau Anger zusätzlich gezielt sucht.

*Mmh. Also ich denke mal, im Vergleich zu größeren und anderen Schulen, ist es bei uns so, dass der Kontakt sehr eng ist. Auch bedingt durch die Kleinheit unserer Schule. Dass sich aber auch unsere Schulleiterin einfach bemüht, ja den, das Ohr am Kollegium zu haben, den Kontakt auch zu suchen. Auch sich persönlich zu engagieren, dass ne gute Arbeitsatmosphäre herrscht. Ja? Sie engagiert sich da sehr, durch ihre Art versucht sie eigentlich immer, Dankbarkeit auszustrahlen, eigentlich auch uns vorzuleben, wie man sich für Schule einsetzt. Wobei wir das nicht immer so sehen, wie sie (lacht), aber sie tut schon sehr viel, auch für ne gute Atmosphäre. Ja? (Pause) Der Verbindungsweg Information Schulleitung Lehrerkollegium ist eigentlich sehr kurz, durch die große Steuergruppe eigentlich schon, durch ja muss man so sagen durch häufige Zusammenkünfte. Sie äh hat andere Gremien, wo Lehrer von uns drin sind, ob das jetzt zum Beispiel die Schulkonferenz ist. Ja? Sie holt kleine Gruppen zusammen, zum Beispiel, über diese Aktivitätenplangespräche kommt man mit ihr im Kontakt und ansonst ist sie eigentlich jemand, der für uns immer erreichbar ist und nicht so, wie man das von anderen Schulen hört, dass man möglichst einen Termin beim Schulleiter anmelden muss und dass man den tagelang nicht sieht, also das ist bei uns nicht so. Ja? Einfach auch durch die Kleinheit und auch durch ihren Willen eigentlich, den Kontakt zu haben zu uns. Ja? (Frau Anger; 501-517)*

Die Schulleiterin geht viele Wege um einen guten Kontakte zum Kollegium und somit eine gute Arbeitsatmosphäre zu ermöglichen: Dankbarkeit ausstrahlen; Steuergruppe und andere Gremien als vermittelnde Instanz; Aktivitätenplangespräche. Die Schulleiterin macht deutlich, dass sie Kontakt haben will. Frau B verbindet hier viele Instrumente des Schulentwicklungszyklus positiv mit der Person der Schulleiterin. Für den Kontakt zwischen Kollegium und Schulleiterin sind dies sinnvoll Instrumente. Insgesamt gelingt es der Schulleiterin eine starke Truppe zu erzeugen.

*Die Stärke, würde ich sagen, das es ne Teamarbeit ist und das viele Gedanken einfließen können aus vielen Seiten, ja, Informationen zusammenfließen und mh (Pause). Ja eigentlich man hat das Gefühl, dass hier eine starke Truppe ist, die sich unwahrscheinlich engagiert, ja? Die das eigentlich auch vorlebt und dadurch unsere Schule weit gebracht hat. Das ist schon ne Stärke. Sich auch weiterbildet in der Hinsicht, auch sehr viel über den Tellerrand hinausschaut, ich muss sagen es ist manchmal sehr schwierig, wenn sehr viele Kollegen auch von der Steuergruppe wo anders eben teilnehmen auch an Tagungen und so weiter, aber man muss auch sagen, sie schauen über den eigenen Tellerrand hinaus und holen unwahrscheinlich viele Informationen und Wissen und neueste Erkenntnisse in unsere Schule rein. Das ist, denke ich, auch ne Stärke und schmoren nicht im eigenen Saft. (Frau Anger; 536-545)*

Die gute Zusammenarbeit zwischen der Schulleiterin und dem Kollegium zeigt sich an dieser Schilderung der Stärken der Schulleitung – so lautete die Frage der Interviewerin, die hier

aber zunächst auf die Schulleiterin reduziert, dann aber auf die Steuergruppe und andere Kollegen und Kolleginnen ausgeweitet wird. Für die Schulentwicklung wichtig ist zum einem das Vorleben der Schulleiterin. Dies wird immer wieder von Frau Anger betont: Die Schulleiterin macht, lebt es vor, wie man sich optimal für die Schule engagiert. Zum anderen bildet sie sich fort und schaut über den Tellerrand und nimmt gleich andere mit. All dies bringt die Schule sehr voran. Aber ebenso wie bei der Schulentwicklung gibt es eine andere Seite.

