

Kulturelle Schulentwicklung

Überlegungen – Ansätze – Erfahrungen

(Arbeitspapier, Stand: 9/08)

1. Allgemeiner Überblick: Bildungspolitische Entwicklungen und die Schule

Vermutlich hat es nach dem Zweiten Weltkrieg kaum eine Zeit gegeben, in der Bildungs- und speziell Schulfragen eine solch große öffentliche Resonanz hatten. PISA spielt hierbei die entscheidende Rolle. Doch hat sicherlich zu der neuen Konjunktur von Bildungsfragen auch beigetragen, dass sich alle Bundespräsidenten seit Roman Herzog intensiv um das Bildungsthema gekümmert haben. Nicht zuletzt hat das jahrelange Reden über eine „Wissens- und Informationsgesellschaft“ zu dieser Konjunktur beigetragen. PISA hat dabei die eher selbstgewissen Bildungsdiskurse, die zwar ein weiteres Engagement in der Bildungspolitik forderten, allerdings die grundsätzliche Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens nicht Frage stellten, erheblich aufgeschreckt. Für einige war es die schlechte Platzierung im internationalen Ranking, für andere war es eher der Skandal des Bildungsausschlusses von ca. 20% der erfassten Jugendlichen und die hohe soziale Selektivität unseres Bildungssystems, was als zentrales Problem gesehen wurde. Interessant an der folgenden Debatte war, dass eine Flächenevaluation bei 15-jährigen SchülerInnen, für die es durchaus Vorläufer gegeben hat, das gesamte Bildungswesen in Bewegung brachte. Die Debatten betrafen nicht nur Schulfragen i. e. S. wie individuelles Lernen, Unterrichtsgestaltung, Lehrerbildung, Bildungsfinanzierung, Schulorganisation, Gliederung des Schulwesens oder die lokale und regionale Verankerung von Schule: Es wurde auch die frühkindliche Erziehung und der Kindergarten, es wurden die Arbeitsansätze der Jugendhilfe und die Frage ihres Bildungsauftrages in der Kulturpolitik in einer Weise zum Thema, wie das bislang nicht der Fall war.

Inzwischen stellen einige Beobachter zwar fest, dass der Sensationswert der in regelmäßigen Abständen vorgelegten neuen PISA-Studien erheblich nachgelassen hat. Doch ist mittlerweile so viel in den unterschiedlichsten Politikfeldern und Gesellschaftsbereichen in Bewegung gekommen, dass es bei der Debatte solcher spezieller Stimulanzen fast nicht mehr bedarf. Am meisten betroffen ist naturgemäß die Schule. Entsprechend dem föderalen System gerade in der Bildungspolitik gab es gleich 16 komplexe Maßnahmbündel zur Veränderung von Schule. Gleichzeitig gibt es starke Tendenzen zu bundeseinheitlichen Regelungen. Die KMK, streng genommen nur eine freiwillige Arbeitsgemeinschaft der Länder, ist in eine zunehmend wichtige Rolle hineingewachsen, gerade in Hinblick auf eine Eindämmung zu großer Heterogenität. So hat man begonnen, bundeseinheitlich Bildungsstandards für unterschiedliche Fächer und Schulstufen zu entwickeln. Man hat eine gemeinsame Bildungsberichterstattung (in Verbindung mit dem Bundesbildungsministerium) gestartet. Man hat zentrale Institute zur Bildungsevaluation eingerichtet – kurz, es gibt beides: eine sich föderal ausdifferenzierende Schulreform und starke Tendenzen zu einer größeren Vereinheitlichung.

Neu ist dabei, dass über die OECD und PISA (sowie andere internationale Evaluations- und Monitoringprojekte) eine stärkere Internationalisierung der Bildungsdebatten stattfindet. Neu ist auch – zumindest in der Intensität der Einmischung –, dass sich nichtstaatliche, z. T. aus der Wirtschaft kommende Initiativen mit großer Resonanz in die Schulpolitik einmischen. So führt McKinsey große Bildungskongresse mit prominenter Beteiligung aus Presse, Politik und Fachwissenschaft durch. Vor allem ist es jedoch die Bertelsmannstiftung, die sich vehement in die Schulpolitik einmischt. Schlüsselbegriff für diesen verstärkten Einsatz ist der Begriff der (Schul-)Qualität. Hier dehnt man konsequent die seit Ende der 1980er Jahre stattfindende Diskussion über die Einführung privatwirtschaftlicher Managementstrategien in die öffentliche Verwaltung (Neues Steuerungsmodell, New Public Management etc.) in den Bildungsbereich aus. Neben der Schule hat man auch den Hochschulbereich (etwa über das von Bertelsmann finanzierte CHE) in den Blick genommen.

