

Synthese in der Schulentwicklung

Heftherausgeberinnen: Enikő Zala-Mező & Nina Bremm



Enikő Zala-Mező, Prof. Dr., ist Leiterin vom Zentrum für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Arbeitsschwerpunkte: datenbasierte Schulentwicklung und Zusammenarbeit von Praxis und Forschung.



Nina Bremm, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin der AG Bildungsforschung der Universität Duisburg-Essen, operative Leitung des Projekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“ für den Standort Essen. Forschungsschwerpunkte: Soziale Ungleichheit, Schulentwicklungsforschung und Netzwerkforschung.

Praxisberichte und Schulentwicklungsprojekte weisen darauf hin, dass Schulen überlastet sind. Gesellschaftliche Entwicklungen, bildungspolitische Strategien und Programme, Bedarfe der Wirtschaft und des Arbeitsmarkts und auch wissenschaftliche Forschungsergebnisse zu „guten Schulen“ lassen immer neue Themen und Erwartungen aufkommen, wie z.B. Elternmitwirkung, Umsetzung eines neuen Lehrplans, Integrieren von fächerübergreifenden Themen ins Curriculum, wie z.B. Bildung für nachhaltige Entwicklung, Konzepte der durchgängigen Sprachbildung oder Inklusion; Förderung von verschiedenen Fächern (z.B. Naturwissenschaften) und Kompetenzen (z.B. ICT) von Schülerinnen und Schülern. Die Anforderungen sind vielfältig und scheinen, auch geprägt durch unterschiedliche Interessenlagen verschiedener Stakeholder, teilweise sogar widersprüchlich. Die Dringlichkeit ist in allen Bereichen hoch, so wird es von Politik und in den Medien suggeriert. Viele Schulen reagieren und versuchen all die Themen in Projekte umzuwandeln.

Das Angebot von außen ist vielfältig: Firmen, Verbände, Stiftungen und auch das

bildungsadministrative Regelsystem bieten ein breites Spektrum an möglichen Projekten an, die jedoch zumeist nicht kontextspezifisch auf die Situation der Einzelschule zugeschnitten sind. Oft adressieren die Angebote fragmentiert spezifische Bereiche der Schul- und Unterrichtsentwicklung und sind nicht in einen breiteren Rahmen eingebunden. Folgendes Szenario spannt sich auf: Schulen etablieren Projektgruppen parallel zu bereits existierenden Spur- oder Steuergruppen und thematischen Schwerpunktzirkeln, die dann gleichzeitig und unverbunden an verschiedenen Themen arbeiten. Dies oftmals mit widersprüchlichen Problemdefinitionen, konkurrierenden Zielsetzungen und nicht aufeinander abgestimmten Zeitschienen. Das führt dazu, dass zwischen den Gruppen Konkurrenz entsteht und die Projekte um Aufmerksamkeit und um die Ressourcen der Mitarbeitenden kämpfen. Das geht nicht auf, und alle sind erschöpft, das System leidet unter der „Krankheit Projektitis“: Die Entwicklungsgruppe berichtet zwar regelmäßig über ihre Arbeit, aber die Ergebnisse fließen nicht in die Praxis der Schule ein. Die Ideen landen als Konzeptpapier in der Schublade oder werden von nur wenigen Lehrpersonen praktiziert, wobei diese neue Praxis isoliert bleibt und spätestens beim Weggang der für das Projekt engagierten Kolleginnen und Kollegen verschwindet sie spurlos. Neue Ideen erreichen die Mehrheit der Lehrpersonen nicht, Entwicklungsprozesse scheitern, was dann auch nachhaltig die Lust auf Innovation verdirbt.

Es ist interessant, zurück und in die Ferne zu blicken: Die gesamtheitliche Entwicklung von Schulen war – gerade vor dem Hintergrund eher lose gekoppelter Strukturen – immer eine Herausforderung. Rolff (1991) beschreibt drei Entwicklungsstufen von Schulen: fragmentierte Schulen, Projektschulen und Problemlöseschulen. Anfang der 1990er-Jahre waren die fragmentierten Schulen ohne teamartige Zusammenarbeit der Normalfall. Nach fast 30 Jahren können wir

