
RUDOLF MESSNER (HRSG.)

**HESSISCHE VERSUCHSSCHULEN
UND LEHRERINNENBILDUNG
AN DER UNIVERSITÄT KASSEL**

Rudolf Messner (Hrsg.)

**Hessische Versuchsschulen
und LehrerInnenbildung
an der Universität Kassel –
zur Geschichte einer Kooperation**

**Ergänzte Dokumentation des Untersuchungsberichts
von Ahlring/ Messner: Hessische Versuchsschulen –
eine Bilanz**

Angeregt durch Rolf-Dieter Postlep

Herausgegeben von

Rudolf Messner in Zusammenarbeit mit Dorit Bosse

Beiträge zur Geschichte der Kasseler LehrerInnenbildung, Band 4:

Rudolf Messner (Hrsg):

Hessische Versuchsschulen und LehrerInnenbildung an der Universität Kassel
– zur Geschichte einer Kooperation

Ergänzte Dokumentation des Untersuchungsberichts von Ahlring/ Messner:
Hessische Versuchsschulen – eine Bilanz



Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>) lizenziert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7376-0991-3

DOI: <https://doi.org/doi:10.17170/kobra-202110184915>

© 2021, kassel university press, Kassel

<https://kup.uni-kassel.de>

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi grafik design, Tübingen

Druck und Verarbeitung: Print Management Logistik Service, Kassel

Printed in Germany

Inhalt

Vorwort	7
1. Rudolf Messner	
Einführung zur Veröffentlichung der Dokumentation	9
2. Der Untersuchungsbericht (Dokumentation)	
Ingrid Ahlring & Rudolf Messner:	
Hessische Versuchsschulen – eine Bilanz	
Der Auftrag	29
Das Untersuchungskonzept: Sekundärevaluation aufgrund qualitativ-quantitativer Expertise	31
Helene- Lange-Schule (HLS), Wiesbaden: Evaluationsbericht	49
Offene Schule Kassel-Waldau (OSW): Evaluationsbericht	93
Reformschule Kassel (RFS): Evaluationsbericht	143
Steinwaldschule Neukirchen (SWS): Evaluationsbericht	187
Zusammenfassung und Ausblick	229
3. Ergänzungen zur Dokumentation 2004-2016	
<i>Rudolf Messner</i>	
Zum Inhalt der ergänzenden Texte	267
<i>Herbert Schnell</i>	
Geleitwort	275
<i>Ingrid Ahlring</i>	
Hessische Versuchsschulen definieren ihren Auftrag 2009	279

<i>Ingrid Ahlring</i>	
Neun Jahre danach: die Helene-Lange-Schule (HLS) im Jahre 2012	291
<i>Elke Hilliger & Bernd Waltenberg</i>	
Zur Entwicklung der Reformschule Kassel (RFK) 2004–2012	301
<i>Rainer Schärer & Gerhard Vater</i>	
Zur Entwicklung der Offenen Schule Kassel-Waldau (OSW) 2004–2013 ..	313
<i>Rudolf Messner</i>	
30 Jahre OSW – Rede zum 26. August 2013	319
SWS: Das Profil schärfen und Schwerpunkte setzen – die IGS Steinwaldschule (SWS) 2013	339
<i>Eric Woitalla</i>	
Versuch einer selbständigen Schule oder Selbständige Versuchsschule? Qualitätsentwicklung in Hessen am Beispiel der HLS (2016)	349

4. In der gelungenen Gegenwart liegt die Zukunft

<i>Rudolf Messner</i>	
Die hessischen Versuchsschulen als Wegbereiter selbständiger Schulen mit besonderer Schulkultur und ihre Perspektiven	365

Vorwort

Im Mittelpunkt der folgenden historischen Dokumentation steht das bisher unveröffentlichte Gutachten von Ingrid Ahlring und Rudolf Messner „Hessische Versuchsschulen – eine Bilanz“ aus dem Jahre 2003. Worin liegt der Sinn einer so späten Buchveröffentlichung des bisher nur als Kopierdruck zugänglichen Textes? Das Gutachten gibt einen Einblick in die profilierte Eigenständigkeit, die besondere pädagogische Kultur und die Wirkung der vier hessischen Schulen der Sekundarstufe I, die vom Hessischen Kultusministerium in den Jahren 1995/96 den Status von Versuchsschulen erhalten haben: Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden, die Offene Schule Kassel-Waldau, die Reformschule Kassel¹ und die Steinwaldschule Neukirchen. Lesenswert ist die gutachterliche Stellungnahme, die empirische Daten einbezieht, besonders deshalb, weil sie die reformerischen Ansätze der vier Versuchsschulen nach dem Durchgang der ersten sechs Schülerjahrgänge in Erinnerung ruft. Dadurch zeigt sich in lebendiger Weise, wie sie der Frische des Anfangs innewohnt, wie die vier Schulen die reformerische „Lernkunst der Mathetik“, das heißt Schule und LehrerInnentätigkeit vom Lernen der Kinder und Jugendlichen aus neu zu denken, in bis heute aktueller Form verwirklicht haben. Von den vier Schulen für die schon früher geplante Veröffentlichung des Gutachtens verfasste Ergänzungen werden ebenfalls dokumentiert. Sie geben Aufschluss, wie sich die Schulen weiter entwickelt haben. Der Band liefert damit Bausteine zu einer Geschichte der hessischen Versuchsschulen, welche die deutsche Schullandschaft bis heute prägen. Er belegt zugleich die vielfache, bis heute anhaltende Kooperation der Universität Kassel bei deren Entwicklung. Im Schlusskapitel 4, S. 365–392, wird die Bedeutung, welche die hessischen Versuchsschulen als Wegbereiter selbstbewusst-innovativer Schulkultur auch in Zukunft besitzen, aufgrund ihrer Stellung im Gesamten der deutschen Schulent-

¹ Die Reformschule Kassel umfasst zusätzlich zu den Jahrgängen 5-10 auch die Grund- und Vorschule (0-4).

wicklung seit der Bildungsreform beschrieben. Dieses Kapitel sei zur vorrangigen Lektüre empfohlen.

Frau Dr. Ingrid Ahrling, die zusammen mit mir das Gutachten über die hessischen Versuchsschulen verfasst hat, danke ich herzlich für die dabei erlebte konstruktive und kollegiale Zusammenarbeit, in die sie ihre außerordentliche schulreformerische Kompetenz eingebracht hat. Sie hat später als Leiterin der Helene-Lange-Schule bedeutsame Beiträge zu den ergänzenden Schulberichten geliefert. Nachdem wir für das „Handbuch Reformschulen“ von Idel/Ullrich 2017 gemeinsam eine Studie über die hessischen Versuchsschulen geschrieben haben², wollte sie die Herausgabe der vorliegenden Dokumentation, in der drei von ihr verfasste oder vermittelte Texte aufgenommen sind, mir allein überlassen. Gewidmet sei die historische Dokumentation Herrn LMR a.D. Dr. Herbert Schnell, der heute, immer noch aktiv, in Frankfurt lebt. Er hat unter der Schirmherrschaft von Herrn Minister Hartmut Holzapfel und Frau Minister Karin Wolff entscheidende Beiträge zur Gründung der hessischen Versuchsschulen, zu der ihren Bestand sichernden Evaluation sowie über viele Jahre zu ihrer administrativen Begleitung geliefert. Er war ihr förderlicher Mentor. Zu danken habe ich auch Herrn Dr. Frank Hermenau für seine Geduld und Kompetenz bei der Formatierung³ sowie Herrn Arvid Deppe und Frau Susanne Schneider, M.A., kassel university press, für die hilfreiche verlegerische Betreuung der Dokumentation.

Kassel, Mai 2021

Rudolf Messner

² Ahrling, I./Messner, R. (2017). Hessische Versuchsschulen – zeitgemäße Neuinszenierungen reformpädagogischer Bauformen: In: Idel, Till.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.) (2017). Handbuch Reformpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 234–248.

³ Die Texte weisen, entsprechend ihrer unterschiedlichen Entstehungszeit, auch unterschiedliche Gender-Schreibweisen auf. Diese sind aus Gründen der Authentizität nicht bereinigt worden.

Einführung zur Veröffentlichung der Dokumentation

Rudolf Messner

Eine Szene aus dem Jahr 2003

Nachdem Frau Ahlring und der Verfasser dieses Textes dem Hessischen Kultusministerium (HKM) den von ihnen gemeinsam erarbeiteten Untersuchungsbericht über die vier hessischen Versuchsschulen im Sekundarbereich „Hessische Versuchsschulen – eine Bilanz“ (210 Seiten + Anhang) fristgerecht vorgelegt hatten, wurde Rudolf Messner als Projektleiter von der damaligen Staatsministerin, Frau Karin Wolff, gebeten, den Inhalt des Berichts am 14. Mai 2003 in einem 45-minütigen Vortrag im Ministerium vorzustellen. Vortrag und anschließende Diskussion fanden in Anwesenheit der Ministerin und ihrer engsten Mitarbeiter im Ministerbüro statt. Die Kultusministerin, Frau Wolff, folgte dem Ganzen mit großer Aufmerksamkeit, welche ihr deutliches Interesse und Verantwortungsbewusstsein für die Weiterentwicklung des hessischen Schulwesens erkennen ließen. Nach der Diskussion ließ sie es sich nicht nehmen, den Verfasser bis zum Ausgang der Ministerräume zu begleiten. Dabei entwickelte sich folgendes Zwiegespräch:¹

Frau Minister Wolff: *„Sie haben sehr ausführlich über die hessischen Versuchsschulen gesprochen. Könnten Sie mir bitte IN EINEM SATZ nochmals sagen, warum sie erhalten werden sollen?“*

Messner (nach kurzem Nachdenken und mit Bezug auf die vorangegangene Diskussion, in der einer der Teilnehmer Fußballmetaphern gebraucht hatte): *„Weil*

¹ Aufgrund der verstrichenen Zeit und der Gedächtnismängel, von denen niemand frei ist, kann ich mich nicht für den Wortlaut des Gesprächs verbürgen; sein wesentlicher Gehalt ist jedoch sinngemäß wiedergegeben. Mit Frau Minister Wolff wurde seine Veröffentlichung nicht abgesprochen, da keine Vertraulichkeit vereinbart worden ist und ich vermute, dass sie nichts dagegen einzuwenden hat, so positiv engagiert an der Entwicklung des hessischen Schulwesens dargestellt zu werden (Rudolf Messner, 24.11.2020).

die vier hessischen Versuchsschulen in der LIGA A spielen. Und Sie haben in Hessen nicht viele Schulen in dieser Liga.“

Frau Minister Wolf: „Ich habe noch eine Frage. Mir ist aufgefallen, dass Sie besonders positiv von der Offenen Schule Kassel-Waldau gesprochen haben. Ist das richtig? Was ist der Grund?“

Messner (zuerst etwas zögerlich, dann selbstgewiss): „Das ist richtig. Es hängt mit meiner Grundhaltung als Pädagoge zusammen. Pädagoge zu sein bedeutet, sich um die benachteiligten und förderungsbedürftigen Kinder und Jugendlichen besonders zu kümmern. Und das tut die Offene Schule Waldau. Gegen 40 Prozent ihrer Schüler und Schülerinnen sind Migranten oder kommen aus sozialen Brennpunkten. Trotzdem schaffen mehr als 60 Prozent der Absolventen den Übergang in die gymnasiale Oberstufe.“

Vor der Verabschiedung sagte Frau Minister Wolff: „Jetzt habe ich doch noch eine letzte Frage: Spräche aus Ihrer Sicht etwas dagegen, wenn die Helene-Lange-Schule, die ihre Klientel vorwiegend aus dem bürgerlichen Milieu Wiesbadens bezieht, sich verpflichten würde, mehr Ausländerkinder aufzunehmen?“

Messner (nach kurzem Nachdenken): „Nein, ich fände das gut.“²

Eine verspätete, aber sinnvolle Publikation

Im vorliegenden Band „Die Hessischen Versuchsschulen und die LehrerInnenbildung der Universität Kassel – zur Geschichte einer Kooperation“ wird nach mehr als eineinhalb Jahrzehnten der vom Hessischen Kultusministerium in Auftrag gegebene *Untersuchungsbericht von Ingrid Ahlring und Rudolf Messner „Hessische Versuchsschulen – eine Bilanz“* unverändert veröffentlicht³. Dies geschieht – zusammen mit den erbetenen Folgeberichten der vier Versuchsschulen, einer Jubiläumsrede und einem Aufsatz über „Die hessischen Versuchsschulen als Wegbereiter selbständiger Schulen“ – als Dokumentation in der Buchreihe zur „Geschichte der LehrerInnenbildung an der Universität Kassel“. Was berechtigt zu einer so späten nachträglichen Veröffentlichung dieser Texte?

² Nach meinen Informationen ist das unter der Schulleiterin Ingrid Ahlring, die auf Enja Riegel gefolgt ist, geschehen.

³ Ohne Anhang.

Drei Gründe zur verspäteten Veröffentlichung als Dokumentation

- Die Publikation beschreibt den engen Bezug zur hessischen Schulrealität, welche die Geschichte der LehrerInnenbildung an der 1971 als Gesamthochschule gegründeten Universität Kassel als Markenzeichen bis heute prägt. Insofern ist die Mitwirkung an der Entwicklung der hessischen Versuchsschulen im Gesamtschulbereich⁴, die teilweise in enger Kooperation mit der Universität Kassel erfolgt ist, ein wichtiger Teil der Geschichte und Realität der Kasseler Hochschule⁵. Die diesbezüglichen, bislang noch unveröffentlichten Texte des Gutachtens und der Ergänzungen, welche diese Aktivitäten repräsentieren, verdienen allein schon wegen ihrer geschichtlichen Authentizität in einer Dokumentation festgehalten zu werden.
- Aber nicht nur aus historischen Gründen erscheint die nachträgliche Darstellung der Begutachtung der bundesweit beachteten hessischen Versuchsschulen nahe dem Stadium ihrer Entstehung⁶ von Interesse. Sie ist als *betont qualitativ* angelegte bildungswissenschaftliche Bilanzierung der Ursprungskonzeption der vier Versuchsschulen in ihrer schulpädagogischen Relevanz noch immer aktuell.
- Die vorliegende Dokumentation kann auch als Gedächtnisarbeit verstanden werden, die vonnöten ist, um die hessische Bildungsszene an den Ursprung und Auftrag der vier Versuchsschulen als bundesweit einzigartige Zeugen der in Hessen geleisteten Schulentwicklung zu erinnern und diese als Einrichtungen in ihrem Eigencharakter zu würdigen und zu erhalten. Dies schließt ein, sie in Abstimmung mit dem HKM für die aktuelle Weiterentwicklung des hessischen Schulwesens zu nutzen.

⁴ Dazu gehören die Helene-Lange-Schule Wiesbaden, die Offene Schule Kassel-Waldau, die Reformschule Kassel und die Steinwaldschule Neukirchen. Alle vier Schulen umfassen jeweils die Sekundarstufe I (Jahrgänge 5 bis 10), lediglich die Reformschule Kassel zusätzlich die Grundstufe (Jahrgänge 0-4).

⁵ Der wissenschaftliche Kontakt zur Reformschule Kassel wird gegenwärtig u. a. durch Prof. Friederike Heinzel, jener zur Offenen Schule Kassel-Waldau (OSW) durch Prof. Hans Peter Kuhn fortgesetzt.

⁶ Die Untersuchung erfolgte nach dem ersten Durchgang von sechs Schülerjahrgängen der vier Schulen.

Auftrag, Untersuchungsarbeit und Vorlage eines bilanzierenden Berichts (2000–2003)

Im Hessischen Kultusministerium (HKM) war der Ltd. Ministerialrat Dr. Herbert Schnell während seiner Dienstzeit als Referent für die vier genannten Versuchsschulen zuständig. Wie im Untersuchungsbericht unter „Der Auftrag“ beschrieben, hat dieser namens des HKM Mitte 2000 den an der Universität Kassel als Professor für Schulpädagogik und Bildungsforschung tätigen Verfasser dieses Textes⁷ mit der Evaluation der vier Versuchsschulen beauftragt. Diese sollten, wie es in der getroffenen Vereinbarung heißt, „aufgrund vorliegender Beobachtungs-, Untersuchungs- und Testdaten, Materialien und ergänzender Befragungen“ erfolgen. Messner erklärte sich zur Übernahme des Auftrags unter der Bedingung bereit, dass er bei der Begutachtung durch Frau Dr. Ingrid Ahlring, damals Lehrerin für Gesellschaftslehre und Englisch an der Offenen Schule Waldau, unterstützt würde. Diese hatte sich durch ihre Mitarbeit an der Entwicklung einer erneuerten Schul- und Unterrichtskultur an der Offenen Schule Kassel-Waldau und deren gelungene Darstellung pädagogisch besonders qualifiziert⁸. Frau Ahlring sagte zu und wurde, während Messner für sich keine Entlastung beantragte, von Oktober 2001 bis Juli 2003 als Forschungs-Mitarbeiterin mit halber Stelle an die Universität Kassel abgeordnet und erhielt dort einen Arbeitsplatz. Dem Projekt wurden für Reise-, Material- und Druckkosten Mittel zur Verfügung gestellt; auf Honorarforderungen haben Autorin und Autor verzichtet. Als Termin für die Fertigstellung des Berichts wurde der 31.01.2003 vereinbart

Im März 2003 konnte mit geringer Verspätung nach intensiver, qualitativ angelegter Forschungsarbeit – unter Einbezug quantitativer Leistungsdaten aufgrund der ebenfalls von MR Herbert Schnell mit angeregten, an der TIMS-Studie und BIJU orientierten Nachuntersuchung in den 8. Jahrgangsklassen der vier Versuchsschulen durch Köller/Trautwein⁹ – der Untersuchungsbericht von Ingrid Ahlring und Rudolf Messner „Hessische Versuchsschulen – eine Bilanz“. Universität

⁷ Damals auch Leiter der FG „Lehren, Lernen, Literacy“ an der Uni Kassel und wiss. Berater der OSW.