Die Schulpolitik, vor allem aber die ministeriale Schulverwaltung hat inzwischen eine solche Dynamik in Hinblick auf Veränderungen im Schulwesen, dass Stimmen immer lauter werden, die eine größere Ruhe für die Schulen fordern, damit diese die vielen Veränderungen auch umsetzen können. Einige dieser Veränderungen seien hier genannt:

1. Es gibt in zahlreichen Bundesländern neue Schulgesetze, die die angestrebten Veränderungen nunmehr verbindlich festlegen. Stichworte sind: eine größere Autonomie der Einzelschule verbunden mit einer größeren Weisungsbefugnis der Leitung und einem gewissen Budgetrecht.
2. Einen zentralen Stellenwert hat die Frage der Wirksamkeit bekommen. Dieses Problem hat verschiedene Facetten, die mit je unterschiedlichen Methoden bearbeitet werden. Es geht (v. a.) um Fragen der Wirkungen bei dem Einzelnen, es geht um Fragen der *Wirksamkeit* bestimmter Schulfächer, es geht um Fragen der Wirksamkeit von Schule (School effectiveness), es geht um Schulentwicklung und deren Evaluation, es geht um Fragen der Wirksamkeit von Schulsystemen und von Schulpolitik generell. All diese Fragen haben eine unterschiedliche Tradition (auch im Vergleich verschiedener Länder), einige sind geradezu neu in der (deutschen) Erziehungswissenschaft. Insgesamt führt dieses neue Interesse an Wirkungsfragen zu einem Aufschwung der empirischen Bildungsforschung. In diesem Zusammenhang wird systematisch die Berichterstattungspflicht („accountability“) von Schule erhöht, werden Verfahren der Fremd- und Selbstevaluation entwickelt und werden neue Einrichtungen geschaffen („Schulinspektoren“), die sich ausschließlich um Fragen der Evaluation kümmern.
3. Ein mit den Veränderungen und Reformen einhergehendes Problem ist die Frage der *Steuerung*. Es geht dabei um das Problem, wie Schulpolitik zustande kommt (welchen Einfluss etwa die universitäre Erziehungswissenschaft hat), wie Schulpolitik die Schulverwaltung steuert und von welchen Einflussfaktoren Veränderungen in der Einzelschule abhängen. Hier entstehen ganz neue Zweige und Ansätze in der Erziehungswissenschaft, innerhalb derer unterschiedliche Theorien und Konzeptionen der Steuerung sowohl aus der Managementlehre als auch aus den Sozial-, v. a. Politikwissenschaften rezipiert werden (etwa „Educational Governance“).
4. Die pädagogische Erkenntnis, dass *Bildung eine Koproduktion* vieler Akteure ist (die deshalb eine „Verantwortungsgemeinschaft“ bilden sollen), hat die (organisatorische) Erkenntnis zur Folge, dass die Schule nicht nur in kommunale Netzwerke eingebunden ist (oder werden sollte: kommunale Bildungspartnerschaften), sondern dass die Schule *vieldimensional* als Behörde, als pädagogische

Institution, als Betrieb, als Treffpunkt von Jugendlichen, als Teil einer Kommune, eines Bezirks, eines Bundeslandes, einer spezifischen Gesellschaft, als Teil eines geordneten Bildungs- und Erziehungssystems etc. verstanden werden muss.

5. Die *Komplexität von Schule*, die bislang eher bloß in der Überschneidung von pädagogischem und Verwaltungshandeln gesehen wurde, wird heute als erheblich größer angesehen. Schule ist selbst System und zugleich Teilsystem verschiedenster Großsysteme, so dass sich zu ihrer Erfassung ein systemtheoretischer Zugang eignet (Fried 2002; vgl. insgesamt Helsper/Böhne 2004).
6. Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich die Schulforschung in den letzten Jahren den unterschiedlichsten Bezugsdisziplinen geöffnet hat (Managementlehre, sozialwissenschaftliche Steuerungstheorie, soziologische Großtheorien etwa in Anschluss an Parsons, Habermas oder Luhmann, Organisationstheorien etc.). Auch ein kulturwissenschaftlicher Ansatz, der etwa das Konzept der *Schulkultur* in den Mittelpunkt stellt, gehört zu diesem Methodenspektrum dazu. Daneben gibt es nach wie vor mehr oder weniger reflektierte Alltagstheorien von allen, die mit Schule zu tun haben: Eltern und SchülerInnen, LehrerInnen, Schulaufsicht, Lehrerbildner der zweiten Ausbildungsphase, Journalisten, außerschulische Partner der Schule etc. Letztlich hat jeder seine „Theorie“ von Schule, weil er sich nach vielen Jahren eigener Schulerfahrung selbst als Schulexperte versteht.
7. Es gibt also eine Vielfalt an „stakeholders“, viele Problemlagen, ein heterogenes Bündel von Funktionserwartungen und Zielen. Dazu kommt die innere Komplexität von Schule, so dass sich einer *Schultheorie* eine Fülle von gleichzeitig zu bewältigenden Aufgaben stellt, nämlich zumindest die folgenden Problemfelder aufzugreifen: institutionelle Zusammenhänge, die Schule als Organisation, in der sich Menschen bewegen und miteinander handeln, die Erwartungen der verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen, das Faktum, dass die Schule – und zwar mit wachsender Tendenz – Erfahrungsraum von Kindern und Jugendlichen ist, die historische Entwicklung und ein akzeptiertes Konzept von Bildung (Buer/Wagner 2007, S. 114).

