



Anfänge prägen

Vom Punkt 0 zum Punkt X?

Anfänge von Schulentwicklungsprozessen

Die Bezeichnung „Anfang von Entwicklung“ ruft ein lineares Vorstellungsbild hervor: vom Punkt 0 zum Punkt X. Wer jedoch mit Menschen, Gruppen, Organisationen arbeitet, weiß, dass Entwicklungen niemals bei Null beginnen und niemals linear verlaufen ...

Schulentwicklung – ein zeitgemäßer Umgang mit Herausforderungen

Die gesellschaftlichen Veränderungen und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen werden besonders von den Lehrkräften erlebt und wahrgenommen. Es zeichnet sich immer deutlicher ab, dass auf diese Veränderung didaktisch-pädagogisch reagiert werden muss. Viele Lehrkräfte haben die Bandbreite ihres Instrumentes „Unterricht“ um einige Oktaven erweitert, sie nehmen neue Lernangebote in ihren Unterricht auf, hinterfragen die eigene Rolle als Lehrende kritisch und beschreiten auch hier neue Wege: vom Lehrenden zum Lernbegleiter und -berater. Im Rahmen der Unterrichtsentwicklung greifen sie eine Vielzahl an Ideen und Praktiken aus der Reformpädagogik auf. Über diese intrinsischen Veränderungsmotive der Lehrkräfte hinaus hat

auch der Staat auf das reagiert, was von allen Bildungssystemen der Industrieländer eingefordert wurde: Den Schulen wurde die Autonomie zuerkannt. Diese Dezentralisierung und Deregulierung ermöglicht es der Einzelschule, ihre Entwicklung in selbstverantwortlicher Weise zu steuern. Steuern heißt mit Konzept vorgehen, die eigenen Möglichkeiten und die des Umfeldes nutzen, um ein Fortkommen im Sinne von Entwicklung zu gewährleisten.

Kontext und Schulkultur

Jede Organisation, jede Schule hat ihre eigene Geschichte. Unabhängig davon, ob diese Geschichte und das Selbstverständnis ausformuliert und schriftlich fixiert sind, oder ob diese subjektive Realität Teil des kollektiven (Unter-) Bewusstseins der dort Arbeitenden ist. Die Geschichte bildet den Kontext, den Bezugs- und Interpretationsrahmen, innerhalb dessen Entwicklungsideen angedacht und umgesetzt werden. Das Zusammenleben und die Zusammenarbeit von Menschen innerhalb einer Organisation werden durch offizielle und inoffizielle Spielregeln geleitet, diese wiederum haben sich im Laufe der Geschichte herausgebildet. In dieser inneren Welt haben sich die Menschen eingerichtet, sie tragen

durch ihr Verhalten dazu bei, dass das System Bestand hat. Will man nun etwas verändern und weiterentwickeln, so ist das nur in enger Kooperation mit den Beteiligten möglich: Entwicklung lässt sich nicht über die Köpfe hinweg verordnen.

Es ist daher für das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen von großer Bedeutung, vor jeglicher Aktion genauestens zu klären, welche Wünsche, welche Erwartungen, welche Erfahrungen und welche neuralgischen Punkte im kollektiven (Unter-) Bewusstsein der jeweiligen Schule verankert sind.

Entwicklungsbewegungen anstoßen

Ich möchte den Begriff Schulentwicklung einschränken auf eine bewusst geförderte Bewegungsrichtung, die in einen organisationsgeschichtlichen Kontext eingebettet wird. An dieser Stelle sei auch hervorgehoben, dass im systemischen Verständnis Steuerung als Eingriff von Außen gar nicht möglich ist, aufgrund der Eigendynamik von Systemen und ihrer Selbstorganisation. Das Vorgehen in der Schulentwicklung kann aus dieser Logik heraus immer nur ein Anregen und Anstoßen von Veränderungen sein, eine Intervention, mit der man die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Veränderung im System durch Selbststeuerung in eine bestimmte Richtung erfolgt.