### **Kritik an der Schulleiterin**

Die Kritik an der Schulleiterin wird frühzeitig von Frau Anger eingeführt, obwohl sie im Großen und Ganzen die Schulleiterin schätzt. Dennoch wird ein Teil der zeitlichen Überforderung der Schulleitung zu geschrieben:

*Unsere Chefin liebt Veranstaltungen, die moderiert werden und dann sehr, sich nach modernen Gesichtspunkten gemacht werden: mit Klebezetteln und mit Stellwand und was weiß ich. Das ist sicher ne sehr moderne Methode und auch ne angenehme Methode, sie führt aber oft dazu, dass der Einzelne am Ende sacht, so was ist jetzt für mich da rausgekommen, eigentlich kann ich das in einem Satz zusammenfassen, ja? Und man hat aber 3 Stunden gesessen. Es kann durch Methoden, wie man etwas übermittelt, verkürzt werden. Ganz eindeutig. Solche Workshops, die mögen modern sein und die mögen ansprechend sein, aber wenn sie immer so gemacht werden, ja häufig so gemacht werden, kostet es zuviel Zeit. Man muss einfach sagen schön, dass es diese Methode gibt, aber sie immer durchzusetzen kostet zuviel Zeit. Das geht nicht. Der Alltag fordert mehr, als uns diese Zeit für solche Workshops immer zu geben. Klar ist das ne Methode, sich mit den Partnern zu verständigen, aufzuschreiben, dann an die Stellwand zu gehen, dann Klebepunkte zu setzen und was weiß ich und am Ende kommt für einen nur eine Kleinigkeit raus. (Frau Anger; 361-374)*

Eigentlich kann Frau Anger die Methoden, die die Schulleiterin anwendet, als modern und angenehm beschreiben, aber sie sind nicht effizient genug, da sie zu viele Zeit kosten – gerade im Verhältnis zu den Ergebnissen, die durch diese Methoden erreicht werden. Der „übliche“ Verweis auf den Alltag zeigt die Unverhältnismäßigkeit dieser Methoden auf. Frau Anger schätzt im Unterricht selbst moderne Methoden, aber für Lehrerbesprechung sind diese nicht notwendig bzw. nicht angemessen. Die Schulleiterin verliert anscheinend manchmal das rechte Maß und weiß nicht mehr genug über den Alltag der Lehrer und Lehrerinnen:

*Ja und Schwächen? (seufzt) Schwächen, dass sie manchmal unsere kleinen Alltagsorgen nicht verstehen und uns nen bisschen überrennen. Das ist wo wir manchmal etwas Bauchschmerzen kriegen, wo sie voraussetzen, dass, dass jeder so nen bisschen das Letzte für die Schule hergibt. Und das geht nicht immer. Es hat nicht jeder die Bedingungen, weder im Umfeld, Familie, von der Belastung her, dass man das kann oder auch will. Ja? Also ich sach mal durch meine Lebenserfahrung sach ich, dass Schule ist für mich viel im Leben, Arbeit ist viel, aber ist auch nicht alles. Es muss auch ein anderes Leben mit vielen schönen Dingen auch noch möglich sein. Und da muss ich sagen, hoffentlich*

