

Vorwort

„Schulen lernen von anderen Schulen am besten“ – dieser Satz ist so oder so ähnlich von Schulpraktiker*innen oft zu hören, wenn sie Ihre Motivation für die Teilnahme an Hospitationsprogrammen begründen. Der Inhalt der Aussage ist entmutigend und optimistisch zugleich. Entmutigend, weil es offenbar auch nach Jahrzehnten der intensiven Erforschung von Schulentwicklungsprozessen kaum handlungsrelevantes Wissen zu geben scheint, das die Bildungswissenschaft der Schulpraxis zur Verfügung stellen kann, wenn es z. B. um relevante Entwicklungsthemen wie Lehrkooperation, Inklusion oder Raum-Zeit-Konzepte für individualisiertes Lernen geht. Gelegentlich gleichen die Erklärungsmodelle aus der Schulforschung eher den Schnittmusterbögen einer Modezeitschrift. Während aus diesen mitunter schöne und gut sitzende Kleidungsstücke werden, taugen jene nur äußerst selten dazu, innovative und zielgerichtete Schulentwicklung zu inspirieren.

Mutmachend ist hingegen, dass komplexes organisationales Lernen auf der Basis von Lerngemeinschaften, also Schulentwicklung, dennoch ständig und vielerorts „passiert“. Offenbar besonders dann, wenn wagemutige und innovative Schulen ihr Wissen und ihre „Tricks“ und Strategien im Umgang mit Niederlagen und Rückschlägen für andere Schulen direkt erlebbar machen, z. B. als Hospitationsschulen oder in Schulnetzwerken. Es geht also um besondere Arten des Transfers: Lernen auf Augenhöhe, Ko-Konstruktion, „Capacity Building“. Die üblichen Metaphern oder Schlagworte verweisen allesamt darauf, dass die Transfermechanismen und -prozesse „über-komplex“, interdependent und langwierig sind. Einfache und lineare Ursache-Wirkungsmodelle, so variabelreich sie auch daher kommen mögen, werden wenig Licht in die Blackbox „Erfolgreiche Schulentwicklung“ bringen.

Umso mehr ist es als Verdienst anzusehen, dass die Autorinnen sich dieser eher ernüchternden Ausgangslage in ihren „Lerngeschichten“ stellen und einen mutmachenden und inspirierenden Zugang wählen. Barbara Riekman, Regine Bondick und Andrea Runge geben vier Schulleitungen den Anlass und den Raum, die Höhen und Tiefen ihrer erfolgreichen Schulentwicklung auszubreiten und zu reflektieren. Hinzu kommt die Lerngeschichte der eigenen Schule der Autorinnen, die Max-Brauer-Schule aus Hamburg, an der die anderen vier Schulen – wie Hunderte weitere auch – hospitiert haben. In den – mal sachlich, mal enthusiastisch wirkenden – Berichten wird ein Aspekt nachhaltig erfolgreicher Transformation von Schule besonders erkennbar: die Bedeutsamkeit von Dialog und reflektierter Kooperation innerhalb und über das eigene Fachkollegium hinweg, schließlich auch über die eigene Schule hinaus in Schulnetzwerken. Das Ermöglichen verlässlicher Strukturen der Kooperation und fester Kooperationszeiten im Schulalltag

bleibt daher wohl eine der wichtigsten Keimzellen für eine nachhaltige Transformationskultur. Adaptivität und Resilienz sind bereits heute angesichts von Pandemiefolgen, der Veränderung der Schülerschaft in Zeiten von Krieg und Flucht und dem Fehlen gut ausgebildeter Lehrkräfte die Schlüsselqualifikationen, sowohl für die Organisation Schule als auch für die in ihr pädagogisch Tätigen. Die nächste Herausforderung steht mit den Schreibagenten der „Künstlichen Intelligenz“ bereits vor der Schultür. Vor allem mit einer kooperativen Schulkultur werden solche und weitere Zumutungen zukünftig zu bewältigen sein.

Barbara Riekman, Regine Bondick und Andrea Runge leuchten mit ihren Lerngeschichten die Blackbox von innen aus. Dafür gebührt ihnen Dank – von Seiten der Schulforschung und der Schulpraxis.



Hans Anand Pant

Prof. Dr. Hans
Anand Pant
Humboldt-
Universität zu Berlin

Voneinander lernen – Erinnern Sie sich noch an Ihren Besuch an der Max-Brauer-Schule?

Sehr geehrte Schulleiterin, liebe Kollegin,

als ehemalige Schulleitungsmitglieder der Max-Brauer-Schule interessieren wir uns für die Frage,

ob und wie Schulen eigentlich voneinander lernen.