Für den Prozess selbst ist es nicht von Bedeutung, ob er mit oder ohne externe Begleitung erfolgt. In jedem Falle sind für die Anfangsphase notwendig:

- ein hohes Maß an Klärung hinsichtlich der Erwartungen und der Ziele
- eine klare Abgrenzung: Was ist bis wann erreichbar; was ist machbar; was unrealistisch?

Damit können alle Beteiligten zuverlässig Vereinbarungen treffen und später auch einhalten. Häufig werden Pädagogische Tage als „Auftakt“ für Schulentwicklungsprozesse genutzt. Dabei greifen Schulen oft auf die Unterstützung durch Fachkräfte für einen bestimmten Schwerpunkt (z. B. Lernpsychologie und Hirnforschung) und/oder auf die Einbeziehung externer Moderatoren und Schulentwicklungsberaterinnen zurück. In anderen Fällen sind es Projekte, „die sich auswachsen“ und es notwendig machen, durch ein umfassenderes Konzept die gesamte Schule in einen Entwicklungsprozess einzubeziehen.

Betroffene zu Beteiligten machen

Ob Schulentwicklung von der Schulleitung und einer Arbeitsgruppe initiiert wird, oder durch externe Fachleute unterstützt wird, es gilt in jedem Fall sicherzustellen, dass möglichst alle Schulpartner in diesen Prozess eingebunden werden. Wenn der Anstoß für ein Schulentwicklungsvorhaben von der Schulleitung und den Lehrkräften einer Schule ausgeht, müssen sich diese mit Blick auf die Entwicklung der gesamten Organisation die Frage stellen, ob, wann, in welcher Form, Schüler, Eltern und nicht unterrichtendes Personal in den Prozess einbezogen werden und je nach Zielsetzung ihre Entscheidungen treffen. Schulentwicklung lebt nicht von

Events, die sich wie Strohfeuer in einem einmaligen Aufblühen erschöpfen. Schulentwicklung ist ein vielleicht weniger spektakulärer, aber längerfristiger Prozess, bei dem die Mitarbeit der Schulleitung genauso sichergestellt sein muss wie die Einbeziehung der anderen Schulpartner.

Aus systemischer Sicht sind Anfänge der Schulentwicklung partnerschaftlich ausgehandelte (neue) Spielregeln zur positiven Bewältigung des Schullebens, von allen Beteiligten vollzogene Veränderungen der Wirklichkeitskonstruktion. Manchmal steht dahinter der Anspruch, an der Vision und der Realisierung einer neuen Schule zu arbeiten. Viel häufiger aber steht dahinter ein Anliegen: nicht zielführende Praktiken zu verändern, Hindernisse aus dem Bereich der Kommunikation und der Zusammenarbeit aus dem Weg zu räumen, organisatorische und didaktische Strukturen den aktuellen Erfordernissen anzupassen, überkommene Muster und Regeln zu überdenken und neu zu definieren. All diese aufgezählten Beweggründe erwachsen gewissermaßen aus einer intrinsischen Motivation, das heißt, die Veränderung wird von den Beteiligten gewünscht.

Diejenigen, die sich im schulischen Umfeld bewegen, kennen auch die Situation, dass äußerer Druck (wie zum Beispiel die gesetzlich festgelegte Verpflichtung zur Arbeit am Schulprogramm und zu Selbstevaluation) Schulentwicklung einfordert. Dies führt oft zu einer Irritation im System. Will man diese Irritation als Anstoß für die Schulentwicklung nutzen, so darf sich die Zielsetzung des Vorhabens nicht darin erschöpfen, den Verpflichtungen nachzukommen und zumindest auf dem Papier die Aufgabe zu erfüllen. Verordnete Entwicklung ist eine Scheinentwicklung! All jene Elemente der Situations- und Zielklärung und des kooperativen Vorgehens, die oben besprochen wurden, erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass ein ursprünglich als fremd erlebtes Anliegen nun durch eine andere Brille gesehen und als schuleigenes Anliegen integriert wird. Damit steigen die Chancen auf Nachhaltigkeit dieser Entwicklung.