2. Kulturelle Bildung und die Schule: Das Interesse an einer kulturellen Schulentwicklung

„Kulturelle Bildung“ hat sich in den letzten Jahrzehnten als Oberbegriff für verschiedenste Aktivitäten und Angebote für alle Altersgruppen und in den unterschiedlichsten Organisationsformen eingebürgert, die sich mit den Künsten oder Medien, mit Kreativität und der Sinnlichkeit der Menschen befassen. Im Hinblick auf Schule spielen dabei die künstlerischen Schulfächer, die Kunst-AG's, die Kulturaktivitäten, die die SchülerInnen aus der Schule heraus (etwa ins Theater oder in Museen) führen und – gerade im Zuge der Entwicklung von Ganztagschule – die Kooperationen von Schule mit außerschulischen Kultur- und kulturpädagogischen Einrichtungen eine Rolle. All diese kulturbezogenen Aktivitäten berühren die Kulturpädagogik, berühren insbesondere ihre landes- und bundeszentralen Fachstrukturen (wie die ARS, die BKJ, die LKJ's etc.). Ausgehend von der vielfach vorgetragenen und gut begründeten Auffassung, dass eine Ganztagschule gerade nicht „Schule“ im herkömmlichen Sinne bedeuten kann und man daher besser von Ganztagsbildung

sprechen sollte, gibt es vielfältige Initiativen, um Kunst und Kultur rund um die Schule zu einem guten Stellenwert zu verhelfen. Einige Beispiele:

In einem mehrjährigen Projekt („Kultur macht Schule“) hat die BKJ in engem Kontakt mit der Praxis einen Katalog von Gelingensbedingungen einer Kooperation von Schule mit außerschulischen Einrichtungen entwickelt. Parallel dazu sind entsprechende Wettbewerbe (Kinder zum Olymp, mixed-up) ins Leben gerufen worden. Kulturorganisationen und Kultureinrichtungen lassen sich heute sehr viel intensiver auf kulturelle Bildung ein als in den Jahren zuvor. Es entstehen kommunale und landesweite Konzepte zur Förderung der kulturellen Bildung, mit denen die verbreiteten Ressortabgrenzungen (Jugend, Kultur, Schule) überwunden werden sollen. Es gibt neue Förderprogramme, die Kooperationsprojekte unterstützen. Insgesamt ist also vieles in Bewegung gekommen. Es steht nunmehr an, sich noch intensiver auf die Schule einzulassen. Denn durch die Einführung der Ganztagschule erhält die Schule – schon alleine wegen des benötigten Zeitbudgets der Kinder und Jugendlichen – ein großes Gewicht. *Es wird daher von der Annahme ausgegangen, dass eine Schule umso geeigneter ist für Kooperationen mit außerschulischen Kulturangeboten, je stärker ihr kulturelles Profil ausgeprägt ist.* Doch was heißt dies und wie kann man dies erreichen?

Die Untersuchung dieser Problematik lässt sich unter die Überschrift „*kulturelle Schulentwicklung*“ fassen. Im folgenden werden einige Überlegungen vorgetragen, wo und wie man hierbei ansetzen und auf welchen Vorarbeiten man aufbauen kann. Dazu ist es nötig, knapp an einige Aspekte aus der Diskussion über Schulentwicklung und Schulqualität zu erinnern.

1. Der Bildungsauftrag der Schule – Ziele, Erwartungen, Funktionen

Die Schule kostet die Gesellschaft eine Menge Geld. Die Gesellschaft (und ihre politische Organisationsform: der Staat) gibt dieses Geld aus, weil sie bestimmte Erwartungen an die nachwachsende Generation hat. Helmut Fend hat diese Erwartungen mit den Begriffen der Legitimation (des vorhandenen politischen Systems), der Qualifikation (für den Arbeitsmarkt), der Sozialisation und Allokation (als Hinführung der Jugendlichen an einen bestimmten Platz in der Gesellschaft, was auch Selektion einschließt) und Enkulturation (als Hineinentwicklung in das Wertesystem der jeweiligen Gesellschaft) beschrieben. In pädagogischer Hinsicht ist natürlich „Bildung“ die zentrale Aufgabe. Das Problem ist, dass die inhaltliche Füllung dieses Zieles stark abhängt von Ort und Zeit, von politischen Umständen, wissenschaftlichem Sachstand, öffentlicher Meinung etc. *Welche Inhalte mit welchen Methoden in welchen Organisationsformen vermittelt werden, ist die zentrale Frage einer jeglichen (Schul-)Pädagogik.* Comenius' Antwort war bekanntlich, alle alles zu lehren. Dass dies offensichtlich nicht funktioniert, ist der Ausgangspunkt politischer und pädagogischer Debatten. Die Schule wird dadurch zu einer vieldimensionalen Einrichtung, die das Interesse aller gesellschaftlicher Kräfte findet. Man kann also Schule als pädagogische, politische, soziale, ökonomische, kulturelle etc. Institution betrachten.

2. Die Schule und der Staat

In Deutschland wie in den meisten (allen) anderen Ländern ist die Schule fest in der Hand oder zumindest unter der Kontrolle des Staates (wegen Ziffer 1). Der pädagogische Charakter der Schule wird also flankiert dadurch, dass die Schule zugleich eine Behörde ist: eine nicht rechtsfähige Körperschaft. Die Schule erfüllt

hoheitliche Aufgaben dort, wo im Rahmen eines Berechtigungswesens staatliche Akte vollzogen werden (Zeugnisse, Versetzung, Zensuren). Damit unterliegt die Schule wie jede Behörde der Verwaltungsgerichtsbarkeit. Dies ist mit dem spezifischen Status der Mitarbeiter (Beamte oder Angestellte im öffentlichen Dienst) verbunden. Es gibt ein dichtes System einer staatlichen Schulaufsicht. Es gibt verbindliche Vorgaben (von Schulgesetzen bis zu den Erlassen), wie Schule zu funktionieren hat.