Deshalb haben wir die Besucherlisten aus zehn Jahren ausgewertet und festgestellt, dass von 2006 bis 2016 mehr als 3.300 Menschen die Schule besucht haben. Viele sind sogar mehrmals gekommen, einige davon kennen wir gut, weil wir sie aktiv unterstützt und in ihrem Schulentwicklungsprozess begleitet haben.

Aber wissen wir wirklich, was sie von uns, was sie von anderen mitgenommen, was sie im Gegensatz zu uns oder in Anlehnung an uns an Bausteinen und Elementen für ihre Schulen entwickelt haben?

Wie, so fragen wir uns, lernen eigentlich Schulen voneinander? Warum nehmen sie bestimmte Impulse auf, warum verwerfen sie andere Bausteine, was hat sie motiviert, die Beispiele in möglicherweise geänderter Form aufzunehmen, und woran konnten sie dabei anknüpfen?

Gibt es so etwas wie Voraussetzungen oder gar Schemata, die es erlauben, das Lernen voneinander beschreibend zu generalisieren und hieraus Handlungsmuster abzuleiten?

Wir bitten Sie darum, uns zu unterstützen, indem Sie die nachfolgenden drei Fragen kurz beantworten und uns mitteilen, ob Sie dazu bereit wären, mit uns ein Interview zu führen. Weiteres würden wir dann gerne mit Ihnen telefonisch abklären wollen.

Selbstverständlich würden wir Sie in der Folge an den Ergebnissen partizipieren lassen.

Schon an dieser Stelle herzlichen Dank und kollegiale Grüße

Ihre

Barbara Riekmann (Schulleiterin bis 2012)

Andrea Runge (Schulleiterin bis 2016)

Regine Bondick (Abteilungsleiterin 5-7 bis 2014)



Diese Mail verschickten Regine Bondick, Barbara Riekmann und Andrea Runge (im Folgenden „wir“) im Februar 2018 an 21 Schulleiter:innen.

Auf dem Weg Eine Einführung

Nach dem Gewinn des Deutschen Schulpreises im Jahr 2006 stand die Max-Brauer-Schule (MBS) wie alle Preisträgerschulen mit ihren innovativen Konzepten im Scheinwerferlicht der pädagogisch interessierten Öffentlichkeit und ein nicht enden wollender breit gefächelter Besucherinnenstrom ergoss sich über die Schule. Dabei handelte es sich überwiegend um Lehr- und schulische Leitungskräfte, aber auch um Vertreter:innen von Verbänden, Besucher:innen aus Behörden und Ministerien oder wissenschaftlichen Institutionen aus Hamburg, Deutschland und dem deutschsprachigen Ausland.

Die Schule organisierte die Besuche gerne, denn aus der eigenen Lerngeschichte wussten wir, dass ohne die Besuche anderer Schulen, ohne den Austausch, die Kooperation mit ihnen und die Netzwerke die eigene Weiterentwicklung nicht denkbar gewesen wäre. Dies, so unsere Vermutung heute, könnte auch für einige Schulen, die uns besucht haben, von Bedeutung gewesen sein. Uns interessierte deshalb, in welcher Weise sich ihr Besuch bei uns in ihrer Schulentwicklung abbildet – eine spannende Spurensuche begann.

Auswahl der Schulen

Unter den knapp 250 Besucherschulen konnten wir 73 identifizieren, deren Konzepte nach unserer Kenntnis in den letzten fünfzehn Jahren deutliche Veränderungen erfahren hatten. Die Häufigkeit der Besuche, die Anzahl der jeweils hospitierenden Kolleg:innen sowie die Inanspruchnahme von Beratungen und Vorträgen deuteten darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit dem Konzept unserer Schule intensiver als bei anderen gewesen sein könnte. Einige davon kannten wir sogar gut, weil wir sie aktiv unterstützt und in ihrem Schulentwicklungsprozess begleitet hatten.

Um der Beantwortung der Frage näher zu kommen, für welche Schulen der Kontakt mit der MBS mittel- und langfristig tiefgreifende Wirkungen in der Schulentwicklung gehabt haben könnte, analysierten wir im nächsten Schritt die Homepages und wählten 21 Schulen aus, die wir zunächst schriftlich per Mail befragten:

1. Warum haben Sie oder Ihre KollegInnen seinerzeit die Max-Brauer-Schule besucht?
2. Was fanden Sie besonders interessant?
3. Was haben Sie für sich und Ihre Schule mitgenommen?