*geht unsere Schulleiterin nicht den Weg, wo sie sagt: "Ich habe jetzt alles für die Schule gegeben, aber auch alles!" Ob das immer so richtig ist? Ja? (Pause) Jeder Mensch hat eigentlich äh auch nen Recht darauf Familienleben, auf Nutzung vieler kultureller Möglichkeiten, auf Reisen, auf Erleben der schönen Natur. Und wenn man das nicht mehr kann und nicht mehr sieht oder sich so unter Druck setzen lässt oder sich selbst diesen Druck macht, dann weiß ich nicht, ob das das ist, was ich mir unter Leben vorstellen kann. Ich möchte es nicht. (Frau Anger; 548-561)*

Frau Anger äußert hier ihren Verdacht, dass sich die Schulleiterin gerade durch ihr Vorleben von Engagement sich selbst überfordert und es nicht merkt. Frau Anger ist nicht bereit alles für die Schule zu geben. Sie will auch ihrer Familien gerecht werden und Freizeit nutzen und genießen. Bei ihr entsteht der Eindruck, dass die Schulleiterin so nicht lebt und vielleicht – weil sie ja als Vorbild gesehen wird – implizit das Gleiche von den Kolleginnen und Kollegen verlangt bzw. einfach nicht merkt, dass nicht alle soviel leisten wollen wie sie selbst. Oder zusammenfassend: Die Schulleiterin will zuviel von sich selbst und anderen.

### **Reflexion und Teamarbeit**

Reflexion ist ein wichtiges Element bei der Schulentwicklung:

*Also man hat eigentlich immer genau auch gespürt und das hat die Schulleiterin oder auch die Steuergruppe immer wieder bewusst gemacht, die Frage: Wo seht ihr euch als Gruppe? Wo siehst du dich? Ja (Pause) ich denk schon, dass einem das sehr bewusst ist. (Frau Anger; 274-277)*

Auch wenn die Aktivitätenpläne und Dokumentation manchmal ausufern, so helfen sie immer wieder zu überprüfen wo man steht. Dies sorgt für ein Voranschreiten von Schulentwicklung. Und wie gesagt ist Frau Anger auch klar, dass es nicht von alleine funktioniert.

*Förderlich ist zum Beispiel, dass man sehr stark Analyse betreibt, ja betreibt und eben reflektiert, wo hängt's denn noch und wo sind wir denn unzufrieden. Ich weiß nicht, ob man das so bewusst dann macht würden oder ob man aus Zeitgründen nicht sagen, lass uns nach vorne schauen und was war, war. (Frau Anger; 479-483)*

Gerade aus Zeitgründen, die Frau Anger oft für ihre Kritik nutzt, würde vermutlich auf Reflexion verzichtet werden, wenn sie nicht abverlangt würde. Die Reflexion muss auf unterschiedlichen Ebenen immer wieder von außen angeschoben werden:

*Na erstmal in unserer kleinen Arbeitsgruppe, dass wir eigentlich immer darauf schauen, was in einem ganz bestimmten Stoffgebiet anders gemacht werden könnte, wie Schüler reagiert haben, was nicht angekommen ist das ist so sach ich mal diese praktischen Seite. Und im großen Maßstab, dass wir zu bestimmten Zeitpunkten, meinetwegen im Halbjahr oder zu Beginn eines neuen Schuljahrs im größeren Rahmen darauf schauen. Wo haben wir uns jetzt wieder gefunden? Wo waren unsere Anteile an dem großen Konzept? Zum Beispiel wenn ich jetzt an fächerübergreifende Projekte denke oder Differenzierungsachen, Individualisierungssachen, wo ham wir uns jetzt wiedergefunden, dann aber eben auch gucken, was ist nicht so gut gelaufen. Das wird bewusst durch die Steuergruppe angeschoben solche Nachdenkensphasen, aber wir tun es auch im kleinen Bereich für uns. (Frau Anger; 570-579)*



Nicht nur für den gesamten Schulentwicklungsprozess ist es notwendig zu reflektieren, gerade auch in den kleinen Arbeitsgruppen und Teams ist Reflexion notwendig und wichtig. Aber im Großen wie im Kleinen ist die Motivation (oder gar Verpflichtung?) von außen erforderlich, damit die Reflexion stattfindet.