3. Qualität von Schule

Nicht zuletzt durch die PISA-Studien ist die Sorge über die Wirksamkeit von Schule auf die Tagesordnung gekommen. Ein zentraler Begriff ist der der Schulqualität. Hierzu gibt es inzwischen eine Fülle nationaler und internationaler Forschungen. Insbesondere spielt die Initiative SEIS der Bertelsmannstiftung eine so wichtige Rolle, dass man sich in vielen Bundesländern verbindlich auf den dort entwickelten Katalog von Qualitätsbereichen und die Identifikation relevanter Indikatoren bezieht. Die Qualitätsbereiche sind Lernen und Leben, Bildungs- und Erziehungsauftrag, Führung und Management, Schulklima und Schulkultur, Zufriedenheit. Ähnliche Kataloge finden sich etwa bei der Vergabe des Deutschen Schulpreises, nämlich Leitung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulleben und Schule als kultureller Ort.

Ein ähnliches Tableau wird von unterschiedlichen Kultusministerien – etwa als Grundlage für die Schulinspektionen – vorgelegt. Als Beispiel wird hier das NRW-Tableau wiedergegeben (Abb. 1)

In Hinblick auf kulturelle Bildung bieten sich einige Anknüpfungspunkte an: etwa „Schulkultur“ oder „Schlüsselkompetenzen“ (s. u.). Die hier vorgestellten Tableaus zur Schulqualität verbleiben innerhalb der Einzelschule. Im Hinblick auf die oben skizzierte Verortung von Schule sind sie daher unterkomplex, da sie äußere Einflüsse zu wenig berücksichtigen. Hier hilft ein anderer Ansatz weiter (Abb. 2).

Man kann zur weiteren Aufschlüsselung der Schulsituation die Unterscheidung von Makro-, Meso- und Mikroebene sehen. Die Mikroebene schulischer (unterrichtlicher) Prozesse sind die Lehr-Lern-Situationen. Die Mesoebene ist die Einzelschule. Die Makroebene sind die politischen Rahmenbedingungen, ggf. zu unterscheiden nach Kommune/Bezirk/ Region/Land/Bund/Europa.

Schulqualität in fünf Dimensionen



www.das-macht-schule.de

Wer die Qualität von Schule verbessern möchte, muss zunächst wissen, was eine gute Schule überhaupt ausmacht. Im internationalen Netzwerk hat die Bertelsmann Stiftung mit Experten aus Wissenschaft und Schulpraxis ein gemeinsames Verständnis der Kernbereiche schulischer Qualität entwickelt. Dieser Minikonsens guter Schule umfasst fünf zentrale Dimensionen mit insgesamt 25 Kriterien:

- Die Dimension **Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrags** beinhaltet die wichtigsten Daten für die Evaluation schulischer Arbeit. Sie dokumentiert die Ergebnisse der Lehr- und Lernprozesse und legt einen umfassenden Kompetenzansatz zu Grunde.
- Lernen und Lehren** ist das zentrale Tätigkeitsfeld aller Schulen. Hier liegt ihr Kerngeschäft und ihre Kompetenz.
- Führung und Management** beeinflussen in hohem Maße die Qualität der Schule und bestimmen auch, bis zu welchem Grad die Betroffenen überhaupt an wichtigen Entscheidungen teilhaben können.
- Schulklima und Schulkultur**, insbesondere die emotionale und physische Sicherheit der Schüler, sind wichtige Rahmenbedingungen für das Lernen.
- Die Dimension **Zufriedenheit** von Schülern, Lehrern und Eltern schließlich hat eine „Ampelfunktion“. Kommt es in den anderen Feldern zu Störungen, wirkt sich das in diesem sensiblen Bereich umgehend aus.



1 Ergebnisse der Schule	2 Lernen und Lehren - Unterricht	3 Schulkultur	4 Führung und Schulmanage- ment	5 Professionalität der Lehrkräfte	6 Ziele und Strategien der Qualitätsent- wicklung
1.1 Abschlüsse	2.1 Schulinternes Curriculum	3.1 Lebensraum Schule	4.1 Führungsverantwor- tung der Schulleitung	5.1 Personaleinsatz	6.1 Schulprogramm
1.2 Fachkompetenzen	2.2 Leistungskonzept - Leistungsanforderung und Leistungsbewertung	3.2 Soziales Klima	4.2 Unterrichts- organisation	5.2 Weiterentwicklung beruflicher Kompetenzen	6.2 Schulinterne Evaluation
1.3 Personale Kompetenzen	2.3 Unterricht – Fachliche und didaktische Gestaltung	3.3 Ausstattung und Gestaltung des Schulgebäudes und Schulgeländes	4.3 Qualitätsentwicklung	5.3 Kooperation der Lehrkräfte	6.3 Umsetzungs- planung/Jahres arbeitsplan
1.4 Schlüssel- kompetenzen	2.4 Unterricht – Unterstützung eines aktiven Lernprozesses	3.4 Partizipation	4.4 Ressourcen- management		
1.5 Zufriedenheit der Beteiligten	2.5 Unterricht – Lernumgebung und Lernatmosphäre	3.5 Außerschulische Kooperation	4.5 Arbeitsbedingungen		
	2.6 Individuelle Förderung und Unterstützung				
	2.7 Schülerbetreuung				



An welchen Stellen hat die kulturelle Bildungsarbeit (im Bereich der BKJ) bislang Beiträge geleistet?