Wir erhielten viele interessante Rückmeldungen, die deutlich machten, dass die meisten dieser Schulen zum Zeitpunkt des Besuchs vor einer Neuausrichtung der bestehenden Struktur gestanden hatten und auf der Suche nach guter Praxis für individualisiertes und selbstständiges Lernen waren. Insbesondere waren das Lernbüro und das fächerübergreifende Arbeiten in Projekten sowie dessen Organisation von hohem Interesse. Auch die Bedeutung der Rückmeldeformate wurde hervorgehoben.

Fast alle nahmen von ihrem Besuch die Ermutigung mit, „dass es geht“, sowie die Erkenntnis, dass Krisen als notwendiger Start-Bestandteil in grundlegenden Entwicklungsprozessen wertvoll sein können:

„Man muss mutig sein und sich von alltäglichen Problemen nicht desillusionieren lassen. Der Weg lohnt sich,“ so ein Fazit eines Schulleiters, das über konzeptionelle Einzelfragen hinaus deutlich macht, dass Besuche dieser Art auch Einstellungen und Haltungen beeinflussen können.

Vier Lerngeschichten

Von den 14 Schulen, die ihre Bereitschaft artikuliert hatten, im Rahmen eines Interviews und Besuchs einen tiefgreifenderen Einblick in ihre Veränderungsprozesse zu gewähren, wählten wir vier Schulen aus, die in ihren Entwicklungsprozessen unterschiedlich und unterscheidbar waren und dabei eigenwillige Wege gegangen sind. Sie alle eint, dass sie die Vielfalt ihrer Schülerschaft bejahen und daraus ihre Impulse und ihre Energie beziehen – eben Schulen des gemeinsamen Lernens im besten Sinne.

- Die Karl-Friedrich-Schimper- Gemeinschaftsschule in Schwetzingen - von der Realschule zur Gemeinschaftsschule.
- Die Stadtteilschule Helmuth Hübener in Hamburg - von der kooperativen Gesamtschule zur integrierten Stadtteilschule.

- Die Gesamtschule Bockmühle in Essen-Altendorf - Beziehungsschule in sozial schwieriger Lage.
- Die Stadtteilschule Bergedorf in Hamburg - eine Gesamtschule Schule mit Profil(en).

Ausgerüstet mit einem Interviewleitfaden besuchten wir die Schulleitungen der vier Schulen in den Jahren 2018 bis 2020. Die Auswirkungen der Corona-Pandemie setzten weiteren Aktivitäten dann ein jähes Ende. Aus unseren Fragen entstanden spannende Lerngeschichten, wir haben Spuren gefunden und Erkenntnisse gewonnen, die weit über unsere Ausgangsfragestellung hinausreichen.

Nachahmung erwünscht

Diese vier Lerngeschichten bilden den Kern dieses Heftes. Ihnen vorangestellt ist die Lerngeschichte der Max-Brauer-Schule, einer Schule von der Vorschule bis zum Abitur, weil diese uns in unserem Berufsleben, in unseren Haltungen und unserem Handeln geprägt hat und daher quasi die biografische Folie bildet, auf der wir an unsere Arbeit herangegangen sind.

Antworten auf unsere Frage, wie Schulen (voneinander) lernen, suchten wir auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Die aus unserer Sicht ernüchternden Erkenntnisse wollen wir Ihnen, liebe Leserin, lieber Leser nicht vorenthalten.

Als langjährige GGG-Mitglieder freuen wir uns, unsere Fundstücke im Magazin „Die Schule für alle“ vorstellen zu können. Die fünf Lerngeschichten zeigen die Potenziale der Schulen des gemeinsamen Lernens. Uns war und ist es bei der Beschreibung der Geschichten ein Anliegen, in Schulen die Phantasie zu beflügeln, aus der Praxis für die Praxis Anregungen zu vermitteln und Mut zu machen, ihren ganz eigenen Entwicklungsweg zu gehen. Nachahmung erwünscht!

Wir bedanken uns bei unseren Interviewpartner:innen und allen, die Beiträge zum Gelingen geleistet haben. Sie haben sich Zeit genommen, Material zur Verfügung gestellt und uns tiefe Einblicke in ihre Schulentwicklung gewährt.

Schulen lernen

Was sagt die Erziehungswissenschaft?