⁸ Ahlring, I. & Brömer, B.(1999). Schule machen – Das Konzept der Offenen Schule Waldau/Kassel. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

⁹ Köller, O. & Trautwein, U. (Hrsg.). Schulqualität und Schülerleistung. Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen, Juventa: Weinheim und München 2003. Neben den vier Versuchsschulen wurde auch die IGS Kastellstraße, Wiesbaden, in die Untersuchung einbezogen.

Kassel 2003, in einer fotokopierten Druckfassung (210 S.) vorgelegt werden. Die Untersuchung selbst schloss ausgedehnte Aufenthalte an allen vier Versuchsschulen, vorwiegend im Jahr 2002, mit Unterrichtsbesuchen und Befragungen der am Entwicklungsprozess verantwortlich beteiligten Lehrpersonen ein, besonders auch von Schülerinnen und Schülern (SuS), die eine Sprecherfunktion innehatten. Beides ereignete sich in durchwegs freundlicher Atmosphäre. Dazu trug bei, dass Frau Ahlring, damals selbst noch Lehrerin, und Messner als wissenschaftlicher Begleiter einer der Versuchsschulen nicht als vom HKM beauftragte Kontrolleure wahrgenommen wurden. Unser Bestreben war es, als den Schulen kollegial verbundene Forscher aufzutreten, denen es vor allem darum ging – ohne Probleme und Schwierigkeiten unter den Tisch zu kehren –, zum besseren Verständnis der besonderen Wege und verwirklichten schulischen Qualitäten beizutragen, auf denen die vier Schulen im Sinne ihres Reformauftrages zu ihrer erfolgreichen Praxis gelangt waren.

Der gemeinsame Reformauftrag der vier Versuchsschulen bestand darin, im Sinne des Prinzips der „Mathetik“ (= Lernkunst) Unterrichtsformen zu entwickeln, mit denen die Lehrpersonen die Bildungsziele nicht durch Belehrung, sondern durch das Arrangement von Unterrichtssituationen erreichen sollten, welche die SuS über ihr selbständiges Lernen, unterstützt von ihren Lehrerinnen und Lehrern, zu verantwortlichen Mitproduzenten ihres Lernerfolgs machen sollten.¹⁰ In der damaligen Fassung des Hessischen Schulgesetz (vgl. § 3, Abs. 10) war gefordert worden: „Die Schule muss in ihren Unterrichtsformen und -methoden dem Ziel gerecht werden, Schülerinnen und Schüler zur Selbständigkeit zu erziehen.“¹¹ Mit der 1995/96 erfolgten Einrichtung der vier wissenschaftlich begleiteten Versuchsschulen im Mittelstufenbereich wollte das HKM exemplarische schulische Praxen fördern, in denen der Auftrag des Hessischen Schulgesetzes, dem im Alltag vieler Schulen zu wenig entsprochen wurde, in für das gesamte hessische Schulwesen beispielhafter und impulsgebender Weise verwirklicht werden konnte. Im Zentrum standen dabei die Organisationsentwicklung der Schulen,

¹⁰ Die Wiederbelebung des schon von Comenius im Unterschied zur *Didaktik* (= Lehrkunst) *Mathetik* (= Lernkunst) genannten Prinzips ging auf das von Hartmut von Hentig 1983 zur Rechtfertigung der Praxis einer Freien Schule verfasste Gutachten für ein Verwaltungsgericht zurück: Hartmut von Hentig: *Wie frei sind freie Schulen? Gutachten für ein Verwaltungsgericht.* Stuttgart 1985, Klett-Cotta.

¹¹ Diese Forderung ist in der derzeit gültigen Fassung vom 3. Mai 2018 (GVBl. 82) in § 3, Abs. 12 unverändert enthalten.

insbesondere aber die Lernverfahren der SuS sowie die Arbeitssituation von Lehrerinnen und Lehrern.¹²

Den vier Schulen wurde durch die TIMS-Nachuntersuchung von Olaf Köller und Ulrich Trautwein ein hohes Niveau in den untersuchten Leistungsbereichen bestätigt. Dieser Untersuchung hatten sich, nachdem anfängliche Vorbehalte ausgeräumt waren, bereitwillig alle vier Schulen unterzogen.¹³ Dadurch wurden die Vorurteile, Gesamtschulen könnten in ihren Fachleistungen nicht reüssieren, zumindest für die reformierte Schul- und Unterrichtskultur der vier hessischen Versuchsschulen widerlegt. Dies trug einerseits zur Entspannung der Situation bei, weckte aber andererseits das Interesse, durch eingehendere Analysen sich der besonderen pädagogischen Qualitäten zu versichern, welche die vier Versuchsschulen unter Betonung des selbstständigen Lernens der SuS zu ihren niveauvollen Fachleistungen befähigt hatten. Dieses Ziel sollte das vom HKM durch MR Schnell in Auftrag gegebene Gutachten von Ahlring und Messner erfüllen.

Am 14. Mai 2003 wurde Prof. Messner als Projektleiter von der damaligen Kultusministerin Karin Wolff zum Vortrag über die eben gemeinsam mit Frau Ahlring fertiggestellte Studie ins Ministerium eingeladen.

Vortrag im Kultusministerium, ein Erfahrungsbericht¹⁴

Schon öfter hatte ich im Wiesbadner Ministerium zu tun, gelangte bis dato aber nur in die Arbeitsräume der aufgesuchten Mitarbeiter oder in den großen Konferenzraum. Diesmal sollte ich, was sich in meinem Leben auf diese Weise nicht wiederholte – im Arbeitszimmer der Ministerin vor ihren engsten Mitarbeitern (anwesend waren meiner Erinnerung nach außer Frau Ministerin Wolff und einer persönlichen Assistentin lauter Männer) – in einem 45-minütigen Vortrag die Ergebnisse der Begutachtung der vier hessischen Versuchsschulen darstellen – und

¹² Vgl. Vorwort von MR Schnell zu Köller/Trautwein a.a.O. (Anm. 9), S. 5.

¹³ Über die anfänglichen Konflikte wegen der Teilnahme an der Untersuchung – und deren Lösung – an der Reformschule Kassel berichtet Bernd Waltenberg in seinem Beitrag „Zusammenarbeit mit Hans Rauschenberger“ in: Hilliger, E., Messner, R. & Waltenberg, B. (Hrsg.): Hans Rauschenberger – Universitätspädagoge und Schulgründer. Kassel 2020: kassel university press, S. 33–36.

¹⁴ Aus Gründen einer anschaulichen Darstellung geht der Verfasser im Erfahrungsbericht in die Ich-Form über.

anschließend für weitere 45 Minuten für eine Diskussion zur Verfügung stehen. MR Schnell erläuterte mir auf dem Weg ins Ministerbüro, wer sich meinen Vortrag anhören wollte. Neben der Ministerin und ihm waren dies Frau Wolffs führende Mitarbeiter, darunter Ministerialdirigenten des Hauses. Ich erinnere mich daran, dass mir Schnell mitteilte, dass der Staatssekretär, Herr Dr. Hartmut Müller-Kinet, ein politisch und sachlich ungemein kompetenter und einflussreicher Mann, wegen einer schweren Erkrankung nicht anwesend sein könne. Auch die Kultusministerin Karin Wolff erwähnte, als sie mich in ihrem Arbeitszimmer begrüßte, wo schon ein Rednerpult für meinen Vortrag bereitstand, kurz das krankheitsbedingte Fehlen ihres Staatssekretärs.¹⁵

Meinen Vortrag begann ich¹⁶ mit einem Abriss der Herausforderungen, welche durch die für das deutsche Schulwesen teilweise alarmierenden Ergebnisse der PISA-Studie für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht entstanden sind. Die deutschen Schulen müssten lernen, mit der Heterogenität ihrer SuS besser umzugehen und die Qualität ihres Unterrichts durch die Aktivierung der Lernenden zu selbständiger Arbeit zu verbessern. Ein besonderer Schwerpunkt müsse die Förderung des sinnverstehenden Lesens sein.

Um voranzukommen, brauche es in einer zukunftsorientierten Bildungspolitik auch *Entwicklungs-Abteilungen*, in denen kompetente und besonders motivierte Personen neue Wege zu erproben bereit sind. Solche Voraussetzungen fänden sich zwar auch an vielen Normalschulen, konzentriert aber in der Lehrerschaft der vier hessischen Versuchsschulen der Mittelstufe. Das Besondere der Versuchsschulen sei, dass hier reformorientierte LehrerInnen-Teams den Unterricht der Jahrgänge 5 – 10 in integrierten Gesamtschulen veränderten (in der Reformschule Kassel auch für die Vor- und Grundschule, 0-4), indem sie aus eigener Initiative ihre *Schule als Ganzes* im Sinne folgender Prinzipien weiterentwickelt haben:

- Erste Aufgabe von Schule bleibt es, in ihrem Kerngeschäft, dem Fachunterricht, durch gute Leistungen der SuS zu überzeugen.
- Schule soll ein positives, vertrauensvolles Zusammenleben und -wirken von Lehrpersonen Schülerinnen und Schülern organisieren.
- Schulen sollen die stets vorhandene Heterogenität in der Begabungs- und Leistungsbreite ihrer SuS positiv gestalten.

¹⁵ Aus Reverenz vor dem hochverdienten hessischen Spitzenpolitiker sei erwähnt, dass er – wie ich später erfahren habe –, am 25. Mai 2003, kurz nach meinem Vortrag unerwartet verstorben ist.

¹⁶ Für das Folgende kann ich mich auf Notizen zu meinen damaligen Ausführungen stützen.

- Schule muss Szenarien schaffen zur Entwicklung der für die Zukunft der Gesellschaft zentralen Fähigkeiten zu selbständigem problemlösend-kooperativen Arbeiten. Dazu gilt es, neue schulische Lehr- und Arbeitsformen zu finden, die über die üblichen 45-Minuten-Stunden hinausgehen.
- Schule soll ihr Schulleben ideenreich als kulturelle Praxis gestalten.

Die Versuchsschülerklasse des HKM in den Jahren 1995–97 haben die vier Schulen bei der Erprobung von Unterrichtsformen bestärkt, die in die Richtung der durch PISA noch dringlicher gewordenen Schulveränderungen weisen. Es geht darum, im Sinne des Prinzips *Mathetischer Lernkunst* Lernen verstärkt von den (SuS) aus zu gestalten und über die von den Lehrpersonen inszenierte Selbsttätigkeit die Selbständigkeit der SuS zu fördern.

Nach einem kurzen Abriss der Untersuchungsmethode versuchte ich im Sinne des von Frau Ahlring und mir vorgelegten Berichts zu skizzieren, in welcher Weise die untersuchten vier hessischen Versuchsschulen in je besonderer Weise ihren Versuchsschulauftrag erfüllen.

Helene-Lange-Schule Wiesbaden (HLS): Hier wird das selbstverantwortliche Lernen der SuS in ein dafür entwickeltes Gesamtkonzept schulischer Bildungsarbeit eingebettet, welches die kreativen Eigeninitiativen der Lernenden besonders herausfordert. Dieses zeichnet sich durch flexible Strategien der Steuerung der Schulorganisation aus sowie durch ein Ensemble neuer Unterrichtsformen („*Anderes Lernen*“). Besondere Qualitätsmerkmale sind Teamarbeit, Rituale sowie eine hochentwickelte Projektkultur, darunter außerschulische Entwicklungsaktivitäten (z. B. „Nepal-Projekt“) und von Experten betreute Theaterprojekte als kontinuierliche Bildungsarbeit.

Offene Schule Waldau Kassel-Waldau (OSW): Als Ganztagsschule in einem „sozialen Brennpunkt“ mit heterogener Schülerschaft zieht sie als attraktive Reformschule SuS aus ganz Kassel an. Das Unterrichtsprogramm wird über die gesamte Schulzeit mit einem ausdifferenzierten Lernbereich „*Freies Lernen*“ als kompetenzorientierte „*Schule selbständigen Lernens*“ verknüpft. Markant: Das Jahrgangsteam-Modell mit „sechs Schulen in der Schule“, verlässliche und dauerhafte Lehrer-Schüler-Beziehungen über die gesamte Schulzeit, Stadtteilbezug.

Reformschule Kassel (RFK): Ganztageschule für die Jahrgänge 0 – 10. Besitzt ein bundesweit beispielloses, pädagogisch durchgestaltetes Organisationskonzept mit *jahrgangsübergreifenden, altersgemischten Lerngruppen* bis Ende Sek.I (0–2; 3–5; 6–8; 9/10). Dadurch wird der traditionelle lehrerdominierte Gleichschritt des Lernens im Unterricht *einer* Schulklasse zugunsten der *gruppenspezifischen Differenzierung in jahrgangsübergreifenden Klassen* durchbrochen.

Von den Lehrpersonen herausgefordert, durch die MitschülerInnen begleitete Individualisierung wird zur „Normalität“. Dominanz *projektartiger Lernformen*, verstanden als Programm zur gezielten Entwicklung subjektiver Interessen und Kompetenzen; Schwerpunkt im nachgetragenen sozialen Lernen.

Steinwaldschule Neukirchen (SWS): Reformbewusste integrierte Gesamtschule im strukturschwachen ländlichen Raum Nordhessens. Der Kern des Fachunterrichts hat den Habitus einer integrierten Gesamtschule mit ABC-Differenzierung behalten, wird aber durch „Bausteine“ selbstständigkeitsfördernden Lernens ergänzt und überformt: WP-Arbeit in 5/6; Methodentraining in 5-7; anregende ästhetische Aktivitäten („*kulturelle Praxis*“) mit dem Ziel des Ausbaus der *Schule als regionales Bildungs- und Kulturzentrum*.

Die Charakterisierung der vier Versuchsschulen wurde nicht abgeschlossen, ohne für jede Schule kurz Problemstellen und Entwicklungsaufgaben zu nennen. Der Vortrag endete mit der Begründung für die Weiterführung der vier begutachteten Versuchsschulen als langfristig notwendige „Reformdepots“ und Fortbildungsorte zur Weitergabe der an ihnen gewonnenen Erfahrungen.

Es folgte eine 45-minütige Diskussion mit den Mitarbeitern der Ministerin.

Die Staatsministerin, Frau Wolff, begleitete mich nach der Diskussion zum Ausgang der Ministerräume. Dabei entstand der einleitend berichtete Dialog („Eine Szene aus dem Jahr 2003“).

Das weitere Schicksal des Untersuchungsberichtes und seiner verspäteten Publikation in der vorliegenden Dokumentation zur Geschichte der Kasseler LehrerInnenbildung

Publizität des Berichts durch Vorträge

Schon zum 11./12. Juni 2003, also vier Wochen nach dem Wiesbadener Vortrag lud MR Schnell für das HKM die Staatlichen Schulämter zu einer zweitägigen Grundsatztagung über die „Arbeit der hessischen Versuchsschulen“ in die damalige Zentralstelle des Hessischen Landesinstituts für Pädagogik (HELP) in der Reinhardswaldschule in Fuldata bei Kassel ein. Für jedes der beteiligten Schulämter standen 10 Plätze zur Verfügung (davon die eine Hälfte für interessierte Schulen, die andere Hälfte für Studienseminare und andere „Unterstützungssys-

teme“). Am ersten Tag wurden das Gutachten von Frau Ahlring und dem Verfasser vorgestellt und diskutiert. Workshops der vier Versuchsschulen, in denen diese Schwerpunkte ihrer Arbeit präsentierten, folgten im Programm. Eine Diskussion über „Wie können Schule und Unterstützungssysteme Schulentwicklung befördern?“ beschloss die Tagung.

Von weiteren Vorträgen des Versuchsschulgutachtens sei nur die gemeinsame Vorstellung an der OSW sowie das Referat von R. Messner zur Bedeutung der hessischen Versuchsschulen im Kasseler „Haus der Kirche“ im Dezember 2004 in Anwesenheit des Staatssekretärs im Kultusministerium, Joachim Jacobi, erwähnt. Diese Veranstaltung besaß große regionale Resonanz. Über sie berichtete Kulturredakteur Dirk Schwarze in der HNA (= Hessisch-Niedersächsische-Allgemeine) vom 14.12.2004:

„Die von manchem erhoffte Liebeserklärung wurde es nicht. Aber Staatssekretär Joachim Jacobi aus dem Kultusministerium legte immerhin ein Bekenntnis zum Erhalt der vier hessischen Versuchsschulen, unter ihnen die Offene Schule Waldau und die Reformschule Kassel, ab. Voraussetzung dafür, dass die mit Sondermitteln ausgestatteten Versuchsschulen weitergeführt werden, ist für Jacobi und das Ministerium, dass die Schulen Beiträge zur Schulentwicklung erarbeiten. Genau das wollen die Schulen auch leisten, wie eine Diskussion deutlich machte, zu der das Evangelische Forum und das Pädagogisch-Theologische Institut ins Haus der Kirche eingeladen hatten. Sowohl die wissenschaftlichen Begleiter von zwei der Versuchsschulen, Prof. Dr. Rudolf Messner und Prof. Dr. Hans Rauschenberger, als auch Sprecher der Schulen bekundeten ihr Interesse an einer engeren Zusammenarbeit mit dem Ministerium. Wiederholt wurde der Verdacht laut, das Ministerium kümmere sich nicht so sehr um diese Experimentierfelder des Schulwesens, weil es sich ausschließlich um integrierte Systeme nach dem Modell der Gesamtschulen handele. Diesem Eindruck widersprach Jacobi ...“

Die geplante Veröffentlichung scheitert

Schon in der Vereinbarung mit dem HKM war die Veröffentlichung des Gutachtens vorgesehen. Nachdem es seit März 2003 in druckreifer Form vorlag, sollte es nicht nur als kopierter Eigendruck, sondern als Buch publiziert werden. Dazu nahmen Ahlring/Messner mit dem dafür prädestinierten Juventa-Verlag Kontakt auf. Das fertiggestellte Gutachten sollte dort mit Unterstützung der für Schulreformen engagierten Max-Träger-Stiftung veröffentlicht werden.