Das Fundament für ein jegliches Nachdenken über Pädagogik ist ein tragfähiges *Konzept von Bildung*. In diesem Feld gibt es seit Jahrzehnten eine Fülle an Beiträgen zur theoretischen Fundierung eines solchen Bildungsbegriffs. Die BKJ hat dabei nicht nur einen gut entwickelten eigenen Diskurs, sie hat auch an übergreifenden Diskursprojekten teilgenommen; etwa der Entwicklung einer bildungstheoretischen Position des Bundesjugendkuratoriums (BJK; vgl. Münchmeier 2002), dem Forum Bildung, der Konzeption Kulturelle Bildung des Deutschen Kulturrates (Fuchs u.a. 2005) – insgesamt siehe Schriftenreihe der BKJ (sowie Zacharias 2001 und Fuchs 1994, 2001 und 2008).

Der Einzelne: Erfassung von Bildungswirkungen, der Kompetenznachweis Kultur (KNK).

Lehr-/Lernsituationen: Debatten über ein anderes Lernen, Analysen von Lehr-Lernsituationen in pädagogischen Projekten, Berichte über den Einsatz von Künstlern/Kulturpädagogen im Unterricht (auch außerhalb künstlerischer Fächer).

Qualifizierung von Lehrkräften: KNK, gemeinsame Fortbildungen bzw. Projekte (u. a. in der ARS).

Mikroebene – die Schule: Wettbewerb MIXED UP.

Mesoebene: Konzeptentwicklungen zu Bildungspartnerschaften, Netzwerkbildung, Kommunale Gesamtkonzepte (München, Hamburg etc.).

Makroebene: Beratung zur Erklärung zu Modellland kulturelle Bildung. Arbeit an Bildungsstandards für künstlerische Fächer, Beteiligung an Diskussionen in internationalen Organisationen (UNESCO).

3. Konkrete Ansatzpunkte für eine kulturelle Schulentwicklung

Schulentwicklung kann als Verbesserung in jedem der identifizierten Qualitätsbereiche verstanden werden. Qualitätsverbesserung wiederum ist eine Annäherung oder sogar Realisierung vorgegebenen Ziele. „Ziele“ einer guten Schularbeit gibt es viele, wobei jede Interessensgruppe ggf. eigene Zielvorstellungen hat. Unter diesen gibt es auf der gesellschaftlichen Seite die oben genannten Kräfte (Arbeitgeber, Gewerkschaften, Kirchen, Parteien, sonstige Interessensgruppen, etwa für spezielle Themen wie Gesundheitserziehung, Antigewalttraining etc.). Man muss die Schule daher im Brennpunkt durchaus verschiedener und sogar einander widersprechender Ziele sehen, was auch zu verschiedenen Auffassungen von Schulqualität führen kann. Die Schule rückt – gerade in Deutschland – immer wieder in den Focus, wenn es um die Beseitigung gesellschaftlicher Probleme geht. Es gibt also zahlreiche „stakeholder“. Aber auch im Hinblick auf unmittelbar Betroffene gibt es verschiedene Gruppen: SchülerInnen und Eltern, die LehrerInnen, die Schulleitung, Vertreter unterschiedlicher Fächer, Hausmeister, Verwaltung, Handwerker, SchulsozialarbeiterInnen etc. Jede dieser Gruppen hat eigene Ziele: Schüler wollen Freunde treffen, sollen zugleich vieles lernen; LehrerInnen wollen Geld verdienen, nicht gemobbt werden, in Ruhe ihren Unterricht durchführen; Schulleitungen wollen eine gute Arbeitsatmosphäre und gute Leistungen, Verwaltungskräfte wollen geeignete Arbeitsplätze, Hausmeister und Handwerkern nicht zu viel Vandalismus etc. Ein Teil der Ziele ist durchaus miteinander kompatibel, andere widersprechen einander. Das hier verfolgte Ziel einer kulturaktiven Schule konkurriert ebenfalls: etwa mit denjenigen, die einen anderen Schwerpunkt in ihrem Schulprofil wollen (Sport, Naturwissenschaften, Ökologie

o.Ä.). Für das hier verfolgte Ziel einer Kulturschule spricht, dass es belegbare Erfahrungen mit Schulen gibt, die konsequent ein Kulturprofil umsetzen. Doch was heißt „Kulturprofil“?

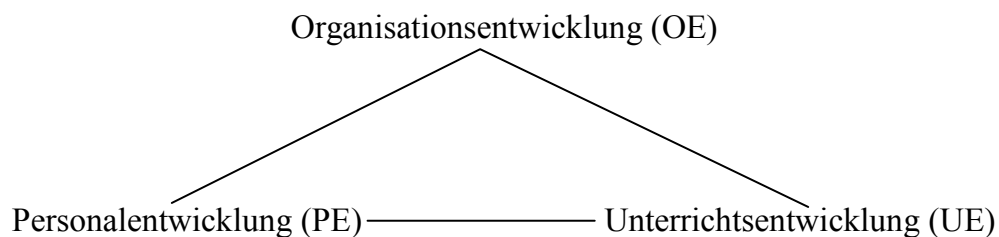
Man kann hierbei verschiedene Elemente unterscheiden, u. a.:

- ein von ausgebildeten Fachkräften durchgeführter Fachunterricht
- interessante AGs
- eine gute Kooperation mit außerschulischen Kulturpartnern
- eigene Schulkulturakteure (Chor, Schauspielgruppe, Band etc.)
- ein ästhetisch gestaltetes Gebäude.