Bei der Reflexion der Entwicklungsprozesse in der eigenen Schule fragten wir uns, ob sie Gesetzmäßigkeiten und Mustern gefolgt sein könnten und suchten nach Erkenntnissen in der erziehungswissenschaftlichen Literatur. Zuständig schien uns die Schulentwicklungsforschung – denn diese hat „... das Ge- und Misslingen von Schulentwicklungsprozessen im Fokus und verfolgt das Ziel, gestaltungsbezogenes Wissen zur Optimierung von Schulentwicklung zu Tage zu fördern, das in Praxis und in deren Steuerung transferiert werden kann,“ so führen es Barbara Asbrand et al. in Anlehnung an Fend in der Veröffentlichung „Schulentwicklung als Theorieprojekt“ aus (Asbrand S. 2).

Schulentwicklung als systematischer Prozess

Schulentwicklung stellt sich nach H.-G. Rolff und Holtappels als „intendierter und systematischer Prozess der Weiterentwicklung der Qualität der schulischen Prozesse mit dem Ziel der Professionalisierung schulischen Handelns und der Verbesserung der Lernergebnisse der Schüler*innen ...“ dar (zit. n. Maag Merki, S. 161).

Nina Jude geht noch weiter, indem sie formuliert: „Die Grundlage von Schulentwicklung ist ... ein systematischer und zielgerichteter Prozess“ (Jude, S. 8).

Professionalisierung, Zielgerichtetheit und der Wunsch nach Optimierung der Lernergebnisse der Schüler:innen sind wichtige Eckpfeiler von Schulentwicklung. Aber es gibt unserer Erfahrung nach auch weitere Wahrnehmungen. Insbesondere die Prozesse in der Grundschule und der Sekundarstufe I der Max-Brauer-Schule sind in ihren Anfängen nicht als geplant und zielgerichtet zu charakterisieren; es gibt Phasen der Erprobung, des Ausprobierens, teilweise unterhalb des schulischen Radars, so dass wir dazu neigen, der Analyse von Katharina Maag Merki zuzustimmen, „... dass Lern- und Entwicklungsprozesse in schulischen Organisationen nur teilweise formalisiert und explizit, sondern oftmals auch infor-

mell sind und nicht einem geplanten und systematisierten Reflexionsanlass der Schule folgen“ (Maag Merki, S. 161).

Die Lernende Schule

Kennzeichnend für die Prozesse der Max-Brauer-Schule der letzten 50 Jahre ist das beharrliche Bemühen um Weiterentwicklung. Ein zentraler Begriff der Schulentwicklungsforschung könnte in diesem Zusammenhang die „Lernende Schule“ sein – ein wesentlich von Michael Schratz geprägter Begriff. Ihm geht es dabei um die Transformation von Denkmustern im Rahmen von Schulentwicklung, vom „Ich und meine Klasse“ bis zum „Wir und unsere Schule“ (Schratz, S. 25). H.-G. Rolff stellt jedoch generell die Frage, ob Schulen überhaupt lernen können. Voraussetzung für die Frage, ob Organisationen lernen, sei die Lernfähigkeit des Individuums in der Institution und dennoch sei das Organisationslernen etwas „qualitativ Eigenständiges“. Gerade deshalb könne alleine mit am Individuum orientierten Lerntheorien nicht erklärt werden, warum z.B. ein Großteil der Lehrkräfte zu lernen vermöge, aber die Schule als Organisation weitgehend hiervon unberührt sein könne.

Für H.-G. Rolff steht im Zentrum einer solchen „Lernenden Schule“ die *Lernkultur* der Institution. Damit diese *Lernkultur* unterstützt werden beziehungsweise sich entfalten kann, bedarf es „Innovationen der Infrastruktur“. Dabei bezieht er Arbeitsorganisation und Prozesssteuerung mit ein. Es brauche Methoden und Werkzeuge wie Selbstreflexion und Evaluation sowie Bestandsanalysen und Projektmanagement und vor allem auch die Auseinandersetzung um die Leitgedanken beziehungsweise die Zielklärung im Kollegium. In diesem Zusammenhang zitiert er das von Geissler entlehnte Bild eines Organisationsgedächtnisses. Demnach gehöre es zur Voraussetzung einer lernenden Organisation, ein Organisationsgedächtnis zu entwickeln, damit „weder Erfahrungen noch Orientierungen noch Kompetenzen, Werkzeuge oder Methoden verloren gehen.“ (Rolff, S. 35ff)

Der Kritik des Konzepts der „Schule als lernender Organisation“ schließt sich Wolfgang Böttcher

an und kennzeichnet es als „von der Pädagogik leichtfertig übernommene Denkfigur“, da sie das Kollektiv in ein handelndes Subjekt verwandele (Böttcher, S. 683). Dieser Kritik folgend stimmen wir eher dem Ansatz von Katharina Maag Merki zu, die den Begriff „Learning Community“ an die Stelle der lernenden Organisation setzt (Maag Merki, S. 166).