Erklären lässt sich das Scheitern dieses Plans aufgrund der im Jahre 2000 erschienenen PISA-Studie und der in ihrem Gefolge entstandenen prioritären Betonung der erbrachten fachlichen Lernergebnisse der SuS. Die vier Schulen, die 1995/96 vom HKM den Status von Versuchsschulen erhielten, waren zwar schon in den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts gegründet, seither wissenschaftlich begleitet worden und galten bundesweit als erfolgreiche Reformschulen. Auch als beispielhafte Pionierschulen mussten sie sich jetzt an den Qualitätskriterien der Nach-PISA-Diskussion messen lassen. Und genau dies war durch die ebenfalls vom HKM angeregte Nachuntersuchung der vier Schulen, mit dem auf ihre jeweiligen Schulpopulationen abgestimmten TIMSS-Instrumenten durch Olaf Köller und Ulrich Trautwein in empirisch überzeugender Weise geschehen. Allen vier Schulen konnten in den untersuchten PISA-Fächern Leistungen der SuS in der achten Jahrgangsstufe von teilweise erstaunlicher Höhe bestätigt werden, welche weit über den Ergebnissen der durch PISA systemisch erfassten Integrierten Gesamtschulen lagen. Mit der Evaluationsstudie von Köller/Trautwein waren die vier Versuchsschulen dadurch als gelungene Paradebeispiele für innovative Schulentwicklung legitimiert. Der Bericht darüber, der hohes Interesse fand, war 2003 aber gerade bei unserem Wunschverlag JUVENTA erschienen¹⁷

Kein Wunder, dass sich der Juventa-Verlag gegenüber einer abermaligen Buchveröffentlichung in so kurzer Zeit über die eben im Köller/Trautwein-Band breit dargestellten und gewürdigten vier hessischen Versuchsschulen skeptisch zeigte. Er erbat eine Stellungnahme über die besonderen Qualitäten des HKM-Gutachtens, welche eine abermalige Buch-Veröffentlichung attraktiv erscheinen lassen konnte. Wie also eine scheinbar unsinnige Verdoppelung vermeiden? Ahlring/Messner versuchten dies mit der Hervorhebung der unterscheidenden Qualität ihres Gutachtens: *„Wir sind der Auffassung, dass unser Text, insbesondere im Bereich der prägnant dargestellten Schul- und Unterrichtskultur der einzelnen Schulen genügend Eigenprofil aufweist, um seine Publikation zu rechtfertigen.“*¹⁸ Zudem wurde dargelegt, dass sich der schon veröffentlichte Forschungsbericht von Köller/Trautwein lediglich auf das schmale Segment der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachleistungen im achten Schuljahr bezog, während das Ahlring/Messner-Gutachten das gesamte Fächerspektrum der vier Versuchsschulen, einschließlich der dort in besonderer Weise vermittelten sozialen und ästhetischen Kompetenzen zum Thema hatte. LeserInnen würde interessieren,

¹⁷ Vgl. Anm. 9.

¹⁸ Vgl. Brief vom 16.06.2004.

durch welche Veränderungen der Schulkultur und der Unterrichtsmethoden jede dieser Schulen auch im PISA-Sinn so erfolgreich sein konnte.

Nachdem auch Köller/Trautwein in einem kollegialen Brief den Eigenwert des Gutachtens von Ahlring/Messner betont hatten und LeserInnen des im Eigen- druck zugänglichen Textes starkes Interesse für das gewählte Evaluationskon- zept zeigten, schien für eine Publikation zwar nicht eine Umschreibung des Tex- tes erforderlich, wohl aber eine Ergänzung mithilfe von im Zuge des Gutachtens gewonnenen Materialien zu der an den vier Versuchsschulen unter dem Prinzip der MATHEMATIK in je spezifischer Weise erneuerten Schul- und Unterrichtskultur. Zudem sollte der Text durch Berichte der Versuchsschulen ergänzt werden, wel- che durch die im Gutachten gegebenen Empfehlungen an den Schulen angeregt worden sind. Geplant war auch, das Gutachten durch eine kommentierte Biblio- graphie zu einer Auswahl der mehr als 300 erschienenen Aufsätze über die Ver- suchsschulen in Fachzeitschriften sowie Büchern aus den Versuchsschulen zu ergänzen, nachdem eine Anfrage im hessischen Landtag, in der Kultusministerin Karin Wolff u. a. den Erhalt des Sonderstatus der vier Schulen als Versuchsschu- len zusicherte, einen erheblichen Informationsbedarf über Konzepte und Ausstat- tung der Versuchsschulen sowie der Literatur über sie offenbart hatte.¹⁹

Aber die Vorarbeiten von Ahlring/Messner für den erweiterten Band, der unter dem Titel „*Vier Versuchsschulen, vier Antworten auf PISA*“ erscheinen sollte, stockten aufgrund des Zeitmangels wegen neuer beruflicher Verpflichtungen, insbesondere von Messner.²⁰ Auch an den vier Schulen erlahmte das Interesse, nach den ihnen von Köller/Trautwein abverlangten Ergänzungen und der für das Gutachten von Ahlring/Messner geleisteten Mitarbeit erneut publizistisch tätig zu werden. So wurde, da auch der Verlag kein aktives Interesse an der Publikation bekundete, die Idee der geplanten Veröffentlichung trotz aller Vorarbeiten nicht weiter verfolgt. Der Wunsch nach einer Buchpublikation des Versuchsschulgut- achtens aber lebte weiter.

¹⁹ Vgl. Kleine Anfrage der Abg. Henzler und Wagner (Darmstadt) (FDP) vom 07.10.2004 betreffend Versuchsschulen in Hessen (Drucksache 16/2792 des Hessischen Land- tags, 16. Wahlperiode, 29.11.2004.

²⁰ An dieser Stelle sei angemerkt, dass Ahlring als Nachfolgerin von Enja Riegel Schul- leiterin der HLS Wiesbaden geworden war bzw. Messner mit Prof. Werner Blum und FachkollegInnen die empirische Kasseler Forschergruppe „Lehren, Lernen, Literacy“ gründete und leitete, die in ihrer ersten Phase mit 5 DFG-Projekten zur Lehr-Lernfor- schung erfolgreich war.

Umarbeitung wird aufgegeben, Publikation mit Textergänzungen geplant

In den Jahren nach der doppelten Begutachtung war das Ansehen der vier hessischen Versuchsschulen nicht nur in Hessen, sondern in der gesamten Bundesrepublik gestiegen. Dies zeigte sich am Zustrom von BesucherInnen und in der weiteren Publizität der einzelnen Schulen in der Fachliteratur. Seinen besonderen Ausdruck fand dies, als zwei der Versuchsschulen den renommierten Deutschen Schulpreis²¹ erhielten, der vom deutschen Bundespräsidenten jährlich verliehen wird: 2006 unter der Schulleitung von Barbara Buchfeld die OSW Kassel und 2007 unter Ingrid Ahlring die HLS Wiesbaden. Die beiden Preise wurden zu einem Teil der zunehmenden Erfolgsgeschichte der vier in ihrer Publikationspraxis immer autonom agierenden Versuchsschulen. Der Zuarbeit für die geplante Veröffentlichung des Versuchsschulgutachtens war dies nicht förderlich, lediglich ein Schulbericht wurde rechtzeitig abgeliefert.

Nicht nur aus diesem Grund trat die Publikation des Gutachtens immer mehr zurück. Dazu trug auch die schwere Erkrankung von Messner im Jahre 2008 bei sowie seine nach erfolgter Genesung übergroße Beanspruchung, auch im Zusammenhang mit seiner 2009 erfolgten Emeritierung.²² Erst danach war es möglich, gemeinsam mit Ahlring die Idee der Publikation des Gutachtens erneut aufzugreifen. Als jedoch Ahlring und Messner die Arbeit wieder aufnahmen, wurde schnell klar, dass im Mittelpunkt einer Publikation angesichts der inzwischen erfolgten Weiterentwicklung der vier Versuchsschulen nicht nur das unveränderte Gutachten stehen konnte. In einem erweiterten Band sollte das Originalgutachten publiziert werden, ergänzt durch Berichte der vier Versuchsschulen zu den an ihnen inzwischen eingetretenen Veränderungen. Bei der Verwirklichung dieses Plans stellte sich heraus, dass die Bereitschaft der Schulen, erneut über ihre Entwicklung zu berichten, teilweise erlahmte. Eine der Schulen entzog sich der Berichtserstattung, eine andere verweigerte zunächst die Teilnahme. Lediglich MR Dr. Schnell lieferte das erbetene Geleitwort. So blieb auch der aus der Perspektive aller vier Versuchsschulen von Ahlring entworfene Text „*Die hessischen Versuchsschulen definieren ihre Aufgaben*“ aus dem Jahre 2009, der als Ein-

²¹ Vgl. Beutel, S.-I., Höhmann, K., Pant, H. A. & Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. Friedrich Verlag Seelze 2016.

²² Glaser, E. & Krause-Vilmar, D. (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit Frank Hermenau: Rudolf Messner – Akademischer Abschied am 10. Juni 2009. Kasseler Universitätsreden 18. Kassel: university press 2010.

leitung des geplanten Buches konzipiert war, unveröffentlicht.²³ Die Verfasserin beschreibt darin, wie die Schulen den ihnen vom HKM im Rahmen eines neuen Einrichtungserlasses zugewiesenen Auftrag erfüllten, aufgrund der Bildungsstandards – die zentrale Reaktion der KMK auf PISA²⁴ - in der Fläche Mindeststandards zu entwickeln. Die vier Versuchsschulen sind damit zu Vorreitern der in Hessen über das neu gegründete Institut für Qualitätsentwicklung mithilfe des „Hessischen Referenzrahmens“ angebahnten Schulinspektion²⁵ geworden. Dies seien wertvolle Bausteine auf dem Weg zur zunehmenden Eigenverantwortlichkeit aller hessischen Schulen.

Selbständige Schule in Hessen – Anlass zur nachträglichen Veröffentlichung des Gutachtens?

Im Jahre 2013 wurde in Hessen durch das HKM das Konzept der Selbständigen Schule (SES) umgesetzt. Alle Schulen konnten sich zur Teilnahme an diesem Programm bewerben. Damit schien endlich auch ein Anlass zur Publikation des Versuchsschulgutachtens gefunden. Geplant war, das Versuchsschulgutachten aus dem Jahr 2003 durch die erweiterten Berichte über die Arbeit der vier Versuchsschulen zu ergänzen. Sie lagen bis 2013 alle vor. Eingeleitet werden sollte die Publikation durch das Geleitwort von MR Dr. Schnell sowie die von Ahrling formulierten Programmpunkte. Die Veröffentlichung sollte belegen, dass die vier Versuchsschulen schon vor der ministeriellen Initiative SES durch die in ihnen auftragsgemäß geleistete Entwicklungsarbeit schulkulturelle und organisatorische Realitäten geschaffen hatten, auf die nun zur Förderung der schulischen Selbständigkeit aller hessischen Schulen zurückgegriffen werden konnte. Das

²³ Der Text ist in Abschnitt 3 des vorliegenden Bandes abgedruckt.

²⁴ 2003–04 waren von der KMK nationale Bildungsstandards in Auftrag gegeben worden. Ab 2004/05 haben sich die Länder zur Übernahme, Implementation und Anwendung der Bildungsstandards verpflichtet. Mit den Bildungsstandards glaubte die KMK das Mittel gefunden zu haben, um die durch PISA ermittelten Leistungsdefizite auszugleichen. Lernziele wurden gleichsam als „Standarten“ aufgerichtet (so auch der britische Ursprung des Begriffs), um auszudrücken, woran es laut PISA im Unterricht gefehlt hat und was daher anzustreben wäre.

²⁵ Vgl. dazu: Rudolf Messner: Die Neugestaltung der Schulinspektion im Spannungsfeld von Evaluation und Schulentwicklung. In: Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.): Qualitätsentwicklung durch externe Evaluation. Konzepte – Strategien – Erfahrungen. Wiesbaden 2006 (IQ Forum 1), S. 202–209.

erweiterte Gutachten sollte unter dem Titel „*Es gibt sie schon, die Selbständige Schule*“ in den Kasseler „Beiträgen zur Erziehungswissenschaft“ bei kassel university press publiziert werden. Messner verfasste dazu als Einleitung den Aufsatz: „Die hessischen Versuchsschulen als Wegbereiter selbständiger Schulen mit besonderer Schulkultur“.²⁶ In ihm wurde festgestellt: „*Was gegenwärtig in den programmatischen Ansätzen der Selbstständigen Schule sehr allgemein und verständlicherweise unspezifisch als veränderte schulische Lehr-Lernkultur gefordert wird, hat sich in den Versuchsschulen weitgehend eigeninitiativ – und damit wirklich im besten Sinn der angestrebten Selbstständigkeit – als bundesweit beachtete Neuschöpfung der Schul- und Unterrichtskultur je spezifisch ereignet. Die vier hessischen Reformschulen repräsentieren ein bisher nicht ausgeschöpftes Potential für die Weiterentwicklung Selbstständiger Schulen in Hessen.*“

Aber die geplante Publikation ließ sich nicht realisieren, weil sich das Publikationsinteresse inzwischen auf die *Einzelschulen* verlagert hatte; Gesamtdarstellungen schienen nicht mehr opportun.

Schon vor der Jahrhundertwende hatten die OSW und die RFK mit reformpädagogisch orientierten Publikationen ihre Selbständigkeit bewiesen:

Röhner, C., Skischus, G. & Thies, W. (1998). Was versuchen Versuchsschulen? Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.

Ahrling, I., Brömer, B., Famulok, P. & Groß, B. (1999): Schule machen – das Pädagogische Konzept der Offenen Schule Waldau. Hohengehren: Schneider-Verlag.

Nach PISA folgten eine Reihe von Eigen-Veröffentlichungen, u. a. aus der HLS und der SWS Neukirchen:

Riegel, E. (2004): Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden: Frankfurt am Main: S. Fischer.

Lohmann, A. (2013): Effektiv Schule führen. Wie Schulleitungshandeln die Schul- und Unterrichtsqualität steigert. Handbuch. Kronach: Carl Link.

Alle vier Schulen hatten sich, zusätzlich zu ihrem Status als Versuchsschule dem hessischen SES-Programm angeschlossen. Der neue, selbst früher im HKM und IQ tätige Schulleiter der HLS Wiesbaden, Eric Woitalla²⁷, lieferte in Solidarität zum gemeinsamen Versuchsschulgedanken für einen noch erscheinenden er-

²⁶ Veröffentlicht unter dem Titel „Gute Schulen – selbständig und mit besonderer Schulkultur“ in: Steffens, U., Maag Merki K. & Fend, H. (Hrsg.): Schulgestaltung, Grundlagen der Qualität von Schule 2, Münster, New York: Waxmann 2017, S. 209–230.

²⁷ Eric Woitalla (1952–2020) war nach Tätigkeiten im HKM und im hessischen Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) von 2012–2018 Schulleiter der HLS Wiesbaden. Er unterrichtete dort auch Mathematik. Er ist am 28.12.2020 verstorben.

weiteren Berichtsband 2016 die Studie: „Versuch einer selbständigen Schule oder Selbständige Versuchsschule? Qualitätsentwicklung in Hessen am Beispiel der HLS“. In ihm wird beschrieben, wie sich eine Versuchsschule entsprechend ihrem Auftrag des Postulats der Selbständigkeit unter der pädagogisch reflektierten Nutzung eines zeitgemäßem Qualitätsmanagements beispielhaft weiterentwickeln kann.²⁸

Ahrling/Messner selbst publizieren eine Reihe eigener Texte zur Schulentwicklung. Auf Einladung von Till-Sebastian Idel und Heiner Ullrich erarbeiteten sie gemeinsam den Handbuchartikel „*Ingrid Ahrling & Rudolf Messner: Hessische Versuchsschulen – zeitgemäße Neuinszenierungen reformpädagogischer Bauformen*“.²⁹ Er kann als eine resümierende Gesamtbilanz der reformpädagogisch inspirierten Innovationen und der erfolgreichen Arbeit der vier hessischen Versuchsschulen angesehen werden. In ihm war der geplante erweiterte Versuchsschulband angekündigt³⁰.

Neue, diesmal erfolgreiche Publikation

Aber erst mit der 2019/2020 von Messner kreierten Buchreihe zur Geschichte der Kasseler LehrerInnenbildung ergab sich die zielführende Perspektive, das originale Versuchsschulgutachten zusammen mit den Berichten der vier Schulen von 2004–2013 sowie ergänzenden Texten als *Historische Dokumentation* über die für die Kasseler Hochschule und ihre LehrerInnenbildung inspirierenden Reformschulbezüge zu publizieren.

Obwohl damit keine Geschichte der vier hessischen Versuchsschulen vorgelegt werden kann, hat die Publikation mit der Erinnerung an ihre sie bis heute prägenden Anfänge der vier Versuchsschulen und die Veröffentlichung bisher unzugänglicher Dokumente aus ihrer Entwicklungsgeschichte in den Jahren 2003

²⁸ Der Text ist in Abschnitt 3 des vorliegenden Bandes abgedruckt.

²⁹ Erschienen in: Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.) (2017). Handbuch Reformpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 234–248.