Bereits an diesen Dimensionen erkennt man, dass man in allen Qualitätsbereichen eine kulturelle Dimension finden und forcieren kann.

Schule ist zunächst ein Zusammenspiel von gegenständlichen und sozialen Elementen. Gegenständlich heißt, dass Haus, Umgebung und Innenausstattung eine gewisse Gestaltqualität haben, dass materiell und gegenständliche Ressourcen zur Verfügung stehen.

Auf der sozialen Seite sind die Einzelpersonen und ihre Beziehungen in den Blick zu nehmen. Die Organisation, die Qualifikation und ihr Engagement im schulischen Bereich sowie ihre fachliche und pädagogische Qualifikation spielen eine Rolle. Schulentwicklung findet hierbei statt im Zwischenspiel zwischen



Im Hinblick auf die sozialen Beziehungen, die schulbezogenen Werte und ihre symbolischen Vergegenständlichungen hat man gerade in Deutschland eine jahrzehntelange Erfahrung mit Untersuchungen des Schulklimas (H. Fend). In den letzten Jahren spielt das Konzept der „Schulkultur“ eine größere Rolle.

Schulkultur ist die spezifische Organisationskultur einer Schule, die verstanden werden kann als „Muster von sozialen Normen, Regeln und Werten einer Organisation, die vielfach mit Symbolgehalten aufgeladen sind und in den kognitiven Strukturen der Beteiligten ihren Niederschlag finden.“ (Wiswede, zitiert nach Buer/Wagner 2007, S. 461).

Diese Definition aus der Organisationslehre ist sicherlich an der Stelle zu eng, wo bloß von kognitiven Strukturen die Rede ist: Es ist vielmehr das gesamte Persönlichkeitsspektrum der Agierenden einzubeziehen. Die Schulkultur ist dann das gelebte Selbstverständnis der beteiligten Menschen, das einerseits von deren Aktionen geschaffen wird, das andererseits bildend (!) auf die Persönlichkeiten (und die Strukturen) zurückwirkt. Das Bourdieusche Konzept des Habitus (und der Habitualisierung) führt an dieser Stelle zur Erklärung der Wirksamkeit von Schulkultur weiter.

Ein Verständnis von Schulkultur, das die Aspekte von Anerkennung und Kampf berücksichtigt, führt ebenfalls weiter (Wenzel unter Bezug auf Helsper u.a. in Helsper/Böhme 2004, S. 394):

„Sie (Helsper u.a.; M. F.) verstehen Schulkultur als die symbolische Ordnung der Einzelschule, die durch symbolische Kämpfe und Aushandlungen der außerschulischen Akteure in Auseinandersetzung mit den Strukturen des Bildungssystems im Rahmen sozialer Kämpfe um die Definition und Durchsetzung kultureller Ordnung generiert wird.“

Obwohl der hier verwendete Kulturbegriff ein soziologischer Kulturbegriff (der symbolisch vermittelten normativen Grundlagen der Gesellschaft) und nicht der Kulturbegriff der kulturellen Bildung ist, kann man gerade kulturelle Bildungsarbeit (als Arbeit an und mit Symbolen) gezielt für eine Arbeit an der Schulkultur nutzen.

Einzelne Ansatzpunkte für eine kulturelle Schulentwicklung

1. Schulprogramme, Schulprofil

Die Abfassung von Schulprogrammen wurde in den letzten Jahren in Schulgesetzen den Schulen verbindlich vorgeschrieben. Schulprogramme sollen dazu dienen, im Rahmen der vorgegebenen gesetzlichen Regelungen die besonderen Ziele, die sich die Schule setzt, zu beschreiben. Ein wesentlicher Aspekt in einem solchen Schulprogramm könnte die Formulierung eines kulturellen Schulprofils sein. Das Problem mit den Schulprogrammen (Holtappels 2004) besteht darin, dass sie zu oft als einsame Aktivitäten etwa der Schulleitung ohne Anbindung und Diskussion im Team erstellt wurden, so dass eine Wirksamkeit im Schulalltag nicht festzustellen war. Beispiel für eine kulturelle Orientierung findet sich bei der Helene-Lange-Schule.

2. Personalentwicklung

Die Verantwortung für die Zusammensetzung des Kollegiums geht immer mehr in die Verantwortung der Schulleitung über. Ebenfalls in die Zuständigkeit der Einzelschule verlagert wurde die Verantwortung für einen eigenen Fortbildungsetat. Beides sind wichtige Ansatzpunkte, um zu einem (kulturellen) Schulprofil diejenigen Fachkräfte zu finden, die dazu passen. In der Tat spielt bei den schon existierenden Schulen mit kulturellen (oder einem anderen ausgewiesenen) Profil die richtige Auswahl der Beteiligten eine entscheidende Rolle.

3. Organisationsentwicklung

Organisationsentwicklung wird zunehmend als zentrales Element einer Schulentwicklung erkannt. Das Dortmunder Institut für Schulentwicklung hat unter der früheren Leitung von H.-G. Rolff systematisch und mit großem Einfluss auf die entsprechenden Aktivitäten verschiedener Bundesländer diesen Aspekt in die Schulsteuerung mit eingebracht (etwa über die Fortbildung von Schulleitungsmitgliedern in NRW). Inzwischen gibt es Ansätze (etwa in der ARS entwickelt), auch bei der Methode der Organisationsentwicklung kreative Verfahren aus der kulturellen Bildungsarbeit anzuwenden.