Auch wenn wir den Begriff des Organisationsgedächtnisses kritisch sehen, sind wir dennoch der Überzeugung, dass es so etwas wie eine DNA einer Schule gibt, eine Grundstimmung, ein Grundtenor, der sich im Hintergrund „hartnäckig“ hält und das Zusammenleben und die Prozesse bestimmt. Man „spürt“ es zu unserer Überraschung immer wieder, wenn man einer Schule und den Menschen dort begegnet.

Erfolgsfaktoren und Gelingensbedingungen

Bei der Frage, ob etwas „passiert“ und dass etwas „passiert“, nimmt nach Auffassung von Dagmar Killus und Angelika Paseka die Schulleitung eine zentrale Rolle ein: Sie koordiniere, sie schaffe Zeiten für Austausch und Kommunikation und Ermöglichungsräume (Killus, S. 17). Sie sei der „Driver for Change“ und nehme heute nicht mehr direkt Einfluss auf die pädagogische Praxis einzelner, sondern setze in erfolgreichen Prozessen eine Architektur der Kooperation um (Bonsen, S. 391).

Dagmar Killus und Angelika Paseka sprechen den Kooperationsstrukturen einer Schule einen zentralen Stellenwert zu. Sie seien der Garant dafür, dass Lernen nicht nur als individueller Prozess, sondern als ein kollektiver und gemeinsamer offener Prozess organisiert werde. Hierzu zählen insbesondere kollegiale Hospitationen, fachliche Zusammenarbeit und Teamarbeit. Killus und Paseka kommen zu dem Schluss, dass es nicht genüge, wenn Einzelne lernen, sondern dass abgesichert sein müsse, dass die strukturellen Veränderungen „in das selbstverständliche Handlungsrepertoire eines Kollegiums aufgenommen werden.“ (Killus, S. 28)

Die Verschriftlichung, als Weg der Verständigung, Selbstvergewisserung, der Vergegenwärtigung und Legitimation ist dabei von hoher Bedeutung. Auch, wenn sie zuweilen wenig beachtet wird, bildet sie doch die Grundlage für Leitbilder und Schulprogramme der jeweiligen Schule.

Transfer von Bildungsinnovationen

Hans Anand Pant hat sich ausführlich mit der Bedeutung von Netzwerken für den Transfer von Bildungsinnovationen beschäftigt. Ihnen kommt im Prozess der Aneignung und für die Selbstentwicklung eine hohe Bedeutung zu. Dies können wir aus eigener Erfahrung bestätigen. Dennoch bleibt die zentrale Frage „What works for whom under what circumstances?“ lt. Pant noch unbeantwortet (Pant, Folie 9, 38).

Schlussfolgerungen

Die wissenschaftliche Diskussion gibt wichtige Reflexionsimpulse und Hinweise für den Erfolg von Schulentwicklungsprozessen. Die Doppelintention *Forschung und Gestaltung* der Schulentwicklungsforschung scheint jedoch Chance und Dilemma zugleich darzustellen. Ihre Theorien und Begriffe wie Organisationsentwicklung, Change-Management und das Verständnis von Führung sind häufig aus dem betriebswirtschaftlichen Bereich importiert und treffen die pädagogische Rationalität (und Irrationalität) nicht immer zielgenau (vgl. hierzu Heinrich, S. 291f). Das von H.-G. Rolff konstatierte Theoriedefizit besteht insofern fort – „Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung“ (Rolff 1998) Letztlich fehlt das Wissen für eine gezielte Veränderung - der Prozess der innerschulischen Entwicklung bleibt eine *Black Box*.

Dennoch: Wir fassen das Ergebnis unserer Litteraturrecherche aus der Sicht unserer praktischen Erfahrungen zusammen. Für den Lernprozess der Schule ist grundlegend, dass nicht nur die Individuen lernbereit und lernfähig sind, sondern dass ihr Lernen auf eine Lernkultur trifft beziehungsweise diese schafft, die über ausreichend gesicherte Routinen und Strukturen für Kooperation, Kommunikation und Prozesssteuerung verfügt. Dabei spielt eine bedeutende Rolle, dass das individuell erworbene Wissen im Laufe des Prozesses in eine übergeordnete Struktur überführt wird, gleichzeitig veränderbar und modifizierbar ist, dies auch, damit die Community im Lernmodus bleibt.

Der Wissenschaft, die so profunde Aussagen liefert, können und wollen wir nicht nacheifern. Aber vieles wird sich in unseren Lerngeschichten widerspiegeln.

Literaturangaben: Siehe Seite 43