³⁰ Ahrling, I. & Messner, R. (2017). Hessische Versuchsschulen – zeitgemäße Neuinszenierungen reformpädagogischer Bauformen: In: Idel, T.-S. & Ullrich, H. (Hrsg.) (2017). Weinheim, Basel: Beltz, S. 234–248. Darin ist die geplante Veröffentlichung des Gutachten zitiert: Ahrling, I. & Messner, R. (Hrsg.) (2017). Hessische Versuchsschulen als Pioniere für die Selbständige Schule. Ergänzte Dokumentation. Kassel: university press (i. V).

bis 2016 ihren besonderen Wert. Sie liefert Materialien sowohl für eine mögliche Geschichte der einzigartigen Schul- und Unterrichtskulturen der hessischen Versuchsschulen der Sekundarstufe I als auch der durch die wissenschaftliche Begleitung der hessischen Reformschulentwicklung mitbestimmten LehrerInnenbildung der Universität Kassel. Alles Gründe, sie bei kassel university press zu veröffentlichen.

2. Der Untersuchungsbericht (Dokumentation)
Ingrid Ahlring & Rudolf Messner:
Hessische Versuchsschulen – eine Bilanz

Der Auftrag

Mitte 2000 ist der im Hessischen Kultusministerium für die vier hessischen Versuchsschulen zuständige Referent, Ltd. Min.R. Herbert Schnell, an Professor Dr. Rudolf Messner, Universität Kassel, mit der Frage herangetreten, ob er bereit wäre, in Form eines Gutachtens die Arbeit der vier hessischen Versuchsschulen im Bereich der Sekundarstufe I zu evaluieren.

Herr Messner erklärte sich bereit, den Auftrag anzunehmen, dies allerdings unter der Bedingung, dabei von Frau Dr. Ingrid Ahlring als Mitarbeiterin unterstützt zu werden. Aufgrund eines Anfang 2001 von Messner/Ahlring vorgelegten Konzepts ist von Herrn Schnell im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums mit der Universität Kassel (Prof. Messner) die folgende Vereinbarung getroffen worden:

„Die Universität Kassel, Fachbereich 1, Erziehungswissenschaft, Herr Prof. Dr. Rudolf Messner, übernimmt die Evaluation folgender hessischer Versuchsschulen aufgrund vorliegender Beobachtungs-, Untersuchungs- und Testdaten, Materialien und ergänzenden Befragungen: Offene Schule Kassel-Waldau, Reformschule in Kassel, Steinwaldschule in Neukirchen/Schwalm, Helene-Lange-Schule in Wiesbaden.

Ziel ist es, nach dem ersten Durchgang von sechs Schülerjahrgängen seit Einrichtung dieser vier Versuchsschulen deren Arbeit im Hinblick auf die jeweiligen Einrichtungserlasse, ihre Programme, ihre Praxis sowie ihre erreichten Entwicklungsstände bilanzierend zu bewerten. Im Mittelpunkt steht der mit dem Versuchsschulauftrag jeweils verbundene Reformansatz zur Entwicklung und Erprobung neuer unterrichtlicher Lernformen sowie schulischer Organisationsformen und deren praktische Bewährung im Rahmen des Gesamtkonzepts der Schulen.“

Der mit wissenschaftlichem Anspruch erarbeitete Bericht sollte mindestens folgende Teile umfassen:

- Ein Kurzporträt der vier Schulen (erstellt nach einem einheitlichen Konzept unter Mitarbeit der vier Schulen);

- Eine für jede Schule getrennte zusammenfassende Auswertung der verfügbaren Untersuchungsdaten und -materialien (auch Eigenpublikationen) aufgrund von zu entwickelnden Bewertungskriterien.
- Einen Bericht über die unmittelbaren Eindrücke aufgrund ergänzender Befragungen (für jede Schule getrennt).
- Ein Resümee zum Beitrag der vier Versuchsschulen zur Schulentwicklung in Hessen.

Die Projektleitung sollte Herr Messner übernehmen, als Wissenschaftliche Mitarbeiterin wurde Frau Ahlring mit halber Stelle für die Untersuchung an die Universität Kassel abgeordnet.

Als Untersuchungszeitraum wurde vereinbart: 01.08.2001 bis 31.01.2003 (Berichtszeitpunkt). Dem Projekt wurden Mittel zur Verfügung gestellt. Honorarkosten wurden nicht vereinbart. Die weitere wissenschaftliche Bearbeitung der Untersuchungsergebnisse durch Messner/Ahlring, z. B. die Veröffentlichung in Buchform oder in wissenschaftlichen Publikationen, wurde als ausdrücklich zulässig vereinbart. Dafür verlängert sich die Abordnung von Frau Ahlring bis einschließlich 31.07.2003.

Entsprechend der Vereinbarung wurde eigens für das Gutachten das Untersuchungskonzept einer „Sekundärevaluation aufgrund vorhandener Expertise“ erstellt. Es ist im Kapitel 2 des Berichts ausführlich dargestellt. Dort befindet sich auch eine Übersicht über die im Zusammenhang mit dem Gutachten durchgeführten Schulbefragungen und -besichtigungen sowie die zusätzlichen Interviews und Beobachtungen.

Den vier vereinbarungsgemäß erstellten Einzelberichten (Kapitel 3 bis 6) ist eine Zusammenfassung mit grundsätzlichen Ausführungen zu Sinn und Notwendigkeit von Versuchsschulen, einer Übersicht zum konkreten Beitrag der vier hessischen Schulen zur Schul- und Organisationsentwicklung sowie einer abschließenden Empfehlung angefügt (Kapitel 7).

In einem getrennt beigelegten ausführlichen Anhang sind wichtige Evaluationsinstrumentarien, Materialien und Daten dokumentiert.

Die Gutachter bedanken sich ausdrücklich bei den vier Versuchsschulen für die jederzeit gewährte Kooperation und bei Herrn Ltd. Min. R. Schnell für die projektbezogene und persönliche Unterstützung.

2. Das Untersuchungskonzept: Sekundärevaluation aufgrund vorhandener Expertise

2.1 Eine erste Bilanz der Praxis hessischer Versuchsschulen und der Ansatz der Evaluation

Mit ihrer Einrichtung als Versuchsschulen des Landes Hessen sind die Helene-Lange-Schule Wiesbaden, die Offene Schule Kassel Waldau, die Reformschule Kassel und die Steinwaldschule in Neukirchen vom Hessischen Kultusministerium beauftragt worden, im Rahmen ihres jeweiligen pädagogischen Konzepts durch ihre Entwicklungs- und Erprobungsarbeit spezifische Aufgaben zur Weiterentwicklung des Schulwesens wahrzunehmen. Dazu sind durch die Einrichtungserlasse die rechtlichen Voraussetzungen geschaffen und zusätzliche Ressourcen bereit gestellt worden (vgl. die Erlasse des HKM 1995/97).

Nachdem seit der endgültigen Fassung dieses Entwicklungsauftrages mehr als fünf Jahre vergangen sind, ist es nur sachgerecht, wenn der Auftraggeber daran Interesse bekundet, Näheres darüber zu erfahren, ob und durch welche Maßnahmen die mit der Einrichtung der Versuchsschulen formulierten Aufgaben umgesetzt, welche Wirkungen und Ergebnisse dabei erreicht worden sind und ob und unter welchen Bedingungen die Versuchsschularbeit fortgeführt werden soll. Wie jedoch kann über diese Fragen verlässlich Aufschluss gewonnen werden? Die klassische Methodik der empirischen Wirkungsforschung ist für eine solche Untersuchung wenig geeignet. Nicht nur, dass der Operationalisierungs-, Durchführungs- und Zeitaufwand außerordentlich hoch wären. Ein solches Untersuchungsprogramm könnte jeweils nur einen sehr begrenzten Ausschnitt der Praxis der vier Schulen erfassen. Zudem ist die empirische Methodik auf schulvergleichende Fragestellungen repräsentativer Art zugeschnitten, die Versuchsschulpraxis käme in ihren schulspezifischen qualitativen Besonderheiten kaum zur Geltung. Seit Anfang der 90er Jahre hat sich international im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen das früher nur wenigen Experten bekannte *Untersuchungskonzept der „Evaluation“* herausgebildet. Evaluation ist eine Handlungsstrategie zur Bewertung von Systemen verschiedenster Art. Mit Bezug auf

Schule bedeutet Evaluation, zunächst systematisch die Gütekriterien der zu untersuchenden Praxis zu bestimmen und dann Informationen zu gewinnen, um auf dieser Grundlage die Schulen überprüfen zu können. Schulevaluation baut auf Schulentwicklung auf, sie kann als ihr reflexiv-bewertender Teil betrachtet werden. Im Einzelnen lassen sich mit Blick auf die zu untersuchende schulische Praxis folgende, oft in einen Kreislauf mündende Arbeitsschritte unterscheiden (vgl. Altrichter 1998):

- *Entwickeln von Qualitätskriterien* (z. B. Werte und Ziele, die mit bestimmten Handlungsformen verwirklicht werden sollen, Kriterien für die Konstitution von Praxis und für den Erfolg einzelner Maßnahmen);
- *Sammeln und Analysieren von Informationen* (z. B. Erfahrungen, Daten, Dokumente);
- *Interpretation und Bewertung* (z. B. Stärken und Erfolge, Probleme und Schwierigkeiten, überraschende Entwicklungen an der untersuchten Schule; Entwurf einer „Theorie“ der untersuchten Praxis);
- *Folgerungen für die Weiterentwicklung* (z. B. Hinweis auf kurz- und langfristige Handlungsnotwendigkeiten auf verschiedenen Ebenen der Institution, Anregung von Organisationsmaßnahmen, Reformulierung von Gütekriterien – womit ein neuer Durchgang der Evaluation beginnen kann).

Diese Arbeitsschritte liegen auch dem folgenden Bericht zugrunde.

Evaluation wird überall dort zum Erfordernis, wo Schulen größere Handlungsspielräume und mehr Eigenverantwortung zugesprochen erhalten. Damit übernehmen sie auch eine höhere Verpflichtung zur Rechenschaftslegung über die Qualität und die Resultate der an ihnen eingeleiteten Prozesse. Schulentwicklung und Rechenschaftslegung stehen geradezu in einem „geschwisterlichen Verhältnis“ (Baumert 2001). Evaluation als eine rückgekoppelte Überprüfung und Bewertung von Praxis ist vor allem auch als wesentlicher Antrieb eines aktiveren und bewussteren, methodisch gesteuerten Prozesses von Schulentwicklung zu sehen. Dabei ist der Einbezug empirischer Methoden von zentraler Bedeutung; durch sie wird die für Evaluation jeder Art entscheidende *Realitätsprüfung* möglich, die den Beteiligten erst über den wirklichen Stand ihrer Arbeit und deren eventuelle Stärken und Schwächen Klarheit verschafft. Eine solche umfassende Perspektive von Qualitätssicherung und -entwicklung“ (Altrichter), in der alle wesentlichen Leistungen der Organisation Schule, einschließlich des Unterrichts, systematisch überprüft und weiter entwickelt werden, ist allerdings im deutschen Schulwesen noch Zukunftsmusik. Gerade die vier hessischen Versuchsschulen haben allerdings Ansätze zu einer solchen Qualitätsentwicklung geschaffen, die

weit über die Praxis der meisten anderen Schulen, z. B. im Rahmen von deren Schulprogrammarbeit, hinausgehen. Auf diese Vorarbeiten kann die vorliegende Untersuchung aufbauen; sie muss an den vier hessischen Versuchsschulen in Sachen Evaluation nicht beim Punkt Null beginnen.

2.2 Zur Anwendung der Evaluationsmethodik auf die Analyse der vier hessischen Versuchsschulen

Wie soll bei der Evaluation der hessischen Versuchsschulen vorgegangen werden? Um dies zu entscheiden, ist ein Blick auf die außerordentliche Spannweite der Untersuchungskonzepte, -funktionen und -methoden notwendig, die sich mit dem Programm der Evaluation von Schulen und ihrer Entwicklung verbinden lassen.

Hinsichtlich des Untersuchungsschwerpunktes ist zwischen „*Produkt-*“ und „*Prozessevaluation*“ zu unterscheiden. Die Produktevaluation richtet die Aufmerksamkeit auf die Gesamtwirkung einer Schule oder eines Schulsystems. Sie zieht gleichsam die „Summe“ der erreichten Effekte, daher auch „*summative*“ Evaluation. Wenn hingegen Prozesse untersucht werden, beispielsweise kognitive oder soziale Lernverläufe und die sie begleitenden Lehrerhandlungen, wird von „*formativer*“ Evaluation gesprochen. Summative und formative Evaluation unterscheiden sich fundamental im Hinblick auf die jeweils eingesetzten Untersuchungsmethoden (z. B. standardisierte Leistungstests vs. teilnehmende Beobachtung).

Ein ähnlich konträres Bild ergibt sich mit Bezug auf den Verantwortungsbereich von Evaluation. Maßnahmen der *internen* oder *Selbstevaluation* werden von der Schule selbst getragen und bleiben meist auf ihren unmittelbaren Handlungsbereich begrenzt. *Externe* oder *Fremdevaluation* wird demgegenüber zentral gesteuert und verantwortet und setzt die Schule im Hinblick auf die erhobenen Effekte dem Vergleich mit anderen Schulen aus.

Besonders wichtig ist die Unterscheidung der *Untersuchungsebenen*, denen die Evaluation gelten kann. Von der Untersuchung der Programmatik einer Schule über die Schülerleistungen (die wiederum für einzelne Bildungsbereiche und im Hinblick auf Standards oder auf individuelle oder gruppenspezifische Lernverläufe untersucht werden können), bis hin zur unterschiedlichen Unterrichtsqualität einzelner Lehrerinnen und Lehrer (ein besonderer Prüfstein für Güte und Pro-

fessionalität von Evaluation) oder zur Kommunikations- und Organisationspraxis einer Schule (relativ selten untersucht) kann jeder Aspekt der schulischen Praxis Gegenstand von Evaluation sein.

Schließlich ist hinsichtlich der *Funktion* die auf die konkrete Entwicklungsarbeit gerichtete *Evaluation der Einzelschule* vom „Systemmonitoring“ zu unterscheiden, durch das ein Schulsystem flächendeckend erfasst und im Hinblick auf strukturelle Konsequenzen überprüft wird.

Es bedarf kaum einer näheren Begründung, dass für die vorliegende Evaluationsstudie aus der Fülle der mit dem Konzept der Evaluation gebotenen Möglichkeiten, die auch die Auswahl sehr unterschiedlicher Methoden implizieren, eine sorgfältige Auswahl getroffen werden musste. Für die Untersuchung gewählt wurde das Konzept einer „*Sekundärevaluation aufgrund vorhandener Expertise*“.

Es begründet sich aus folgenden Entscheidungen:

(1) Sekundärevaluation

Allein schon wegen des nicht leistbaren Arbeitsaufwandes, aber auch aufgrund des Sachverhaltes, dass die vier hessischen Versuchsschulen in Sachen Evaluation auf eine teilweise vielfältige Praxis interner und externer Maßnahmen und Daten zurückgreifen können, wurde darauf verzichtet, eigene Untersuchungen in den Mittelpunkt der Arbeit zu stellen. Ausgegangen werden sollte vielmehr von den an den Versuchsschulen schon *vorhandenen Evaluationsmaßnahmen, -materialien und -ergebnissen*. Diese umfassen eine große Bandbreite, von der fallanalytischen Dokumentation und Untersuchung einzelner Fragestellungen und Vorhaben, über die Beobachtung und Dokumentation komplexer Arbeitsprozesse bis zur punktuellen oder systematischen Befragung von Schülern, Eltern und Lehrern, von Abgängern, Besuchern und „Abnehmern“ der Schulabsolventen sowie dem Einsatz von Methoden der Schulprogrammarbeit und der Beteiligung an den internationalen Schulvergleichsstudien TIMSS und PISA. An den vier hessischen Versuchsschulen hat also schon Tradition, was sich an den meisten anderen Schulen erst allmählich anbahnt: die eigene Arbeit der empirischen Selbst- und Fremdüberprüfung und dem Lichte öffentlicher Präsentation auszusetzen. *Es lag daher nahe, sich bei der Bilanzierung der hessischen Versuchsschulen primär auf das schon vorhandene bewertungsrelevante Material zu stützen, es in Form einer „Sekundärevaluation“ zusammenzufassen und neu zu bewerten.*

(2) Anknüpfen an Selbstevaluation

Von Bedeutung ist, dass sich an den vier Versuchsschulen von Beginn ihrer Reformschulentwicklung an eine *Praxis der Selbstreflexion und Planung* der eigenen Arbeit herausgebildet hat. Wenn diese auch – an den einzelnen Schulen sowie in verschiedenen Phasen ihrer Entwicklung – mit einem sehr unterschiedlichen Grad an Bewusstheit und Methode gehandhabt worden ist, ist an allen vier Schulen – über den bloß kommunikativen Austausch hinaus – die Realität der eigenen Schule im Diskurs der den Reformprozess tragenden Lehrergruppen konzeptuell weiter ausgearbeitet worden. Im Zuge der schulinternen Untersuchung und Weiterentwicklung der eigenen Arbeit, ihrer *Selbstevaluation* (vgl. Burkard 1995), haben die vier Versuchsschulen jeweils ein eigenes Bild der wünschenswerten Qualität ihrer Schule und einer ihr entsprechenden Professionalität entwickelt. Dieses hat sich in umfangreichen pädagogischen Selbstdarstellungen und einer großen Zahl von Praxisberichten aus den vier Schulen niedergeschlagen. Von den beteiligten Kollegien dürften diese allerdings mehr als Präsentation der eigenen „Erfolgsgeschichte“ empfunden worden sein, als dass sie primär mit der Erfüllung von Kontroll- und Rechenschaftsverpflichtungen in Verbindung gebracht worden wären.