4. Kulturelle Schulqualität und Gütesiegel

In England hat der Arts Council ein recht detailliertes Material zur Selbstevaluation von Schulen ausgearbeitet, das von diesen auch als Hilfsmittel zur eigenen Entwicklung verwendet werden kann.

Zugleich wurde dieser Prozess der Selbstevaluation verbunden mit einem System von Anerkennung durch Vergabe eines „awards“ (artsmark). Dieses Vorgehen ist in Deutschland zu erproben.

Hilfreich ist dabei die (Weiter-)Arbeit an einem Verständnis von Schulqualität, dem eine deutliche ästhetisch-kulturelle Ausrichtung zugrunde liegt. Der Entwurf eines solchen Qualitätsrahmens ist von der Kinder- und Jugendstiftung entwickelt worden, der sechs Qualitätsbereiche unterscheidet:

- Pädagogische Qualität,
- ästhetisch-künstlerische Qualität,
- Qualität der Ausstattung,
- Prozessqualität,
- Qualität von Qualifizierung und Entwicklung,
- Qualität der Wirkungen.

Umsetzungsmöglichkeiten

Die Erfahrung zeigt, dass Schulentwicklung ein komplizierter Prozess ist, bei dem die Aktivitäten vieler Beteiligten notwendig sind, weil bereits eine einzige Akteursgruppe diesen Prozess ausbremsen kann.

Schulleitung und Lehrerschaft müssen (letztere zumindest zu einem großen Teil) mitmachen, die Unterstützung der Eltern und Schülerschaft ist hilfreich, Hausmeister- und Verwaltungsressourcen müssen vorhanden sein; das Einvernehmen mit Schulträger und Schulaufsicht ist wünschenswert.

Beginnen lässt sich mit einzelnen Elementen. Möglich ist auch die Weiterarbeit an einer gelungenen Kooperation bei Kulturprojekten. Hierbei sind die folgenden Fragen hilfreich:

1. Wie ist das Kulturprojekt organisatorisch, räumlich, finanziell und personell im Schulablauf verankert?
(Teil der mittelfristigen Finanzplanung, klare Verantwortlichkeiten bei Lehrerschaft, Teil des Schulprogramms/Schulprofils, Mit-Verantwortung der Schulleitung, der Schulpflegschaft, der Schulkonferenz &).
2. Welche Maßnahmen werden ergriffen, um das Projekt zu verankern?
3. Welche anderen Projekte (Kultur, Sport etc.) gibt es noch? Wie sind diese verankert?
4. Gibt es mittelfristige vertragliche Regelungen für eine Zusammenarbeit?
5. Wie sind außerschulische Pädagogen in offiziellen Schul-Organen verankert?
6. Welche Kompetenzen im Hinblick auf Ressourcen (z. B. Räume) gibt es? Wo? Bei wem?
7. Ist Evaluation der Projekte sichergestellt?
8. Sind pädagogische Ziele klar formuliert, festgelegt, ist Konsens klargestellt?
9. Ist eine strategische Organisation der Schule in Richtung KAS angedacht? Mit wem?
10. Wo gibt es Widerstände gegen Kulturprojekte/gegen Kulturprofile der Schule?

Literatur

Altrichter, H./Brüsemeister, T./Wissinger, J.(Hg.): Educational Governance. Wiesbaden: VS 2007

Böttcher, W./Kotthoff, H.-G. (Hg.): Schulinspektion: Evaluation, Rechenschaftslegung und Qualitätsentwicklung. Münster usw.: Waxmann: 2007

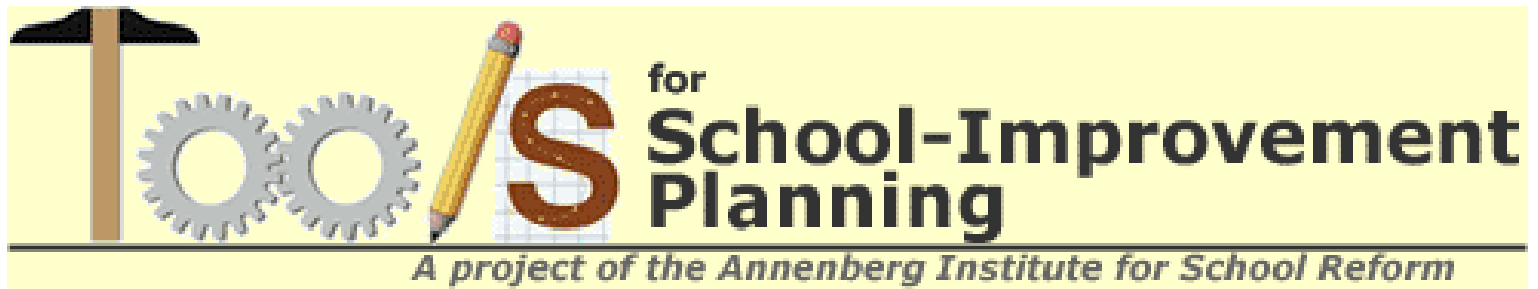
- Brüsemeister, Th./Eubel, K.-D. (Hg.): Zur Modernisierung der Schule. Leitideen - Konzepte - Akteure. Ein Überblick. Bielefeld: transcript 2003.
- Buer, J. V./Wagner, C. (Hg.): Qualität von Schule. Frankfurt/M.: Peter Lang 2007
- Fend, H.: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden. VS 2006a
- Fried, L.: Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa 2002
- Fuchs, M.: Kulturelle Bildung. München: Kopaed 2008 (i. E.)
- Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS 2004
- Holtappels, H.-G. (Hg.): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerungen. Neuwied: Luchterhand 1995
- Holtappels, H. G. (Hg.): Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa 2004
- Holtappels, H.-G./Hömann, K. (Hg.): Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim/Basel: Juventa 2005
- Kelb, V. (Hg.): Kultur macht Schule. Innovative Bildungsallianzen - Neue Lernqualitäten. München: kopaed 2007
- Keuffer, J. u.a. (Hg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim: Beltz 1998
- Klafki, W.: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz 2002.
- Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hg.): Was Schule leistet? Funktionen und Aufgaben von Schule. Weinheim/München: Juventa 2001.
- Merkens, H.: Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS 2006
- Rihm, Th.: Schulentwicklung durch Lerngruppen. Opladen: Leske + Budrich 2003
- Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen: Leske + Budrich 2002.