Erstaunlich ist daher etwas, dass dann beim vertieften Nachfragen über Reflexion über Teamarbeit im Allgemeinen geredet wird. Für Frau Anger ist Schulentwicklung nur in Teams leist- und denkbar.

*Interviewerin: Welche Bedeutung haben die in den Kontext Gesprächen für Sie, also Reflektion?*

*Frau Anger: Eigentlich nur mit Kollegen. (Pause) Weil das eigentlich von der Planung her so läuft, dass man das mit Kollegen plant und auch zusammen reflektiert. Find ich schon sehr, dass ist ganz, ganz wichtig, dass man da zusammen darauf schaut und also ich sach mal Teamarbeit ist an unsere Schule wirklich das A und O. Aber das wäre von selber auch nicht gekommen. Das ist eine Folge dieser Sache. Es geht gar nicht anders. (Frau Anger; 580-587)*

Reflexion ist ein Zusammendraufschaun. Weiter führt Frau Anger dann aber die Reflexion nicht aus, sondern erzählt von Teamarbeit. Sie mag das Zusammendraufschaun, aber der wirkliche wechselseitige Austausch wird nicht näher erläutert. Dies zeigt sich ähnlich bei der Beschreibung von Reflexion mit der Schulleiterin, die hauptsächlich genutzt wird, um eigene Kritik anzubringen.

*Ja eigentlich auch. Ähh es gibt erstmal es gibt auch persönliche Gespräche, gibt's, wenn wir diese Aktivitätenplangespräche ham, kann man zum Beispiel auch kritische Dinge anbringen. Kann Dinge erklären, die man macht. (Pause) denke schon, dass sie da (Pause), Kontakt ist schon wichtig. Man möchte es ja eigentlich auch auf der einen Seite, dass die Schulleitung weiß, was man tut. Aber man hat auch manchmal das Bedürfnis eben, kritisch was anzubringen und das ist in jedem Fall möglich. (Frau Anger; 616-621)*

Gefragt nach der Bedeutung von Reflexionsgesprächen mit der Schulleitung erzählt Frau Anger von Gesprächen, in denen sie eben ihre Kritik anbringt und ihr Vorgehen und ihren Standpunkt erklärt. Insgesamt kann durch diese Gespräche Kontakt gehalten werden. Der wechselseitige, sich gegenseitig kritisierende (positiv wie negativ) Austausch wird nicht erwähnt. Wenn nicht nach Reflexion gefragt worden wäre, könnte auch der Eindruck entstehen, dass es sich um ein Informationsgespräch zwischen Schulleitung und Lehrerin handelt.

### **Fazit**

Frau Anger denkt von den Kindern aus. Die Arbeit mit Kindern ist ihre Motivation. Entsprechend sind die Kinder ihr Maßstab, an dem sie alles misst. Wobei sie damit beansprucht, beurteilen zu können, was gut und richtig für die Kinder und bestimmte theoretische Dinge den Kindern nicht nutzen.

Die Entwicklung, die die Schule in den letzten Jahren genommen hat, kann Frau Anger gut heißen. Die Unterrichtsmethoden, die Struktur der Zusammenarbeit der Lehrer und Lehrerinnen und ihre eigene Definition von Lehrerinnendasein haben sich geändert, so dass die Lehrer und Lehrerinnen den Kindern von heute besser gerecht werden können.