Im Rahmen der vorliegenden Evaluation war es unter Validitätsgesichtspunkten wie in methodologischer Hinsicht geboten, den Anschluss an das jeweilige Selbstverständnis der Versuchsschulrealität zu suchen. In ihm verkörpert sich die jeder Versuchsschule implizite „Expertise“ zur Selbstaufklärung der eigenen Praxis. Sie liefert auch wichtige Gesichtspunkte für die Kriterien der Evaluation.

Der Bezug zur schuleigenen Selbstinterpretation wurde in zweifacher Weise hergestellt. Zum einen galt es, die Güte des an den einzelnen Schulen erreichten Standes der Selbsterforschung – im Sinne einer „Evaluation der Selbstevaluation“ – einzuschätzen. Dazu wurden vor allem die Eigenbewertungen und Selbstdarstellungen der vier Schulen herangezogen. Darüber hinaus wurde versucht, in ausführlichen Gesprächen mit signifikanten Lehrer- und Schülergruppen einen dialogischen Zugang zur jeweiligen Schulwirklichkeit zu finden. Auf diese Weise sollten das für jede Schule spezifische gemeinsame Verständnis der eigenen Realität in seinen tieferen Schichten, seinen spezifischen Ausdrucksformen und in seiner Problemsicht auf die eigene Praxis besser verstanden werden. *Eine Versuchsschule kann nur angemessen interpretiert werden, wenn die professionelle Kompetenz berücksichtigt wird, die in der reformbezogenen Vergegenwärtigung der eigenen Schule durch die Beteiligten zum Ausdruck kommt.*

(3) Notwendigkeit des „fremden Blicks“

Andererseits braucht eine Praxis, gerade wenn sie mit so hohem Engagement entwickelt wird, wie diejenige einer Versuchsschule, das „aufklärerische Potenzial des ‚fremden Blicks‘“ (Schönig 2002). Dies begründet sich daraus, dass konsensorientierte Institutionen wie Schulen insofern ideologieanfällig sind, als Gegensätze und Konflikte zugunsten des schuleigenen Selbstbildes nur allzu leicht verdrängt werden. Dazu kommt, dass die Lehrpersonen bei der Bewältigung der schulischen Alltagsprobleme Sicherheit suchen und benötigen. Dies aber ist nicht förderlich, um Schwächen und Widersprüche der eigenen Praxis adäquat wahrzunehmen. Negative Aspekte werden aus der Sicht der eigenen Schule oft unterschätzt oder herausgefiltert. Ein Beispiel dafür ist, dass in der schulischen Entwicklungsarbeit die schulbekannten Differenzen in der Qualität des Unterrichts einzelner Lehrerinnen und Lehrer oft vernachlässigt werden, ein Defizit, auf das PISA besonders aufmerksam gemacht hat. Niemand ist gegen Selbsttäuschungen und falsche Selbstgenügsamkeit gefeit. Dies spricht dafür, das einführende Verständnis einer Einzelschule und ihrer Eigeninterpretation durch eine von außen kommende distanziertere Sichtweise zu ergänzen. Die dadurch geforderte Doppelaufgabe kommt in der Rolle des „critical friend“ gut zum Ausdruck. Sie macht auch den Reiz des Vorschlags aus, schulexterne Personen, z. B. sog. „Dritte“ wie Künstler, Therapeuten, Handwerker oder Wirtschaftsfunktionäre, Schulen erkunden zu lassen. Aus methodologischer Sicht wird hier von der Notwendigkeit von „Mischkonzepten interner und externer Evaluation“ gesprochen (Posch/Altrichter 1997).

Für das vorliegende Vorhaben bedeutete dies eine doppelte Entscheidung. Schon für die schulinternen Gespräche war maßgebend, bei allem Verständnis für eine harmonische Interpretation der Versuchsschulwirklichkeit gerade auch die anklingenden Widersprüche nicht unter den Tisch fallen zu lassen. Sie sind im Sinne einer kritischen Rekonstruktion der Schulrealität im gemeinsamen Gespräch besonders artikuliert worden. Zudem wurden in das Evaluationsvorhaben externe Verfahren einbezogen, z. B. die Befragung von Eltern, eigene Unterrichtsbesuche und -beobachtungen durch die Projektleiter sowie durch eine Gruppe von Studentinnen und Studenten. Daneben stehen für alle vier Schulen die schulspezifischen TIMSS- und PISA-Daten zur Verfügung. *Mit dieser Spiegelung ihrer Realität wird das methodische Postulat erfüllt, dass bei der Begleitung von Schulentwicklungsprozessen stets Momente der Fremd- mit solchen der Selbstevaluation verbunden werden sollten.*

(4) Empirische Begründbarkeit

Entscheidendes Kriterium jeder Form von Evaluation ist die Möglichkeit, alle bewertenden Urteile in transparenter Weise auf nachvollziehbare Gegebenheiten zurückführen zu können. In der Regel sind dies Sachverhalte, die eigens zum Zwecke der Überprüfung arrangiert und festgehalten werden, z. B. Meinungsäußerungen und Einschätzungen von betroffenen Schülern, Eltern und Lehrern, Protokollnotizen von Beobachtern oder mit spezifischen Kategoriensystemen erhobene Daten etwa über die Arbeitssituation, über Lernerfolge und Abschlussqualifikationen. Als strengste Form der Überprüfung gilt die Erhebung von Schülerleistungen, vor allem wenn sie mithilfe systematisch entwickelter Tests im Rahmen von Repräsentativuntersuchungen erfolgt und schulvergleichende Beurteilungen zulässt. Im Rahmen der Evaluation von Schulentwicklungsprozessen besitzen jedoch, dies sei ausdrücklich erwähnt, auch Einzelleistungen oder -produkte einer Schule empirische Relevanz. Dazu gehören z. B. preiswürdige Leistungen einzelner Schüler in Wettbewerben, in der Fachwelt positiv bewertete Projekte oder kulturelle Initiativen, gelungene Schülertheateraufführungen oder Stadtteilaktivitäten. Ausschlaggebend ist, dass sie in ihrer Genese eindeutig als besondere Leistungen der Schule erkennbar sein müssen. Solche Aktivitäten belegen, dass unter den Bedingungen der jeweiligen Schule bestimmte Ergebnisse erbracht werden können.

Die vorliegende „Sekundärevaluation“ der vier hessischen Versuchsschulen beruht darauf, dass alle im Bericht über die Schulen mitgeteilten Informationen, seien sie deskriptiver oder evaluativer Art, sich prinzipiell durch empirisch objektiviertes Material, wenn auch von unterschiedlicher Repräsentativität, belegen lassen.¹ Im Einzelnen konnten angesichts der Komplexität der zu beurteilenden schulischen Praxis allein schon aus Gründen des Umfangs und der Lesbarkeit die Bezüge nicht im Detail genannt werden. Es mussten vielmehr resümierende Interpretationen des – oft sehr heterogenen – Datenmaterials entlang der Hauptlinien der zu untersuchenden Praxis erfolgen. Diese wiederum ergeben sich aus dem Versuchsschulenauftrag und seiner Bedeutung im Rahmen der gegenwärtigen Schulentwicklung in der Bundesrepublik.

¹ Siehe dazu die ausführliche Dokumentation des Materials und der eigens durchgeführten Untersuchungen im Anhang.

(5) Polarisierung der Aufmerksamkeit

Eine weitere Entscheidung betrifft die Regel, im Prozess der Evaluation die Aufmerksamkeit besonders auf polare Ausprägungen, d.h. auf Indikatoren für positive und negative Momente der zu untersuchenden Realität zu konzentrieren. Begründen lässt sich dies aus der Erkenntnis, dass eine Institution wie die Schule nur weiterentwickelt werden kann, wenn es gelingt, Stärken zu identifizieren, auf die sich aufbauen lässt. Gerade im Kontrast dazu lassen sich auch Schwachpunkte ansprechen. Reine Mängel- und Defizitanalysen liefern hingegen inhaltlich wie motivational denkbar schlechte Voraussetzungen für eine Qualitätsverbesserung. *Die Polarisierung der Aufmerksamkeit entspricht auch der Notwendigkeit, sich auf Weniges zu beschränken. Evaluation bedeutet immer Selektion; die Kunst besteht darin, sich auf das zu konzentrieren, was für die Weiterentwicklung einer Schule wesentlich ist.*

(6) Hineindenken in Schulentwicklungsprozesse

Versuchsschulen sind stets das Ergebnis lange angebahnter, komplexer Entwicklungsprozesse. Nie lassen sie sich von einzelnen Punkten oder Entwicklungslinien aus adäquat erfassen. Bei innovativen Schulen handelt es sich um in vielen Jahren in ihren Einzelementen aufgebaute und sorgfältig ausbalancierte Institutionen. Es bedarf daher für ihre Analyse der Entscheidung für Kriteriensätze, welche die bedeutsamen Ebenen einer Schule repräsentieren, sowie der Berücksichtigung des differenzierten Webmusters der Handlungsformen und Traditionen, die sich an einer Schule im Laufe der Jahre herausgebildet haben. Im folgenden Bericht werden die Versuchsschulziele, d. h. die Arbeit auf der Basis des Versuchsschülerlasses, im Mittelpunkt des Evaluationsinteresses stehen. Damit beschäftigen sich die Kapitel 3.3 (HLS), 4.3 (OSW), 5.3 (RFK), 6.3 (SWS).² Davon unterschieden wird die Bewertung der Arbeit aufgrund allgemeiner Dimensionen qualitativer Schulentwicklung, die im Hinblick auf Aspekte der Organisations- und Personalentwicklung sowie der Schul- und Unterrichtskultur untersucht werden (Kapitel 3.5 [HLS], 4.5 [OSW], 5.5 [RFK] und 6.5 [SWS]).

² Im Folgenden werden als Abkürzungen verwendet: Helene-Lange-Schule (HLS), Offene Schule Kassel Waldau (OSW), Reformschule Kassel (RFK) und Steinwaldschule Neukirchen (SWS).

Insgesamt wird die geplante „Sekundärevaluation aufgrund vorhandener Expertise“ lediglich eine Vergegenwärtigung der vier hessischen Versuchsschulen auf „mittlerer Ebene“ leisten können. Der Umfang des vorliegenden Materials, besonders aber die Komplexität jeder Schule mit mehreren hundert Schülerinnen und Schülern und Kollegien mit bis zu 80 Lehrerinnen und Lehrern sowie mit ihrer Binnengliederung in Jahrgänge und Klassen, verbietet die Erwartung einer empirisch erschöpfenden Diagnose der schulischen Realität. *Möglich sind tendenzielle Aussagen, die sich thematisch auf die im Versuchsschülerlass genannten Fragen und ihren schulpädagogischen und schulorganisatorischen Kontext konzentrieren.*

Schließlich muss beachtet werden, dass „gute schulische Praxis nicht in der Anhäufung ausschließlich positiver Einzelmomente bestehen kann, sondern sich dann herstellt, wenn bei der Lösung von Problemen die Vorzüge eines Praxisbereiches dessen Nachteile weit überwiegen“ (Messner 2001). Um die „Nachhaltigkeit“ solcher positiver Konstellationen muss Jahr für Jahr neu gerungen werden.

2.3 Kriterien der Evaluation

Die wesentliche Orientierung für die Bewertung des an den Schulen im Rahmen von deren Selbstevaluation schon vorliegenden Materials sowie für die ergänzenden Beobachtungen und Befragungen bilden die Vorgaben des Hessischen Kultusministeriums für die vier Versuchsschulen in den Einrichtungs-Erlässen vom 23.01.1995 und ergänzend vom 23.09.1997. Neben der Umwandlung der Schulen zu Versuchsschulen und den damit verbundenen organisatorischen Eckdaten werden darin in einem eigenen Punkt für jede Schule teilweise spezifische, teilweise sich überschneidende Aufgaben genannt. Die Schulen sollten durch deren Bearbeitung mit ihrer „Entwicklungs- und Erprobungsarbeit zur Weiterentwicklung des Schulwesens“ beitragen.

Die mit der Einrichtung als Versuchsschule jeweils gestellten Aufgaben bilden – im Sinne orientierender Maßstäbe – die zentralen Kriterien für die vorliegende Evaluation.

2.3.1 Kriterien aufgrund des Versuchsschulerlasses

Dies sind für *alle vier* Schulen die Entwicklung und Erprobung

- von Unterrichtsformen, die ausdrücklich dem „mathetischen“ Prinzip entsprechen,
- von neuen Formen des Unterrichts und der Betreuung, die die Selbstständigkeit und die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern,
- der dafür erforderlichen Änderungen der Schul- und Unterrichtsorganisation, der Öffnung von Schule, der Auswirkungen auf die Definition der Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern und anderen am Schulalltag beteiligten Personen sowie
- die Dokumentation der Unterrichtsarbeit in enger Verbindung mit der Lehrerfortbildung.

Speziell einer oder mehreren Schulen werden folgende Entwicklungs- und Erprobungsaufgaben gestellt:

- die Zusammenarbeit mit Stadtteil und kommunalen Trägern (OSW, SWS),
- der Einbezug der Eltern in das Schulleben (HLS),
- die Altersmischung und die abweichende Notenpraxis (RFK),
- der gemeinsame Unterricht (RFK) sowie
- die Förderung von lernschwächeren Schülern im selbstständigen Lernen (OSW).

Von selbst versteht sich, dass sich der Versuchsschulauftrag im Falle der Reformschule Kassel auf die Jahrgänge 0 bis 10 (und die jeweiligen Abschlüsse) erstreckt, bei den anderen drei Schulen bezieht sich der Auftrag auf die Mittelstufe, Jahrgänge 5 bis 10, und deren Abschlüsse.

Die im Versuchsschulerlass genannten Aufgaben sind nicht über die Köpfe der einzelnen Schulen hinweg entstanden. Sie sind vielmehr nach einem längeren Prozess der Beratung und Abstimmung, in dem die besondere pädagogische Prägung der einzelnen Schulen sowie deren Entwicklungschancen und -wünsche eingehend berücksichtigt worden sind, vom zuständigen Referenten im Hessischen Kultusministerium formuliert worden.

Überraschend erscheint jedoch der Sachverhalt, dass der Kern der Aufgaben aller vier Versuchsschulen mit einem Begriff bezeichnet wird, der in der Schulpraxis kaum bekannt ist und allenfalls Didaktik-Spezialisten vertraut sein dürfte. Es heißt dort, dass Unterrichtsformen entwickelt und erprobt werden sollen, die dem „*mathetischen*“ *Prinzip* entsprechen.

Wieder in Gebrauch gekommen ist der Begriff „Mathetik“ durch Hartmut von Hentig. Er hat ihn in einem Gutachten verwendet, mit dem er im Rahmen eines Verwaltungsgerichtsverfahrens zu der Frage Stellung genommen hat, ob an der Freien Schule Frankfurt am Main, einer Privatschule, im Sinne pädagogischer Professionalität unterrichtet wird. Hentig hat nach eingehender Prüfung das dort vorherrschende Unterrichtsverfahren als „Mathetik“ legitimiert. Während mit dem üblichen Begriff der „Didaktik“ Unterricht aus der Perspektive des Lehrerhandelns beschrieben wird, verweist „Mathetik“ auf eine Praxis, die zwar ebenfalls in der initiierenden und begleitenden Verantwortung von Lehrpersonen steht, aber primär aus der Logik des Lernprozesses der Schüler gesehen und organisiert wird. Darin liegt, so Hentig, ein berechtigtes Reformverlangen, dem mit dieser Strategie durchaus im Sinne pädagogischer Kunstfertigkeit entsprochen wird.

Das Wort „Mathetik“ leitet sich vom griechischen Verb „mathein“ oder „manthan-ein“ her. Als Mathetik kann demnach die *Klärung des im Unterricht stattfindenden Lerngeschehens aus der Sicht des Schülers* verstanden werden (Winkel 1997, Chott 1998). In der Nachfolge des Comenius hat sich der Begriff in der Didaktik eingebürgert, ist aber wieder vergessen und erst von Hentig erneut aufgenommen worden.

Nachdem sich das Verwaltungsgericht die Argumentation Hentigs zu eigen gemacht hat, wurde der Begriff vom Hessischen Kultusministerium in den frühen 90er Jahren im Rahmen der Genehmigung Freier Schulen verwendet. In diesem Zusammenhang schien der Begriff „Mathetik“ auch geeignet, die Entwicklung von schülerzentrierten Lernformen an den vier neu eingerichteten hessischen Versuchsschulen zu charakterisieren. Die Aufmerksamkeit wird damit besonders auf die Eigenaktivitäten und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler gelenkt. Im Einrichtungserlass wird aber auch das Konzept der Förderung der Selbstständigkeit/Selbsttätigkeit der Schüler verwendet. Es steht in innerer Verbindung zum Mathetik-Begriff, betont aber besonders die Herkunft von Teilen der Schul- und Unterrichtskultur der vier hessischen Reformschulen aus den Bemühungen um eine zeitgemäße Erneuerung reformpädagogischer Arbeitsformen.

2.3.2 Kriterien zur allgemeinen Entwicklung von Schule als pädagogisches Handlungsfeld und als Organisation

Die im Versuchsschülerlass genannten Aufgaben richten die Aufmerksamkeit zunächst auf den Unterricht und dort vor allem auf die Entwicklung des selbsttätigen-eigenverantwortlichen Lernens durch die Schüler. Schon im Erlass wird für alle

Schulen jedoch auch als Aufgabe genannt, notwendige Änderungen in der Schul- und Unterrichtsorganisation und im Hinblick auf die „Arbeitszeit“ von Lehrpersonen und anderem Schulpersonal vorzunehmen. Dahinter steht die Erkenntnis, dass eine Weiterentwicklung von Unterricht im Sinne der geforderten Formen nur in Schulen möglich ist, die ihre gesamte Praxis als Lern- und Lebensort für Kinder und Jugendliche ausgestaltet haben und sich selbst als hochorganisierte „Lernende Schulen“ verstehen.