Weiterführende Hinweise s. unter

www.akademieremscheid.de

www.bkj.de

außerdem über eine Suchmaschine z.B. unter dem Stichwort „Schoolimprovement“, „Schooldevelopment“ etc.



DATA FOCUS: Archives
[Return to Archives](#)
[Return to Using Data](#)



[Contents](#)
[Introduction to Peer Observations Protocols](#)
 -[Introduction to Protocols](#)
 -[Classroom Observations Protocol](#) [pdf]
 -[Basics of Structured Conversations](#)
 The Consultancy
 -[Classroom Visit Protocol](#)
[Glossary](#)
[Resources](#)
[Tips on Peer Observations Description, Interpretation, or Evaluation?](#)
[What Is an Essential Question?](#)

The Consultancy: A Structured Conversation

A consultancy is a structured process for helping an individual or small group of people think more expansively about a particular, concrete issue. Outside perspective is critical to this protocol working effectively, so some of the participants in the group should be people who do not share the specific issue of the person observed at that time.

This outline is a sample consultancy suitable for a discussion that is part of a peer observation visit. It can be adapted as needed for different purposes and settings.

Suggested times for different steps are provided; these times will vary according to what kind of observation is being done and the goals of the observation. As outlined, the process lasts about forty to sixty minutes, not including the time for the classroom observations. The process can be divided into more than one session if necessary.

GUIDELINES

- Be respectful of the person observed.
- Contribute to substantive discourse.
- Be appreciative of the facilitator's role, particularly in regard to following the guidelines and keeping time.
- Facilitators: keep the conversation constructive.
- Don't skip the discussion of the process (debriefing). What worked for participants in the process? What didn't work? What would they like to change next time?
- Keep in mind that the facilitator, observers, and people observed are all participating as advocates for and supporters of teaching and learning.

ROLES

- Person observed: presents work/issue to be discussed by the group
- Facilitator: reminds group of guidelines; keeps time; participates in the consultancy process
- Observer(s): participate in the consultancy process

PROCESS

- Focus Question (person observed)
 5–10 minutes
 The person observed gives a quick overview of the question for the observers to consider. He/she gives the context and highlights major issues or problems on which he/she is working. The consultancy group is silent.
- Clarifying Questions (observers)
 5 minutes
 The observers ask clarifying questions of the person observed – that is,

questions that have brief, factual answers. The person observed responds to the questions, but there is no discussion of the responses by the larger group.

- Probing Questions (observers)
10 minutes
The observers then ask probing questions of the person observed. These questions should be worded so that they help the person observed clarify and expand his/her thinking about the question he/she presented to the consultancy group. The goal here is for the person observed to learn more about the question he/she framed or to do some analysis of the dilemma he/she presented. The person observed responds to the group's questions, but there is no discussion by the larger group of the responses of the person observed.
- Classroom Observation (observers)
Time varies; can be a short look at a classroom after school or a whole class period during school.
The observers visit the classroom and gather evidence.
- Observers' Discussion and Feedback to the Person Observed (observers)
10–15 minutes
The group then discusses with each other the question raised by the person observed.
 - What did you see or hear?
 - What didn't you see or hear that you think might be relevant?
 - What do you think about the question?This discussion provides feedback from the observers to the person observed. The conversation should be about strengths and gaps. The person observed does not speak during this discussion, but instead listens and takes notes.
- Response to Feedback (person observed)
5–10 minutes
The person observed responds to the feedback. It is not necessary for the person observed to respond to all the feedback.
- Group Discussion and Debriefing of the Process (all)
5–10 minutes
The whole group discusses the session. This is an opportunity for participants to acknowledge anything they might have learned from the observations, from the teacher/person observed, and from each other.
 - What new perspectives did the other participants provide?
 - What questions about teaching and learning did this raise for you?They also review the process.
 - What aspects of the process did you appreciate or welcome?
 - When did you feel most comfortable/uncomfortable?
 - How could you apply what you've learned from this experience?)

Excerpt from [Looking at Teaching and Learning through Peer Observation](#), 2002, Annenberg Institute for School Reform.



©2006 Hosted by the
[Annenberg Institute for School Reform](#)
Box 1985, Brown University
Providence, RI 02912

- [Contact the Webmaster](#)
- [Privacy and terms of use](#)