beobachten, dass solche Schulen nicht mehr existieren. Teamarbeit hat sich in den Schulen etabliert, und Projektschulen sind zum Normalfall geworden. Die damalige Beschreibung von Projektschulen passt jedoch immer noch sehr gut für viele Schulen: Projekte „fügen sich nicht zu einer Struktur, es fehlt ein koordinierendes Zielsystem, die Beziehungen sind wohl innerhalb, aber nicht zwischen den Projekten entwickelt“ (Rolff, 1991, S. 882). Die fehlende Kohärenz ist jedoch kein lokales Problem (im *journal für schulentwicklung* publizieren Autorinnen und Autoren aus mindestens drei Ländern), auch in den USA wird die Fragmentierung von Akteuren und Zielsetzungen beschrieben (z.B. Cohen, Spillane & Peurach, 2017). Die Autoren (Cohen et al., 2017, S. 2) sprechen über „educational Christmas tree schools“. Daraus ergibt sich eine zentrale Aufgabe der Schulleitungen und weiteren schulinternen Gremien, die Kohärenz zwischen verschiedenen kurz getakteten Ansprüchen schaffen sollen (Cohen et al., 2017; Filippi & Hackmann, 2018)2018.

Es geht aber auch anders: Gewisse Schulen schaffen es jahrelang an einem Thema dranzubleiben und sich darin weiterzuentwickeln oder sich sogar zu erneuern. Gemeint sind hier also nicht konservative Schulen, die grundsätzlich Veränderungen ablehnen. Vielmehr handelt es sich um für Entwicklung von offenen, progressiven Schulen, die aber nicht auf alle externen Erwartungen sofort reagieren, sondern ihre Ziele oder Probleme zunächst klar definieren und dann auch bei diesen eigenen Zielen bleiben. Rolff (1991) nennt diese Schulen „Problemlöseschulen“. Wenn eine neue Idee von außen zu ihren strategischen Zielen und zur eigenen Entwicklung passt, integrieren sie sie und schaffen eine „Synthese“ in der Schulentwicklung. Sie führen nicht fünf Projekte gleichzeitig durch, sondern haben klare und ausgewählte, oftmals wenige Entwicklungsziele, und Entwicklungsentscheidungen sind dann diesen Zielen untergeordnet. Solche Teams erleben oft eine

hohe berufliche Zufriedenheit, verbunden mit kollektiver Selbstwirksamkeit. Bellei, Vanni, Valenzuela & Contreras (2016) beschreiben verschiedene Merkmale von Schulentwicklungsprozessen. Zwei von diesen scheinen aus der Perspektive der Synthese zentral. Das erste Merkmal ist die gemeinsame Identität in Form einer verbindenden Geschichte (story) über die Mission der Schule. Die Verbindung der eigenen Aktivitäten mit der gemeinsamen Identität ermöglicht den Mitgliedern, dass sie ihre Tätigkeiten sinnvoll, eingebettet und miteinander verbunden wahrnehmen können. Das zweite Merkmal ist die professionelle Kultur der Lehrpersonen. Diese Kultur zeigt sich daran, dass Lehrpersonen sich für die Bildung und Erziehung der Lernenden verantwortlich fühlen, Teammitglieder einander vertrauen, und beruflicher Erfolg nicht als persönliche Fähigkeit einzelner Lehrpersonen gesehen wird, sondern sich als „Doing things well“-Norm etabliert hat.

Im diesem Heft gehen wir der Frage nach: Wie gelingt die Synthese in der Schulentwicklung? Wie können Schulen mit Erwartungen und Anforderungen autonom umgehen? Welche Strukturen kennzeichnen Schulen, die eine Synthese schaffen? Was braucht es vonseiten der Politik und Administration und anderen gesellschaftlichen Akteuren und von den Schulen, von den Lehrpersonen und den Schulleitungen?

Die Beiträge in diesem Heft gehen diese Frage sehr unterschiedlich an.

Kamarianakis & Neumann beschreiben anhand des Schulforschungs- und Entwicklungsprojekts „Potenziale entwickeln – Schulen stärken“, wie eine externe Schulentwicklungsbegleitung Schulen dabei helfen kann, langfristige und nachhaltige Ziele und Strategien zu entwickeln und auch zu verfolgen. Die Autorinnen fokussieren anhand des „kontextsensiblen Ansatzes des Schulentwicklungsberatung“ vor allem die Art der Kommunikation zwischen den beteiligten Akteuren und stellen heraus, dass die Nutzung von Daten für die

Zieldefinition und eine anschließende Synthese in der Schulentwicklung dann besonders handlungswirksam werden, wenn sie Anlässe für einen Diskurs bieten, der auch die interne Problemsicht der schulischen Akteure miteinbezieht. Für einen gelingenden Diskurs spielen den Autorinnen zufolge sowohl positive Beziehungen und Vertrauen zwischen den Akteuren als auch ein auf Prinzipien des Konstruktivismus beruhender systemischer Ansatz eine wichtige Rolle.