Die vier hessischen Versuchsschulen haben diesen Stand schon erreicht, bevor sie Versuchsschulen geworden sind. Die schon geleistete Entwicklungsarbeit auf der schulischen Handlungsebene und als selbstverantwortliche und rechnungsbereite Institutionen waren vielmehr die Voraussetzung, ihnen den Versuchsschulauftrag anzuvertrauen. Dennoch sollen für beide Handlungsebenen – die schulpädagogische und die schulorganisatorische – im Folgenden Qualitätskriterien formuliert werden. Diese betreffen die unverzichtbare „Einbettung“ der Unterrichtsarbeit in einen schulkulturellen und damit in Zusammenhang stehenden organisatorischen Rahmen. Sie erst beschreiben das erforderliche Profil der Schulen und müssen daher in die Evaluationsüberlegungen einbezogen werden (vgl. Messner 1998/2000).

Schule als Unterrichts-, Begegnungs- und Lebensort

(Schulgestaltung; Unterrichts- und Sozialkultur; Schulleben)

- Schule als Lebens- und Erfahrungsraum
Inwieweit gelingt es der Schule, Raum und Zeit für Selbstorganisation und Selbsttätigkeit der SchülerInnen im fachlichen und sozialen Lernen zu schaffen und zum Ort gegenständlicher und sozialer Erfahrungsbildung (statt vorwiegend nur der Wissensvermittlung) zu werden?
- Schule als Lebenswelt mit tendenziell primären Qualitäten
Vermag die Schule Beziehungsformen zu entwickeln, die durch Überschaubarkeit, persönliche Akzeptanz, Verlässlichkeit und Belastbarkeit gekennzeichnet sind sowie das Selbstvertrauen und die Identifikation mit der Schule stärken und zu einem friedlichen Zusammenleben beitragen?
- Konzept sich ergänzender Lehr-/Lernformen
Schöpfen die Lehr-/Lernformen einer Schule das aktuelle Formenrepertoire unterrichtlicher Professionalität aus? Gelingt der Umgang mit Heterogenität und unterschiedlicher Leistungsfähigkeit der Schüler (bei Wahrung eines förderlich-ermutigenden Grundklimas)?

- Entwicklung fachlicher Leistungskulturen im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung von Schülern
 - Entsprechen die Formen motivierenden und kognitiv aktivierenden Lehrens/Lernens in den Fachgebieten dem aktuellen Stand unterrichtstheoretischer und schulpädagogischer Erkenntnisse (Problemorientierung, Anwendungsbezug, Herausforderung zur selbstständigen Aneignung, Üben als Durcharbeiten ...)?
- Gestaltung von Schule als kultureller Raum
 - Ist in der Schule Raum vorhanden für das Sinnliche, Ausdruckshafte, Individuelle, für Inszenierung, Gestaltung, Spiel, Erfindung, kurz die ästhetisch-sinnliche Dimension?
- Technikgeleitete Modernisierung schulischen Lebens
 - Inwieweit befinden sich die Rationalität schulischer Organisation sowie Ausstattung und Gebrauch technischer Mittel durch Lehrer und Schüler auf aktuellem Stand (Inhalte, Lernformen, Medien, Kommunikations- und Organisationspraxis, Schule als Lebenswelt (Heizung, Ernährung, Müllbeseitigung)?

Schule als sich entwickelnde Organisation
 („Lernende Schule“; Evaluation)

- Systemische Organisations- und Personalentwicklung
 - Gibt es ein erkennbares Leitbild/Profil/Konzept, das die Schule „im Innersten“ zusammenhält?
 - Inwieweit begreift sich die Schule als „System“ und versucht, sich als solches weiter zu entwickeln (Zusammenhang von Konzept und Innovation)?
 - Sind Innovationen und die Gestaltung des Schullebens zugleich als kooperative Prozesse erkennbar? Wie hoch ist der Anteil der aktiv am Entwicklungsprozess beteiligten Kolleg/innen?
 - Ist beim Personal Organisationsbewusstsein zu erkennen?
 - Inwieweit steht die Weiterentwicklung und -qualifikation des Personals im Zusammenhang mit dem Konzept? Werden Berufseinsteiger/innen planmäßig in die Schule und ihr Konzept integriert?
 - Werden neue bildungspolitische Entwicklungen systematisch berücksichtigt?
 - Zeichnet sich die Schule durch einen vorausschauend-aktiven Umgang mit absehbaren Problemen aus (Schülerpopulation, Art und Alter des Kollegiums)?

- Evaluation

Verfügt die Schule über ein ausgewogenes Evaluationskonzept mit Elementen der Selbst- und Fremdevaluation? Rolle der wissenschaftlichen Begleitung?

Inwieweit werden neue Maßnahmen einer kritischen (Selbst-)Prüfung unterzogen?

Umgang mit Außen-Feedback (Abnehmerschulen, Eltern, Stadtteil etc.)?

Gibt es Evaluationskultur auf Team-, Unterrichts- und Konferenzebene?

Nimmt die Schule am „Systemmonitoring“, z. B. TIMSS, PISA, teil? Wie geht sie mit den schuleigenen Daten um?

2.4 Anmerkungen zu Material und Methode

2.4.1 Zum Material

Wie erwähnt, standen für den vorliegenden Bericht reiches Material aus vielfältigen, an den vier hessischen Versuchsschulen schon durchgeführten Untersuchungen und Präsentationen zur Verfügung, das – wenn auch nicht an jeder Schule in gleichem Maße – die gesamte Spannweite von interner zu externer bzw. von Selbst- zu Fremdevaluation oder, forschungstechnisch gesprochen, von singulären Produkten und qualitativen Prozessanalysen bis zu den schulspezifischen Ergebnissen aus dem Systemmonitoring umfasst. Dazu kommt, dass einzelne Schulen, z. B. die Offenen Schule Kassel-Waldau oder die Reformschule Kassel, über längere Zeiträume hinweg in Zusammenarbeit mit der benachbarten Universität wissenschaftlich begleitet worden sind. Die Steinwaldschule hat in ähnlicher Intention mit dem DIPF³ zusammengearbeitet. Wichtiges Material liefert zudem die Beteiligung an der seit 1999 in Hessen eingeführten Schulprogrammarbeit.

Die Reichhaltigkeit und Vielfalt des verfügbaren Materials lässt sich an der folgenden Liste verfügbarer Materialien demonstrieren:

- Veröffentlichungen der Schule (Monographien, Zeitschriftenaufsätze)
- Schulinterne Dokumente (Konferenzprotokolle, Curricula, Planungsunterlagen, Schulzeitschriften)

³ Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung Frankfurt.

- Presseartikel über die Schule
- Broschüren, Handreichungen, Faltblätter
- Schulprogramme
- Videofilme, CD-Roms, Kunstkalender
- Veröffentlichungen im Rahmen von Netzwerkarbeit
- Kongressbeiträge
- Schulinterne Erhebungen, Statistiken
- Examens-, Diplomarbeiten, Dissertationen
- Wissenschaftliche Begleitung
- Systemmonitoring (TIMSS, PISA)

2.4.2 Dokumentenanalyse, „kommunikative Validierung“ und quantitatives Feedback

Die Reichhaltigkeit und Heterogenität des vorliegenden Materials konnte nur durch das Herausarbeiten präziser Kriterien (vgl. 2.3) und daraus abgeleiteter Fragestellungen bewältigt werden (vgl. Schratz u.a. 2000). Dennoch war die Fülle des Materials zu groß, um z. B. Textstellen, in denen die einzelnen Schulen in wissenschaftlichen Publikationen und Printmedien erwähnt werden, im Detail nach Thematik, betroffener Schule und erwähnten Personen systematisch auszuwerten. Das gewählte Verfahren musste darin bestehen, dass die Verfasserin und der Verfasser des Berichts jeweils für zwei Schulen verantwortlich zeichneten und für diese das vorliegende Material präsent hielten. Die im Hinblick auf die einzelnen Kriterien gewonnenen Einschätzungen wurden jeweils wechselseitig analysiert und kritisch kommentiert sowie mithilfe der Spiegelung der eigenen Position durch die Einschätzung anderer Experten, z. B. der mit den Schulen befassten wissenschaftlichen Begleiter und Schul-aufsichtsbeamten, „kommunikativ validiert“ (Burkard 1998). Grundlegende Bedeutung in diesem Prozess besaß, wie erwähnt, auch die Konfrontation der Vertreter/innen der jeweiligen Schulen mit den in den Zusatzuntersuchungen offenkundig gewordenen Kritikpunkten an ihrer Praxis. Von Bedeutung ist, dass für die Gesamtinterpretation der einzelnen Schulen nicht nur qualitativ-interpretative, sondern auch quantitative Daten aus der eigenen Begleitpraxis und den schulvergleichen Untersuchungen zur Verfügung standen, mit denen die qualitativen Bewertungen ergänzt und, wo nötig, korrigiert werden konnten.

2.4.3 Ergänzende Untersuchungen

Zum schon vorhandenen Material wurden im Rahmen der Arbeit am Gutachten zusätzliche empirische Erhebungen mehr fallanalytischer und mehr repräsentativer Art durchgeführt. Dazu gehören:

- die Befragung signifikanter Lehrergruppen (Schulleitungsteams und Funktionsträger) sowie Schülergruppen (Schul- und Klassensprecher) (Methode: leitfadengestützte Interviews);
- die Befragung ausgewählter Eltern (leitfadengestützte Interviews);
- die Beobachtung von Unterricht durch Student/innen und die Berichtsautoren (Methode: Verlaufsprotokolle; Bewertung mithilfe von Schätzskalen);
- die Befragung von Funktionsträgern aus Schulverwaltung und wissenschaftlicher Begleitung (leitfadengestützte Interviews) sowie
- die zusätzliche Befragung von Besucherinnen und Besuchern der Schule (Fragebogenuntersuchung).

Insgesamt wurden mit Schülern und Lehrern 8, teilweise mehrstündige Gruppeninterviews, je 10 Eltern- und Absolventeninterviews, 2 Befragungen von Praktikantinnen, 5 Gespräche mit Schulaufsichtsbeamten, 3 Gespräche mit wissenschaftlichen Begleitern, 1 Gespräch mit dem zuständigen Referenten im Hessischen Kultusministerium und ca. 30 Unterrichtsbeobachtungen (mit Protokollen) durch studentische Mitarbeiter/innen im Rahmen eines universitären Forschungsseminars durchgeführt.⁴

Eine Auflistung dieser ergänzenden Untersuchungen findet sich im Anhang unter Punkt 21.

Literatur

- Altrichter, Herbert, Schley, Wilfried & Schratz, Michael (Hrsg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck/Wien: StudienVerlag, 1998.
- Baumert, J.: Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. In: Oelkers, J. (Hrsg.): Zukunftsfragen der Bildung. 43. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, 2001, S. 13–36.

⁴ Die Einbeziehung von Student/innen in die Untersuchung zielte vor allem darauf ab, deren unvoreingenommene Sichtweise für das Aufspüren positiver und problematischer Eindrücke in der Praxis der Versuchsschulen zu nutzen (vgl. Schönig 2002).

- Burkard, Christoph: Selbstevaluation – ein Instrument zur Qualitätsentwicklung von Einzelschulen. In: Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Dortmund 1995, S. 222–247.
- Burkard, Christoph: Schulentwicklung durch Evaluation? Handlungsmöglichkeiten der Schulaufsicht bei der Qualitätsentwicklung und -sicherung von Schule. Frankfurt/Main: Lang, 1998.
- Chott, Peter: „Die Entwicklung des MATHETIK-Begriffs und seine Bedeutung für den Unterricht der (Grund)Schule“. In: PÄDForum 4/1998, S. 390–396, auch unter www.chott.de.
- Erlasse des HKM 1995/97.
- Messner, Rudolf: Pädagogisches Handeln angesichts der Lebenssituation junger Menschen. In: Dauber, Heinrich/Krause-Vilmar, Dietfried (Hrsg.): Schulpraktikum vorbereiten. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1998, S.69–84.
- Messner, Rudolf: Pädagogische Schulentwicklung als Sicherung einer umfassenden Qualität von Schule. In: Maas, Michael (Hrsg.): Jugend und Schule. Hohengehren: Schneider, 2000, S.10–35.
- Messner, Rudolf: Eine Schule evaluiert sich selbst. Ein Beispiel wissenschaftlich unterstützter Selbsterforschung. In: Qualität entwickeln: evaluieren. Friedrich Jahresheft XIX. Seelze 2001, S. 64–66.
- Posch, Peter/Altrichter, Herbert: Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck/Wien: StudienVerlag, 1997.
- Schönig, Wolfgang: Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6/2002, S. 815–833.
- Schratz, Michael/Iby, Manfred/Radnitzky, Edwin: Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. Weinheim/Basel: Beltz, 2000.
- Winkel, Rainer: Von der Didaktik zur Mathetik? In: Pädagogisches Forum 3/1993, S. 146–151.
- Winkel, Rainer: Theorie und Praxis der Schule. Baltmannsweiler 1997.

3. Helene-Lange-Schule, Wiesbaden: Evaluationsbericht

3.1 Schulporträt

Die Helene-Lange-Schule (HLS) 1847 als „Höhere Töchterschule“ gegründet, hat 1986 auf Initiative ihrer Leiterin, Enja Riegel, die Umwandlung aus einem Gymnasium in eine Integrierte Reform-Gesamtschule für die Jahrgangsstufen 5-10 beantragt und durchgesetzt. Ebenfalls seit 1986 ist die HLS auch UNESCO-Projekt-Schule und seit 1995 Versuchsschule des Landes Hessen.

Die ist eine Halbtagschule mit pädagogischer Mittagsbetreuung, nachmittags finden Arbeitsgemeinschaften, oft auch die Vorbereitung oder Fortsetzung von besonderen Projekten und anderes statt; im Jahrgang 9/10 gibt es wöchentlich einmal nachmittags auch Pflichtunterricht.

Gegenwärtig besuchen 600 Schülerinnen und Schüler die Schule; an ihr arbeiten 55 Lehrer/innen.

Ziele der Schule, besonderes pädagogisches Konzept und Schulentwicklungsmaßnahmen

Es sind vor allem 6 Schwerpunkte, die für das pädagogische Konzept der seit nunmehr 16 Jahren bestimmend wurden.

3.1.1 Jahrgangseinheiten – eigene Reviere

Jedes Jahr werden 100 unterschiedlich begabte Schüler und Schülerinnen aufgenommen, die in vier Klassen unterrichtet werden. Jeder Jahrgang bildet auch räumlich eine Einheit für sich. Zu dieser Einheit gehören vier Klassenräume, ein „Schülertreff“ für klassenübergreifende Veranstaltungen (Ausstellungen, Theater

und die Arbeit kleinerer Schülergruppen) sowie ein Lehrerzimmer. Für die Gestaltung der Räume und ihre Instandhaltung übernehmen die Schüler und Schülerinnen die Verantwortung. Gleichzeitig stellen die Räume durch die Ausstattung mit Werkzeugen, Geräten und vielfältigem Lernmaterial eine lernanregende Umwelt dar. Klassenräume und Schülertreffs werden seit 15 Jahren von den Schülern und Schülerinnen selbst geputzt. Von dem eingesparten Geld, das die Stadt der Schule zur Verfügung stellt, werden Künstler (Schauspieler, Maler etc.), die zusammen mit den Lehrern Projekte leiten, finanziert.

3.1.2 Verlässliche und beständige Beziehungen

Die 100 Schüler und Schülerinnen eines Jahrgangs werden von ca. 8-10 Lehrern und Lehrerinnen betreut, die mit der Mehrzahl ihrer Stunden nur in diesem Jahrgang arbeiten. Dadurch nehmen die Lehrer und Lehrerinnen ihre Schüler genauer wahr und können sie beim Lernen eher ermutigen. Außerdem ermöglicht das Unterrichten in Lehrerteams eine enge Zusammenarbeit der Lehrer. Auf diese Weise lernen auch die Lehrer voneinander. Ein solches Jahrgangsteams begleitet „seine“ Schüler in der Regel von Klasse 5 bis Klasse 10 und ermöglicht damit, dass über die Schuljahre beständige, verlässliche und belastbare menschliche Beziehungen entstehen. Ein anderes Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer führt dazu, dass sie sich auch für die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler ausdrücklich verantwortlich fühlen.