Entwicklungsvorhaben binden Energie und brauchen Zeit. Wenn Anfänge sich nicht in einmaligen Aktionen erschöpfen sollen, muss dieses Vorhaben in der Prioritätenliste der Schule einen wichtigen Stellenwert einnehmen und angemessene Zeitressourcen zur Verfügung haben.

Am Ende der Ausführungen kehre ich zum Eingangsbild zurück: Soziale Systeme, wie es die Schulen sind, folgen einer Eigengesetzlichkeit. Diejenigen, die intervenieren, um eine Entwicklung in Gang zu setzen, müssen sich bewusst sein, dass in sozialen Systemen Veränderungen nicht in eindeutig vorhersehbarer Weise erfolgen, es gibt keine linearen, monokausalen „wenn-dann-Beziehungen“. Die Ziele müssen klar sein und von allen mitgetragen werden, die Wege aber erweisen sich oft erst im Gehen als gangbar oder zu steinig. Daher kann jede Entwicklungsförderung nur in einem kooperativen Unterstützungsangebot zur Förderung von Selbstorganisation liegen.

Vera Zwerger Bonell

Mitarbeiterin des Pädagogischen Instituts

Kinder kommen zu Wort

Kommunizieren, ermutigen, Gespräche initiieren

Im folgenden Beitrag überlegt Thomas Trautmann, Professor an der Universität Hamburg, wie Kinder in der Schule öfter zu Wort kommen können. Dazu bedarf es einiger Voraussetzungen bei Kindern wie Lehrpersonen: Es braucht gegenseitiges Vertrauen, ein bewusstes Abgeben der Gesprächsführung an die Kinder und ein Lernfeld, in dem Kinder ihre Gesprächsfähigkeit und -themen entwickeln dürfen.

Lehrerin einer Klasse I: Wir rechnen heute mit Münzen, welche Münzen kennen wir?

Die Kinder wollen selbstverständlich mit den großen Münzen beginnen.

Clara: Zehn Euro, die sind aber selten.

Lehrerin: Die gibt es nicht, Lisa.

Lisa: Zwei-Euro-Stücke

Lehrerin: Nee ...

Diana: Goldmünzen

Lehrerin: Ooch ...

Guido: Euro

Die Lehrerin schaut unzufrieden, winkt nach jeder Nennung ab, nimmt jedoch stets neue Kinder dran, um zu ihrer geplanten Antwort zu kommen.

Markus: Es gibt auch Geldscheine.

Lehrerin: Nein, nein, das ist nicht das, was ich hören will.

Sabine: Es gibt Fuffziger.

Lehrerin: Phhh – das heißt Cent.

Frank: Hihi, falsche Fuffziger

Lehrerin: So, nun hört mal zu. Ich frage hier ordentlich und ihr macht nur Mist. Ich werde mir gleich mal was überlegen für euch.

Im weiteren Verlauf der Arbeit stellt sich heraus, dass die Lehrerin 1-Cent-, 2-Cent-, 5-Cent- und 10-Cent-Münzen hören wollte. Die Münzensorten, mit denen sie rechnen wollte.

Kindern ...

Was geschieht in dieser Klasse, in dieser Stunde? Scheinbar nichts Ungewöhnliches. Die Lehrerin erfragt Antworten und – sie bekommt sie auch. Offenbar passen ihr diese nicht ins Konzept. Was aber ist ihr Konzept? Sie möchte mit den Kindern rechnen, nimmt dazu – als Tribut an die Lebensverbundenheit – Zahlungsmittel, Münzen. Allein, die Motivation geht gründlich daneben. Die Kinder spielen nicht mit, geben ihre Antwort und vermässeln damit der Lehrerin die einfache Überleitung zum eigentlichen Lernstoff. So sind Kinder und so ist auch Schule.