Wiesinger, Schwack, Rothböck, Kemethofer & Weber zeigen anhand des Projekts „Themenorientierter Mathematikunterricht (TheMa)“ wie das systematische Verfolgen eines klar definierten Ziels in der Schul- und Unterrichtsentwicklung, hier die Entwicklung und Implementation von Mathematikaufgaben, dazu führt, dass die Trias von Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung in der Praxis ineinandergreift. Der Beitrag macht somit den zentralen Stellenwert der Zieldefinition klar, zeigt jedoch auch praktisch auf, wie im komplexen System Schule unterschiedliche Ebenen und Handlungsstränge verknüpft werden müssen, um das gesetzte Ziel zu erreichen.

Spiess stellt aus der Perspektive der Schulleitung sehr nachvollziehbar den Schulentwicklungsprozess als Balanceakt zwischen externen und internen Impulsen dar. Selektiv vorgehen (auch lernen Nein zu sagen!), Kohärenz schaffen und Brücken schlagen (Cohen et al., 2017) sind heutzutage zentrale Aufgaben von Schulleitungen. Der Beitrag gibt Einblicke, wie diese komplexe Aufgabe ausgestaltet werden kann.

Die Rolle eines weiteren externen Akteurs, nämlich der von Stiftungen in der schulischen Synthese, diskutieren *Jungermann, Schmeck & Strähle*. Sie reflektieren kritisch, welche Unterstützungsmöglichkeiten und finanziellen Hilfen und somit auch Entwicklungspotenziale externe Akteure Schulen bieten können, inwieweit diese zusätzlichen Angebote aber auch zu einem Überangebot führen können,

wenn sie unkoordiniert und mit einem gewissen „Verkaufsdruck“ versehen in schulische Praxis hineinwirken. Die Autorinnen stellen zudem erste Strategien vor, Projekte und Programme vernetzter zu denken und Schulen dabei zu unterstützen, passende Angebote auszuwählen, die ihre schulinterne Synthese unterstützen.

Kerle, Jäger & Willi beschreiben in ihrem Artikel, wie eine pädagogische Hochschule bei der Einführung eines neuen Lehrplans versucht, Unterstützung anzubieten, die eine Synthese in der Schulentwicklung ermöglicht. Gleichzeitig zeigt der Beitrag, dass nicht nur Schulen, sondern auch Hochschulen eine hohe Flexibilität leisten müssen und wie Formate der klassischen Weiterbildung und Dienstleistungen sich permanent verändern.

Hansen & Plank beschreiben Synthese aus einer ganz anderen und neuen Perspektive: Was passiert, wenn die Schule nicht nur als Organisation und Institution, sondern aus der Perspektive der Raumsoziologie als Bildungsraum betrachtet wird? Die Autorinnen beschreiben ein partizipativ entstandenes Raumkonzept, das die Schule als *ein* Teil einer Gemeinschaft versteht und sie mit vielen anderen Teilen zusammenfügt. Daraus entstehen neue Ressourcen, Möglichkeiten, Aufgaben und vor allem menschliche Beziehungen und womöglich auch Integration.

Der Beitrag von Böttcher, „Quergedacht“ macht uns auf die Komplexität und Widersprüchlichkeit der Steuerung des Bildungssystems aufmerksam und führt vor Augen, wie hoch die Erwartung ist, eine Synthese in der Schulentwicklung zu schaffen. So zieht er die Schlussfolgerung, dass die Synthese in der Schulentwicklung nicht dank, sondern trotz dieser Steuerung passieren kann, die aber nicht das Steuerungschaos legitimiert.

Literatur

- Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J. P. & Contreras, D. (2016). School improvement trajectories: an empirical typology. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), pp. 275–292. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1083038>
- Cohen, D. K., Spillane, J. P. & Peurach, D. J. (2017). The Dilemmas of Educational Reform. In: *Educational Researcher*, 0013189X17743488. <https://doi.org/10.3102/0013189X17743488>
- Filippi, J. R. & Hackmann, D. G. (2018). Leading Common Core State Standards Implementation: Lessons From One Successful Superintendent. In: *Leadership and Policy in Schools*, pp. 1–16. <https://doi.org/10.1080/15700763.2017.1398334>
- Rolff, H.-G. (1991). Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37, S. 865–886.

Kontakte:
enikoe.zala@phzh.ch
nina.bremm@uni-due.de