3.1.3 Andere Formen des Lernens

Zum pädagogischen Konzept der Helene-Lange-Schule gehört, dass nachdrücklich „andere Formen des Lernens“ praktiziert werden und Selbstständigkeit unterstützt wird, zum Beispiel: Das Herstellen von Gegenständen und Modellen, das Erforschen der Wirklichkeit außerhalb der Schule, das Experimentieren im naturwissenschaftlichen Bereich, aber auch: Etwas organisieren, anderen helfen, in der Schule und außerhalb der Schule, und außerdem: Etwas auf andere Art und Weise darstellen, durch Theaterspiel, im Puppenspiel, auf Wandzeitungen oder in Modellen. Anregungen zu dem neuen Konzept kamen vor allem aus der Freinet-Pädagogik. Mehrmals im Jahr werden zu wichtigen Themen (z. B. „Wald“, „Wasser“, „Römer“) für acht bis 10 Wochen fächerübergreifende Projekte durchgeführt. Die Ergebnisse der Arbeit in den Projekten, aber auch im Fachun-

richtet werden nach Möglichkeit – zumindest schulintern – aber auch nach „außen“ dokumentiert und „veröffentlicht“ durch Ausstellungen, Vorträge, öffentliche Aufführungen für andere Schulen, besondere Veranstaltungen, Feste und Feiern. Die „anderen Formen des Lernens“ werden organisatorisch abgesichert durch die Einrichtung eines festen wöchentlichen vierstündigen Bereichs, genannt „Offenes Lernen“. Ein flexibler Wochenstundenplan, der montags gemeinsam mit den Schülern festgelegt wird, orientiert sich an den wechselnden Erfordernissen der fächerübergreifenden Projektarbeit. Mit Hilfe eines Wochenarbeitsplans wird die selbsttätige Arbeit der Schüler strukturiert. Zu Beginn des Schuljahres erstellen die Jahrgangsteams einen Jahresarbeitsplan, in dem die Ausdehnung der Projekte und ihre Verzahnung mit dem übrigen Fachunterricht festgelegt werden. Solche Lernformen erfordern von den Lehrern und Lehrerinnen ein neues Verständnis ihrer Rolle und andere Formen der „Rückmeldung“ an die Schüler als die sonst üblichen Klassenarbeiten und Ziffernzeugnisse. In einigen dafür vorgeschriebenen Fächern werden die Schüler/Schülerinnen auf unterschiedlichen „Anforderungsniveaus“ in der Form der Binnendifferenzierung im Klassenverband unterrichtet.

3.1.4 Schule als Lebensraum – Öffnung der Schule nach außen

Zum pädagogischen Konzept der HLS gehört es ferner, dass sie sich ausdrücklich als ein „Lebensraum“ für ihre Schülerinnen/Schüler und ihre Lehrerinnen/Lehrer versteht. Das bedeutet unter anderem, dass in der HLS viele Elemente besonders gepflegt werden, die man herkömmlich unter dem Begriff „Schulleben“ zusammenfasst: Feste, Feiern, Schultheater, Veranstaltungen vor der Schulöffentlichkeit, aber auch gemeinsame Reisen und Projekte der Schule, die in eine größere Öffentlichkeit wirken oder Verbindungen zu anderen Ländern herstellen. Ein besonderer Schwerpunkt der Schule von Klasse 5-10 bildet das Theater spielen, das sowohl in Form von klassenübergreifenden Arbeitsgemeinschaften (Jahrgang 6/7 und Jahrgang 8/9/10) durchgeführt wird als auch in mehrwöchigen Klassenprojekten (z. B. Märchenspiele in Klasse 5, Projektpräsentationen in Klasse 7/8 oder in vierwöchigen Theaterprojekten in Klasse 9). Von Klasse 7 an finden Praktika außerhalb der Schule statt (Kindergartenpraktikum, „Tätige Nächstenliebe“, Betriebspraktikum, Sozialpraktikum, Vermessungspraktikum). Eine zentrale Aufgabe der Schule besteht in der gemeinsamen Sorge um ein Entwicklungshilfeprojekt in Nepal, wo seit 12 Jahren mit dem Geld der Schule neue

Schulen und Wasserleitungen gebaut, eine Teppichmanufaktur, Silberschmiede und ein Krankenhaus eingerichtet wurden und Lehrer und Krankenschwestern finanziert werden.

Neben den ausgebildeten Lehrern arbeiten an der Helene-Lange-Schule zeitweise auch Menschen mit einer anderen Berufsausbildung im Unterricht mit (z. B. Regisseure, Schauspieler, eine Malerin oder ein Sänger).

Die Kultur des Zusammenlebens wird bewusst gestaltet durch eine Reihe von Ritualen, die die Schul- und Lebenszeit gliedern und die Zusammenarbeit erleichtern (z. B. Montagmorgenkreis, Klassenrat am Ende der Woche, Aufnahmefeier, Sommerfest, Verabschiedung der Abgänger).

3.1.5 Bildungsgänge/Schullaufbahn/Schulabschlüsse

Die Schullaufbahnen bzw. die entsprechenden Schulabschlüsse sind von der HLS zunehmend als das Ergebnis eines letztlich die gesamte Schulzeit in der Sekundarstufe I umfassenden Erfahrungs- und Selbsterprobungsprozesses verstanden worden. Dieser Weg wird von der Schule sorgfältig begleitet und auf den erwünschten Abschluss und Berufswunsch hin eingehend beraten.

Verbindlich für alle ist die erste Fremdsprache Englisch, in Klasse 7 besteht die Wahl zwischen Französisch, Latein oder Arbeitslehre (mit intensiver Arbeit in den Werkstätten und Kontakt zur Arbeitswelt), in Klasse 9 kann Französisch, Latein oder Spanisch als dritte Fremdsprache belegt werden.

In den letzten Jahren haben die HLS am Ende der Jahrgangsstufe 10 verlassen:

- durchschnittlich rd. 10 % mit einem Hauptschulabschluss
- durchschnittlich rd. 35 % mit einem mittleren Bildungsabschluss (Realschulabschluss)
- durchschnittlich rd. 55 % mit einem mittleren Bildungsabschluss mit Qualifikation für den Übertritt in die Sekundarstufe II (Fachoberschule und Gymnasiale Oberstufe).

3.1.6 Selbststeuerung des Systems, Evaluation

Die HLS versteht sich als eine Schule, die sich bewusst in einem ständigen und prinzipiell nicht abschließbaren Entwicklungsprozess befindet, der aber zugleich den Schülerinnen und Schülern und den Lehrerinnen und Lehrern das Gefühl von Verlässlichkeit und Sicherheit vermitteln muss. Das geschieht insbesondere

re dadurch, dass anstehende Probleme mit den Betroffenen ständig im dafür jeweils geeigneten Rahmen offen besprochen werden und gemeinsam nach Lösungen gesucht wird.

Mit der Umwandlung in eine Integrierte Gesamtschule im Jahre 1986 war, wie dargestellt, eine schrittweise Neuorganisation und Veränderung des Unterrichts verbunden. Das erforderte, diese Veränderungen gleichzeitig auf vielen Ebenen kontinuierlich zu „evaluieren“ (d. h. auf ihre Qualität hin zu überprüfen). Die wichtigste organisatorische Voraussetzung für die interne Evaluation an der HLS war die Einrichtung von Jahrgangsteams. Daneben gibt es teamübergreifende Planungs- und Reflexionsgremien. Auch die Schulleitung hat im Rahmen der Evaluation besondere Aufgaben. Neben der internen Evaluation gibt es immer wieder externe Evaluation in verschiedenen Formen, z. B. durch die Universität Jena, das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, den Hessischen Mathematik-Wettbewerb und die zahlreichen Besucher unserer Schule.

(Dieses Porträt wurde von der Schule selbst erstellt.)

3.2 Implizite Eigenbewertung durch Selbstdarstellung

Zur Helene-Lange-Schule lagen vielfältige Materialien vor, die nicht nur Informationen über deren Konzept und Praxis liefern, sondern teilweise selbst – implizit oder ausdrücklich – evaluativen Charakter haben:

- Veröffentlichungen in Büchern, in pädagogischen Zeitschriften (siehe Anhang)
- Schulinterne Berichte, Planungspapiere und Dokumente (Zwischenbericht der Helene-Lange-Schule zum Schulversuch des Landes Hessen 1997/98–1999/2000; Protokolle der Revisions- und Planungsgespräche 1996–2000; Übersicht über Pädagogische Tage und schulinterne Veranstaltungen; Notizen des Pädagogischen Beraters; Protokoll über Besucherreaktionen; Schulprogramm Oktober 2002)
- Broschüren der Schule (Schuljahrbücher 1993 bis 2000/2001; Dokumentation zum Aktionstag Wiesbadener Schulen)
- Monografie über die Helene-Lange-Schule „*Das andere Lernen*“ (1997)
- Pressespiegel: Veröffentlichungen über die Helene-Lange-Schule in Zeitschriften und Magazinen
- TIMSS-Fallstudie (Dokumentation, schulische Reaktion, Buchbeitrag) und PISA-Rückmeldung.

Die Helene-Lange-Schule war schon seit ihrer Umwandlung in eine Reform-Gesamtschule im Jahre 1986 (seit 1986 auch UNESCO-Projektschule) eine der prominentesten Schulen in der Bundesrepublik. Dementsprechend war die Schule auch publizistisch aktiv. Der Schwerpunkt lag in dieser Phase im Wesentlichen in stark konzeptionellen Beiträgen („Schule von innen verändern“, „Schule gestalten“), als deren Autorin oder Mitverfasserin zumeist die Schulleiterin, *Enja Riegel*, hervorgetreten ist. Daneben hat u. a. *Michael Katzenbach* mit unterschiedlichen Ko-Autoren regelmäßig in mathematikdidaktischen Fachorganen Ideen zu einem neuen Mathematikunterricht veröffentlicht.

Mit der Umwandlung zur Versuchsschule (1995) ist eine Intensivierung der publizistischen Selbstdarstellung der Schule einhergegangen. Nun wurde nicht nur das Schulkonzept in einer Reihe von Veröffentlichungen näher erläutert, sondern auch über Schwerpunkte der praktisch-pädagogischen Arbeit berichtet, z. B. zu den Themen „Projektlernen“, „Verantwortung“, „Soziales Lernen“, „Raumgestaltung“, „Abschaffung der Ziffernnoten in 5/6“, „Begabte Kinder“, „Klanglandschaften“ u. a. An diesen Veröffentlichungen, die in führenden deutschsprachigen pädagogischen Praxiszeitschriften erfolgten („Pädagogik“, „Pädagogisches Forum“, „Friedrich-Jahresheft“, HKM-Broschüren, „Kunst und Unterricht“) sowie in namhaften pädagogischen Monografien war ein zunehmender Kreis von Lehrerinnen und Lehrern der Schule beteiligt. *Enja Riegel* selbst publizierte mehrfach zu dem von ihr kreierten Thema „Rituale“ bzw. zu Fragen der Öffentlichkeitsarbeit und zum Umgang mit Verwaltung.

Alle diese Publikationen stehen in unmittelbarem Bezug zur Praxis der Schule und präsentieren diese anhand attraktiver Teilstücke einer interessierten Öffentlichkeit. Die Angehörigen der Schule behalten damit die Deutungshoheit über die von ihnen geschaffene Praxis; es gibt praktisch keine anspruchsvolleren pädagogischen Texte von Außenstehenden über die Schule. Die Arbeiten lassen sich als Texte verstehen, in denen die reformerischen Veränderungen von Schule und Unterricht von den Beteiligten entweder in ihrem konzeptuellen Gehalt („Entwurf“) oder in den Schwierigkeiten ihrer Realisierung und ihren Erfolgen („Wirklichkeit“) dokumentiert werden (allerdings nicht in Form von Analysen, die auf Ergebnissen empirischer Untersuchungen beruhen). Die Veröffentlichungspraxis schließt an die auch in der pädagogischen Arbeit der Helene-Lange-Schule erkennbaren Intentionen des Sich-Darstellens der eigenen Praxis an sowie des Zeichen-Setzens im Sinne der Propagierung notwendiger Veränderungen und des Hinterlassens von Spuren (in der selbstgeschaffenen neuen Schulpraxis und in deren öffentlichem Echo).

Ein besonders gelungenes Ergebnis einer solchen reformpädagogisch inspirierten Selbstdarstellung der eigenen Versuchsschularbeit stellt der von einer Lehrergemeinschaft der Helene-Lange-Schule in Zusammenarbeit mit dem wissenschaftlichen Berater verfasste Band „*Das andere Lernen. Entwurf und Wirklichkeit*“ dar.¹ Das „andere Lernen“ bezieht sich dabei in doppeltem Sinn auf die Erneuerung des *Was* und *Wie* des Lernens („Anderes“ und „anders“ lernen). Das sind auch die beiden Themen des Buches. Mit ihm gelingt das Kunststück, die reformerischen Elemente, welche die Praxis der Helene-Lange-Schule prägen, eingängig zu beschreiben, dabei aber nie programmatisch, fordernd oder abstrakt zu werden, sondern in der Darstellung stets den Zusammenhang mit dem komplexen, situativ geprägten Entwicklungsprozess der schulischen Reformarbeit zu wahren. Das „andere Lernen“ wird auch *anders* als sonst üblich *dargestellt*. Jeder kann sich – von der einleitenden Skizze mit Stichworten zur Schule bis zum 20. Kapitel, in dem die Frage behandelt wird, ob von einer einzelnen Schule Verallgemeinerbares zu lernen ist – eingeladen fühlen, an den Erfahrungen und Reflexionen der Wiesbadener Schule teilzunehmen und sie nach Brauchbarem zu durchforsten. In dieses Buch ist auch ein Gutteil des Ertrages der wissenschaftlichen Beratung durch *Gerold Becker* eingegangen. Ihm gelingt es besonders, die für die Lehrerinnen und Lehrer der Schule charakteristische pädagogische Haltung und Professionalität spürbar werden zu lassen. Die dabei gelieferten Einsichten in einen vom Standort der Lehrertätigkeit aus reflektierten schulischen Entwicklungsprozess sind noch nicht ausgeschöpft. Trotz dieser Einschätzung wird Gerold Becker im weiteren Text nicht mehr erwähnt. Er hat durch seinen kriminellen sexuellen Missbrauch ihm anvertrauter Schüler an der Odenwaldschule jedes Recht verwirkt, als Pädagoge weiter genannt zu werden. Auch die HLS hat nach den ersten Nachrichten über die Missbrauchsfälle in der Frankfurter Rundschau 1998 jeden Kontakt mit ihm abgebrochen. Zu wünschen bliebe allenfalls, dass die Schule die beschriebenen Unterrichtsformen in Zukunft verstärkt nicht nur aus der Optik pädagogisch ambitionierter Lehrer/innen, sondern auch aus der Sicht der lernenden Schülerinnen und Schüler untersucht und darstellt. Sie stehen in der Alltagspraxis der HLS im Mittelpunkt des Geschehens.

¹ So der Titel der Monografie, in der die Schule ihr pädagogisches Konzept ausführlich darstellt: Gerold Becker, Arnulf Kunze, Enja Riegel, Hajo Weber: Die Helene-Lange-Schule, Wiesbaden. *Das andere Lernen. Entwurf und Wirklichkeit*. Hamburg 1997 (Bergmann + Helbig).

Meist deutlich bewertenden Charakter haben die zahlreichen Presseberichte, die – wohl auch als Ausdruck einer aktiven eigenen Pressearbeit – über die Helene-Lange-Schule in beinahe allen repräsentativen Zeitschriften (Spiegel, Focus, Stern, Geo, Publik Forum) erschienen sind. Mit dem Film „Im Prinzip wie Kunst“ ist die Schule von *Reinhard Kahl* auch filmisch präsentiert worden. Die Helene-Lange-Schule dürfte wohl die in den Medien am häufigsten als positive Alternative zum herkömmlichen Schulwesen beschriebene Reformschule der Bundesrepublik sein. Darin steckt eine erfreuliche Anerkennung der Erneuerungsleistung der Schule, die in den Presseberichten in wichtigen Elementen mit Emphase dargestellt wird, z. B. der Ernstcharakter der schulischen Praxis, die Neuentdeckung der Theaterpraxis als schulische Bildungsarbeit, die kulturelle Praxis der Schule oder das alles bestimmende Prinzip der Verantwortlichkeit (die sich bis zum Putzen der Schulräume durch die Schüler erstreckt). Andererseits erscheint die Gefahr nicht immer gebannt, dass die Schule zum Objekt einer unkritischen Idealisierung wird – mit der Folge der Polarisierung gegenüber dem Regelschulwesen, zu dessen Weiterentwicklung die Helene-Lange-Schule mit ihrer Praxis gerade Brücken schlagen will.

Von anderem Charakter sind die bilanzierenden Darstellungen des Schulprogramms vom Oktober 2002. Mit ihm beweist die Schule die Fähigkeit zur kritisch-rationalen Selbstdiagnose. Die großen Linien des pädagogischen Konzepts der Schule sind dort, angefangen von einem präzisierten Leitbild, klar herausgearbeitet. Die zur schulischen Selbstverständlichkeit gewordenen Grundsätze, Praxiskonzepte und Absprachen des Kollegiums werden geordnet, präsentiert und hinsichtlich ihrer praktischen Durchführung reflektiert. Wo nötig (Lernen mit allen Sinnen – Raum der Stille; Computerraum; Förderung schwacher Schüler in 9) werden neue Ideen und Wege angebahnt. Bezüglich der Leistungsentwicklung der Schüler in der Sekundarstufe II findet sich auch eine mit quantitativen Mitteln arbeitende Wirkungsanalyse. In engem Zusammenhang damit steht auch die eben (Februar 2003) veröffentlichte schulische Selbstanalyse im Anschluss an die TIMSS-Daten (vgl. Anm. 8).

Fazit: Die Helene-Lange-Schule demonstriert, dass sie ihre Arbeit nicht nur reichhaltig zu dokumentieren und nach außen zu tragen versteht, sondern in der methodischen Vielfalt des Sich-selbst-Darstellens und Sich-von-anderen Beschreibenlassens werbende Präsentation und problembewusste Evaluation zu verbinden weiß.

3.3 Darstellung und Bewertung der Arbeit auf der Basis des Versuchsschülerlasses

Mit ihrer Umwandlung in eine Versuchsschule des Landes Hessen durch das Hessische Kultusministerium im Jahre 1995 hat die Helene-Lange-Schule entsprechend dem Hessischen Schulgesetz die Verpflichtung übernommen, wesentliche Einsichten für die Weiterentwicklung des Schulwesens zu erbringen. Im Einzelnen hat die Schule dabei, entsprechend ihrem pädagogischen Konzept, in der Reihung des Erlasstextes, folgende Aufträge erhalten:

- Die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsformen, die ausdrücklich dem „mathetischen“ Prinzip entsprechen.
- Die Entwicklung und Erprobung von neuen Formen des Unterrichts und der Betreuung, die die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern.
- Den Einbezug der Eltern in das Schulleben.
- Die Entwicklung und Erprobung von Änderungen der Schul- und Unterrichtsorganisation, wie sie für die genannten Aufgaben notwendig sind.
- Die Dokumentation ihrer Unterrichtsarbeit in enger Verbindung mit der Lehrerfortbildung.