Lehrerinnen und Lehrer tun scheinbar nichts anderes, als täglich mit den ihnen anvertrauten Kindern zu sprechen. Was aber sagen wir? Und: sprechen wir miteinander, übereinander oder gar aneinander vorbei?

Sich darüber bewusst zu werden, bedarf es dreier Dinge. Erstens muss sich jede Lehrperson über die Grundlagen menschlicher Kommunikation bewusst sein. Bereits dies führt zweitens zu einer Veränderung des täglichen Sprech-Umgangs – weg von Totschlagsargumenten und Kommunikationskille hin zu reversiblen Aussagen und Sachargumenten. Drittens sollten wir alle stets im Gedächtnis haben, dass Kinder außerhalb der Schule ständig kommunizieren – mit Freunden, Widersachern, Eltern, Verwandten oder einfach im Dorf, auf der Straße. In der Schule jedoch wird die Kommunikation eingeschränkt. Die Lehrperson spricht (viel) mehr, öfter und ausgiebiger als die Kinder. Auch in geöffneten Unterrichtsvollzügen oder bei den Pausen holen die Kinder nicht auf. Letztlich sollen Kinder aber ihr Wissen auch sprachlich präsentieren, in der Lage sein, produktive Gespräche oder/und eine Sachauseinandersetzung zu führen. Es ist daher zu überlegen, wie Kinder in der Schule öfter zu Wort kommen.

... das Wort ...

Daniela redet wie ein Wasserfall. Xaver bekommt in keiner Stunde den Mund auf. Dana sitzt meist schweigend dabei, wird sie jedoch aufgefordert, entwickelt sie kluge Gedanken. Francesco kann sich nicht verständlich machen, weil er beim Widerspruch anderer gleich mit Schubsen und Stoßen beginnt ...

Diese Beispiele zeigen, dass in einer Klasse Kinder mit höchst unterschiedlichen kommunikativen Ausgangsvoraussetzungen sitzen. Noch deutlicher gesagt: Es gibt Kinder mit gut ausgeprägter Sprechkultur und solche, die familial keine oder nur gering ausgeprägte kommunikative Impulse erhalten. Hinzu kommt, dass ein Austausch über Tagesereignisse (informelles Gespräch) keineswegs die Gewähr bietet, auch ein vernünftiges Sachgespräch (formelles Gespräch) zu bewältigen.

Auf Lehrende kommen daher neben Gesprächen mit einem hohen Ausmaß an Lehrerlenkung (das gelenkte Unterrichtsgespräch, das fragend-entwickelnde Gespräch, das sokratische Gespräch und das Prüfungsgespräch) solche Gesprächsformen hinzu, die Kindern zunehmend die Freiheit lassen, die Länge, den Inhalt, den Takt und die Anknüpfung ihres Beitrages selbst zu bestimmen. Dies muss – beginnend mit elementaren Versuchen – über Schuljahre hinweg gelernt und gepflegt werden. Welche Voraussetzungen sollten dafür bei den Kindern entwickelt werden?



1. Die Kinder können mit dem Gesprächsthema etwas anfangen, denn nur dann bringen sie ihre eigenen Erfahrungen und Interessen ein.
2. Die Kinder haben eine eigene Zielperspektive. Sie wissen, warum sie zu diesem Gespräch zusammengekommen sind; sie sind überzeugt, dass die zu verhandelnde Thematik tatsächlich nur von ihnen selbst geklärt werden kann.
3. Diese Form des Gesprächs wird mit den Kindern entwickelt. Sie erarbeiten gemeinsam die Regeln der Kommunikation und halten sie ein bzw. besprechen damit verbundene Schwierigkeiten.
4. Kinder lernen in der Schule sehr schnell, dass es auf manche ihrer Fragen keine Antworten, sondern Bewertungen durch die Lehrerin gibt.