Viele der Instrumente und Schritte beim Schulentwicklungszyklus lobt Frau Anger. Sie schätzt die umfassende Konzeption der Schulentwicklung und die regelmäßigen Analysen, die überprüfen, ob die Konzeption umgesetzt wird. Beim Schulentwicklungszyklus sind aus der Sicht von Frau Anger konkrete Personen tragend. Neben der Schulleiterin – die stellvertretende Schulleiterin wird kaum erwähnt – ist die Steuergruppe bzw. Helga Ellinger als Mitglied der Steuergruppe, die motivieren, initiieren und analysieren. Helga Ellinger wird sehr respektiert und für ihren Durchblick beinahe bewundert. Sie wird daher von der Kritik ausgenommen, die Frau Anger zur Schulentwicklung und zur Schulleiterin äußert. Auch die Schulleiterin wird sehr geschätzt und gelobt, vor allem für ihre motivierende, offene Art und für den guten Kontakt zum Lehrerkollegium. Die Schulleiterin ist zentral für die Schulentwicklung. Entsprechend ähnelt sich die Kritik der beiden Punkte. Schulentwicklung und Schulleiterin überfordern manchmal zeitlich und kräftemäßig. Das Besondere der Schulentwicklung an der ImpULS-Schule ist das umfassende Programm. Genau dies erzeugt ein Zuviel, sodass für die eigentlichen Alltagsaufgaben teilweise zu wenig Zeit bleibt. Der Schulleiterin wird unterstellt, dass sie nicht genug wahrnimmt, was den Alltag der Lehrer und Lehrerinnen ausmacht. Insbesondere die Dienstbesprechungen werden als unnötig lang eingestuft.

Ähnlich wie bei Frau L. scheint alles zwei Seiten zu haben. Die eigentlichen Instrumente, Gremien und Schritte (z.B. Workshops, Aktivitätenpläne) werden geschätzt und sogar für dringend nötig gehalten. Frau Anger räumt ein, dass z.B. ohne die Aktivitätenpläne und die Gespräche dazu, Reflexion ausbleiben würde, weil sich die Lehrer und Lehrerinnen dafür keine Zeit nehmen würden. Zugleich findet sie ellenlange Dokumentation unnützlich. Die Frage ist, was das rechte Maß ist. Ganz genau festmachen kann Frau Anger dies auch nicht. So „beklagt“ sie zunächst, dass viele Dinge zuviel und zu theoretisch sind, um dann bei der Frage nach der Unterstützung der Schulentwicklung durch die Schulleiterin genau diese Dinge lobend hervorzuheben:

*Also da müsste ich als erstes eigentlich nennen, dass sie durch bestimmte Veranstaltungen, Dienstveranstaltung oder Workshops eigentlich immer wieder den Blick für diese Dinge schärft. Und uns zwingt über solche Dinge, zwingt jetzt mal im positiven Sinne, darüber eben nachzudenken und uns eigentlich auch so nen bisschen an die Hand zu nehmen und zu führen. (Pause) Ja, und ansonsten sach mal auch, offene Ohren hat, wenn's Probleme gibt oder eben Hilfe nötig ist, zum Beispiel eben auch nach Weiterbildungsbedarf fragt, auch selber Angebote unterbreitet, also da wird eigentlich viel schon getan. (Pause) Ja ansonst, dass*

*eben auch der Alltag hier ja sach ich mal (holt Luft) für jeden überschaubar gestaltet wird. (Pause) (Frau Anger; 525-532)*

Sogar der Alltag, für den die Schulleiterin keinen Blick haben soll, wird hier von dieser überschaubar gestaltet.

Diesen Ambivalenzen muss weiter nachgegangen, da sie sowohl bei Frau Anger als auch bei Frau L. zu finden. Vermutlich funktioniert Schulentwicklung nicht ohne Anstrengungen und großen Investitionen durch die Beteiligten, die auch noch einräumen müssen, dass es sich lohnt. Vielleicht liegt es auch in der „Natur der Dinge“, dass Schulentwicklung überfordert. Dann kann der Prozess hier als erfolgreich beschrieben werden, weil beide Interviewpartnerin betont, dass es der Schulleiterin immer wieder gelingt, das Kollegium zum „Durchhalten“ und Weitermachen zu motivieren.