Daher bedarf es selbstverständlich auch einiger Voraussetzungen durch die Lehrperson:

1. Lehrende organisieren die Lernsituation, nicht den inhaltlichen Verlauf des Gesprächs.
2. Lehrende halten sich im Gesprächsverlauf sehr zurück, geben nur wenige Impulse.
3. Lehrende bewerten die von den einzelnen Kindern bezogenen Positionen nicht und vermeiden eine sprachliche Korrektur der Äußerungen.
4. Kinder und Lehrpersonen achten auf die Einhaltung der Gesprächsregeln.

... geben.

Lehrerin: *So, wen hatte ich heute denn noch nicht dran genommen, hmhm.*

Luca: *Lara und Gernot, Nadja ...*

Lehrerin: *Pscht, dich habe ich doch gar nicht gefragt, Luca.*

In diesem kleinen Dialog wird das Dilemma schulischer Kommunikation deutlich. Lehrende erteilen und entziehen Kindern das Wort. Es gehört jedoch zur Schule als Lebens- und Lernstätte, dass Kinder angemessen zu Wort kommen. Weder ist vorzusetzen, dass Schulanfänger die Regeln von Gesprächen in die Schule mitbringen, noch ist der Prozess am Ende der Schulzeit beendet. Ich plädiere in diesem Zusammenhang für

vier Grundpositionen in Gesprächen – seien es Sachgespräche, Diskussionen zur Meinungsbildung oder Portfoliogespräche, bei denen es unter anderem um Selbsteinschätzungen geht.

1. Kindern mehr zutrauen

Die Heterogenität der Klasse ist für die Gesprächserziehung von großem Nutzen. Der Einsatz bestimmter Schülerinnen und Schüler zur Leitung eines Gesprächs, als Diskussionsleiter oder als Streitschlichter begründet bei den Kindern Verantwortungsbewusstsein und hat langfristig Vorbild- und Lernfunktion für alle.

2. Die eigene Führung partiell abgeben

Die Bildung von Gesprächsgruppen (Murmelgruppen), die Veränderung der Sitz- und Raumordnung und letztlich die Abgabe der Lehrerbürde, auf alles eine rasche Antwort haben zu müssen, lässt Raum und Zeit für eigene, oftmals hoch interessante Beobachtungen mit diagnostischem Hintergrund: Aus welchen Quellen schöpfen Kinder die ihnen zur Verfügung stehenden Erfahrungen? Wie werden diese unterschiedlichen Erfahrungshorizonte in den variierenden Gruppen abgeglichen? Welche Verarbeitungs- und Wiedergabequalitäten gibt es?

3. Kinder lernen von Kindern

Spätestens seit Lew Wygotskis Modell der „Zone der nächsten Entwicklung“ ist bekannt, dass nicht die Lehrerpräsentation, sondern das gemeinsame Lernen von Kindern mit ähnlichen Erfahrungshorizonten und flacher Experten-Novizenstruktur hoch ergiebig ist. Letztlich lernt man Sprechen durch Sprechen und „by the way“-Korrekturen.

4. Mit geeigneten Beispielen Hirnstrukturen ansprechen

Dieses Vorgehen wird allgemein struktureller Transfer genannt. Über Sprachspiele, Gesprächssituationen und freudvolle Redeanlässe kann sich eine gewünschte neuronale Struktur ausbilden, die weiter angeregt werden muss. Im günstigsten – weil sozial erwünschten Fall – ist dies eine durch alle Kinder moderat begleitete und durch eigene Redebeiträge gewürzte Gesprächspraxis. Hilft diese dann auch bei der Bewältigung des familialen Lebens zu Hause, hat Schule ihren Auftrag – zumindest in dieser Hinsicht – souverän gemeistert.

Thomas Trautmann

Professor an der Universität Hamburg