Wenn im Folgenden gefragt wird, ob und inwieweit die Schule zu den genannten Aspekten neue Lösungen gefunden hat, die über die Normalpraxis von Regelschulen hinausgehen, empfiehlt es sich, die Punkte 1, 2 und 4 zusammenzufassen. Ein vom Lernen der Schülerinnen und Schüler her gedachter Unterricht („Mathetik“) ist von der Sache her eng mit der Förderung ihrer Eigenaktivität und Selbstständigkeit verknüpft und erfordert notwendigerweise schul- und unterrichtsorganisatorische Änderungen. Einige ausgewählte Formen des Lernens in und außerhalb der Schule, die an der Helene-Lange-Schule entwickelt und erfolgreich praktiziert worden sind, sollen in einem zweiten Abschnitt spezieller betrachtet werden. Die Punkte 3, Einbezug der Eltern, und 5, Dokumentation im Zusammenhang mit Lehrerfortbildung, werden abschließend in knapper Form erörtert.

3.3.1 Lernen nach dem mathetischen Prinzip/Förderung der Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit

Schule als Lernort für Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit

Die Helene-Lange-Schule hat auf den Auftrag, Unterrichtsformen nach dem „mathetischen Prinzip“ zu entwickeln und im Unterricht die Selbstständigkeit der Schüler zu fördern, nicht einfach mit der Suche nach neuen *methodischen* Strukturen des Unterrichts reagiert. Nach den pädagogischen Vorstellungen der Schule wäre ein solcher Weg zu kurzschlüssig. Aus der Sicht der Schule erfordert das Problem vielmehr eine in ihrer Reichweite anspruchsvollere Lösung. Sie wird in der Neugestaltung, teilweise auch „Neuerfindung“, des gesamten Unterrichtskomplexes im größeren schulischen Zusammenhang gesehen. Schule soll, so die Intention, von einer Lernanstalt, die den Schülern Wissens- und Fähigkeits-erwerb häufig nur vorschreibt und unter Notendruck abverlangt, zu einem Lebens- und Erfahrungsort „umgepolt“ werden, der ganz im Dienst der Idee steht, die *Schüler zu selbstverantwortlichem Lernen herauszufordern*. Das Lernen der Schüler soll nach der Philosophie der Helene-Lange-Schule den Mittelpunkt von Schule bilden, allerdings nicht als Selbstzweck, sondern als unerlässliche Leistung, um sich in der Welt zu orientieren und die für den weiteren Schul- und Berufsweg notwendigen Kompetenzen zu entwickeln. Kern des pädagogischen Konzepts ist also das Bemühen, die Schülerinnen und Schüler in der Lern- und Lebensgemeinschaft der Schule in ihrer eigenaktiven Rolle ernst zu nehmen und ihnen Lernen durch Erfahrung und verantwortliches Tun zu ermöglichen. *„Mathetik“ und „Selbstständigkeit“ werden auf diese Weise zu Prinzipien der Schule als Ganzes.*²

Diese Konzeption, die an große Ideen der Bildungsphilosophie und der Reformpädagogik anschließt, aber auch an moderne Strömungen wie den Konstruktivismus, wurde an der Schule nicht *in abstracto* entwickelt. Die Schule hat sie vielmehr in einem vieljährigen Entwicklungsprozess, angeregt auch durch Erfahrungen anderer Reformschulen, Schritt für Schritt praktisch ausbuchstabiert, ehe sie angesichts der sich einstellenden Erfolge in ihrer Vertretung und Ausformulie-

² Wegen dieser Verknüpfung des unterrichtlichen Lernens mit der Entwicklung der Schule als Ganzes wird die Leistung, die die HLS im Hinblick auf die Versuchsschul-Erlass-Kriterien erbringt – in stärkerem Maße als bei den anderen drei Versuchsschulen – nicht nur in dem diesem Thema eigens gewidmeten Abschnitt 3.3, sondern auch im Abschnitt 3.5 erörtert.

rung sicherer geworden ist. Dies gilt insbesondere für die in der Selbstdarstellung der Schule immer wieder betonte Grundorientierung, Schüler als Personen zu respektieren, ihnen im Unterricht etwas zuzutrauen, an ihre Stärken anzuknüpfen und auf ihr Verantwortungsbewusstsein zu setzen, d. h. auf ihre Fähigkeit, beim Lernen nicht nur für sich selbst, sondern auch für Andere – und Anderes – einzustehen. Zur konkreten Verwirklichung einer solchen Herausforderung des Lernens der Schüler nutzt die Schule ein breites Spektrum von unterrichtlichen Formen, angefangen von vertrauten Praktiken der Lektüre und des Wissenserwerbs im traditionellen Unterricht über wochenplangestütztes Offenes Lernen und Projektunterricht bis hin zu neuen Lernformen. Alle diese Formen gewinnen an der Helene-Lange-Schule eine unverwechselbare Note, indem die individuelle Eigenleistung und Verantwortlichkeit der Schüler besonders gewürdigt wird. Dies bedeutet für die Praxis der Schule mehr, als die Schüler durch problemorientierten Unterricht kognitiv zu aktivieren (was implizit ebenfalls geschieht und zu den vorzüglichen TIMSS- und PISA-Ergebnissen beigetragen haben dürfte). Durchgängiges Unterrichtsprinzip an der Helene-Lange-Schule ist es, dass die Lernleistungen von den Schülern nicht nur aktiv erbracht, sondern, wo immer möglich, in sinnlich-handelnder Form in Gruppe und Schulöffentlichkeit präsentiert und von diesen würdigend zur Kenntnis genommen werden. Die Schülerleistungen erscheinen dadurch nicht nur als ein primär für und in Prüfungen erbrachtes Verhalten, sie werden in vielfältiger Weise als sinnlich wahrnehmbare „Kulturleistungen“ in der Gruppe und in der Schulöffentlichkeit sichtbar gemacht. Ästhetisch ansprechende Präsentationen, Wandzeitungen und Ausstellungen auf Schautischen sind dafür ein stetig praktiziertes Ritual. Mit diesen Arbeiten treten die Schüler, Klassen und Jahrgänge untereinander in einen leistungsfördernden Wettbewerb. Die Schüler machen dadurch aber vor allem die wichtige Erfahrung, dass sie mit ihrer Arbeit Spuren hinterlassen. Eine solche Wirkungserfahrung, in der sich Schüler als Lernende positiv erleben und Selbstvertrauen gewinnen können, dürfte wesentlich zum Erfolg der Schule beitragen.³

Für die schul- und unterrichtspraktische Verwirklichung dieser pädagogischen Programmatik hat die Helene-Lange-Schule ihr Curriculum radikal umgestaltet. Es lässt sich als schultypische Synthese teilweise bekannter, teilweise weiter entwickelter oder eigens geschaffener Formen des Unterrichts und des Schullebens

³ In den Aussagen der befragten Schüler wird die motivierende Wirkung der Lernpraxis der Schule bestätigt (vgl. das Schülerinterview von April 2002). Die Jenaer Absolventenstudie belegt das positiv entwickelte Selbstvertrauen der Schüler im Hinblick auf Lernen (ausgeprägt auch bei den Schülerinnen).

charakterisieren, wie sie in dieser spezifischen Form u.W. gegenwärtig an keiner anderen Sekundarstufen-I-Schule anzutreffen sind. Anschaulichen Ausdruck findet dieses sogenannte „ANDERE LERNEN“ im „Jahresarbeitsplan“ (vgl. die Abbildung auf der nächsten Seite). Dabei handelt es sich um ein Planungskonzept, das die Schule für die organisatorische Absicherung und Steuerung ihres neugeschaffenen Lernszenariums entwickelt hat.

„Anderes Lernen“

Der Jahresarbeitsplan gibt einen Überblick über die curricularen Strukturen, in denen sich der Gesamtkomplex „Anderes Lernen“ – und damit das Substrat für mathematische-selbstständigkeitsfördernde Innovationen – an der Helene-Lange-Schule verwirklicht. Das abgebildete Beispiel zeigt den Entwurf des Jahrgangs 6 für das Schuljahr 1996/97. Er beinhaltet die Planung der gewählten Unterrichtsformen, die fachlichen und fachübergreifenden Themen sowie die Veranstaltungen und Rituale, wie sie von jedem Team zu Beginn eines Schuljahres projektiert werden. Aufgrund dieses Plans wird im neuen Schuljahr Woche für Woche in jeder Klasse unter Mitwirkung der Schüler ein spezifischer Stundenplan erstellt. Eine solche *flexible Wochenplanung*, durch die das Stundenschema und die Kooperationsformen wöchentlich neu bestimmt werden – dabei kann auch der Jahresarbeitsplan Modifikationen erfahren – ist das organisatorische Gelenkstück für die situative Realisierung des pädagogischen Konzepts der Schule. Die darin verwirklichte Beweglichkeit der Planung ist für die Inszenierung selbstständigkeitsfördernden Lernens unerlässlich, verlangt aber Lehrern und Schülern einen hohen Arbeitsaufwand ab.

Ein schultypisches Unterrichts-Ensemble

Woraus besteht das *Ensemble der Unterrichtsformen*, durch welches die Schule das eigentätig-selbstverantwortliche Lernen der Schüler herausfordern will? Dazu wurden besondere Strukturen entwickelt:

- Ein vierstündiger, wöchentlich an einem Vormittag angesiedelter *Block „Offenen Lernens“* soll das fachübergreifende selbstständige sowie handelnd-praktische Lernen der Schüler in größeren, über die 45-Minuten-Stunde hinausgehenden Zeiteinheiten entwickeln helfen. An ihn geben im Laufe der

Sekundarstufe I fast alle Fächer Stunden ab. In den letzten beiden Stunden des Vier-Stunden-Blocks ist der Unterricht doppelbesetzt; zu Klassenlehrer oder Klassenlehrerin treten weitere Fachlehrer hinzu. Das „Offene Lernen“ ist der Ort eines mit großer Sorgfalt geplanten und materiell vorbereiteten *Projektunterrichts*, in dem die Schule den Königsweg für selbsttätiges, handelndes und fachübergreifendes Lernen sieht. Die Schule führt über gelungene Projekte Buch. Dazu wird das Offene Lernen, je nach Themen und einbezogenen Fächern (siehe Beispiele in der Abbildung Jahresarbeitsplan), für zweimal 6 Wochen im Jahr auf 8 bis 10 Wochenstunden ausgeweitet.

- Ebenfalls wöchentlich hat die Schule eine – im Jahrgang 5 sorgfältig eingeführte – *Wochenplanarbeit* im Umfang von drei (in manchen Phasen bis zu sieben) Stunden eingerichtet. Ihre Themen werden den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik entnommen. Der dazu von den Schülern an jedem Montag erstellte Wochenplan jedes Schülers ist, zusammen mit dem Stundenplan der Klasse, das zentrale Mittel für die (Selbst-)Steuerung, Dokumentation und Rechenschaftslegung der Arbeit der Schüler, einschließlich der Hausaufgaben, Ämter oder längerfristigen Aufgaben, etwa der Vorbereitung der Klassenfahrten (die ebenfalls pädagogisch intensiv genutzt werden).
- An der Helene-Lange-Schule gibt es von Jahrgang 5 an, z. B. in Englisch und Mathematik auch „normalen“ *Fachunterricht*, nach Einschätzung der Schulleitung das zweite „Standbein“ der Schule. Dieser ist jedoch von Anfang an mit Wochenplanarbeit und Offenem Lernen verknüpft und wird dadurch in seinem – nach unseren Beobachtungen – ebenfalls vorwiegend schüleraktivierenden Grundcharakter geprägt. In den Jahrgängen 8 bis 10 wird mit Bezug auf entwicklungsbedingte Veränderungen der Schüler die Wochenplanarbeit zugunsten des nun stärker dominierenden Fachunterrichts aufgegeben. Vor allem in den Jahrgängen 9 und 10 wird der Fachunterricht teilweise in vierteljährlichen *Epochen* durchgeführt.
- Die Praxis äußerer Differenzierung würde dem Grundprinzip der Schule nicht entsprechen, die Selbstständigkeit der Schüler und ihre Zusammenarbeit zu fördern. Die Schule hat daher die Form einer „*E/G-Differenzierung im Klassenraum*“ gewählt. Ab dem 7. Jahrgang werden die Schüler in Englisch und Mathematik, ab 8 in Deutsch und schließlich ab Jahrgang 9 in fünf bis sechs Fächern, entsprechend den KMK-Richtlinien zwar nach Grund- und Erweiterungskurs eingeteilt und beurteilt. Im Unterricht selbst wird mittels Binnendifferenzierung und Individualisierung das gemeinsame Lernen aufrechterhalten. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass damit, „schulklimatisch“ gesehen, eine dem pädagogischen Impetus der Schule gemäße Lösung gefunden ist.

Bei der methodischen Gestaltung des binnendifferenzierenden Unterrichts, besonders aber im Hinblick auf die von leistungsschwächeren Schülern gesuchte Stützung, gibt es von der Schule selbst eingeräumte, noch nicht zufriedenstellend gelöste Probleme (siehe unten).

- Wichtige Bestandteile des curricularen Ensembles der Helene-Lange-Schule sind, über das schon Genannte hinaus, die an der Schule gepflegten sowie von ihr selbst entwickelten *besonderen Lernformen*. Zu ihnen gehören Formen des Praktischen Lernens in allen Fächern, das „Lernen mit allen Sinnen“, die „Schulung des Vorstellungsdenkens“, das „Lernen mit Fachleuten in der Schule“, die Theaterpraxis oder Rituale (Montagsmorgenkreis, Klassenrat, Handzeichen, Ämter). Weiterhin sind dazu zu zählen die an der Schule entwickelten Formen der Betriebs-, Fach- und Sozialpraktika sowie der Öffnung nach außen, z. B. in Form der Auslandsaufenthalte, sowie die für die Schule prägende, sorgsam in ihrem Charakter als Rituale reflektierte Praxis von Festen, Feiern, Fahrten, Ausstellungen und Aufführungen.⁴

Es gehört zu den organisatorischen Erfahrungen der Helene-Lange-Schule, dass es Selbstständigkeit der Schüler ohne Strukturen wie die genannten nicht geben kann. Andererseits garantiert das gefundene organisatorische Ensemble noch nicht den Erfolg. Es bedarf einer tragfähigen pädagogischen Haltung und eines hochentwickelten beruflichen Könnens, um in Planung und Unterricht die einzelnen Elemente in ihrem Zusammenspiel situationsbezogen immer wieder mit Leben zu erfüllen, beispielsweise die Schüler von Anfang an zu motivieren, selbst Hilfe zu suchen oder ihre eigene Aktivität mit denen der Lerngruppe abzustimmen, deren Mitglieder ebenfalls in ihrem Selbstwert respektiert werden wollen. Die gefundenen Formen für die tausend kleinen Alltagsakte, in denen sich Eigentätigkeit und Selbstverantwortung inhaltlich verwirklichen, immer wieder zu nutzen und dabei das Netzwerk der Strukturen selbst weiterzuentwickeln – dies macht die besondere Komplexität der Unterrichtsqualität der Helene-Lange-Schule aus, wie sie nur in langjähriger pädagogischer Arbeit erreichbar ist (und auch dann stets von Neuem eingelöst werden muss). Die notwendige Verbindung von schulischen und unterrichtlichen Strukturen, pädagogischen Haltungen, mentalen Orientierungen sowie Momenten gelungener Organisationsentwicklung tritt am Beispiel der Helene-Lange-Schule deutlich hervor. Darin liegt ein wichtiger Ertrag ihrer Versuchsschularbeit.

⁴ Fünf für die Schule charakteristische Lernformen werden in Abschnitt 3.3.2 näher erläutert.

Fazit: Zur Einschätzung des Erreichten

Die Helene-Lange-Schule erhebt den Anspruch, die in den Lehrplänen festgelegten Bildungsziele durch die beschriebene „Umpolung“ von Unterricht und Schule im Sinne eigenständigen und selbstverantwortlichen Lernens der Schülerinnen und Schüler umfassend zu verwirklichen. Wie ist das Erreichte aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, ergänzt durch unmittelbare Eindrücke, einzuschätzen?⁵

(1) Der HLS ist nach allgemeinem Urteil eine bemerkenswerte Neukonstitution der Gesamtpraxis einer Sekundarstufen-I-Schule gelungen. An der Schule sind Formen des Unterrichtens und Schullebens geschaffen worden, durch die bei den Schüler/innen eine bildungspraktisch überzeugende Synthese in der Verbindung von fachlich-intellektuellen mit sozialen und ästhetischen Fähigkeiten sowie erzieherisch geforderten Werthaltungen ermöglicht wird. Diese Einschätzung findet sich im Selbstverständnis des Lehrkörpers und der Schülerschaft. Sie wird in der pädagogischen Fachwelt geteilt und erschließt sich auch aus der Besichtigung der Schule. Die Prinzipien einer vom Lernen und der Selbstverantwortung der Schüler her gedachten, dennoch aber unter pädagogischer Führung stehenden Gesamtkonzeption von Unterricht sind hier zu Ende gedacht.

(2) Müssen angesichts der starken Konzentration auf die an der Schule entwickelten besonderen Lernformen der „normale“ Unterricht und die Entwicklung fachlicher Schülerkompetenzen nicht notwendig zu kurz kommen? Dazu ist festzustellen, dass die Schule dem normalen Unterricht, besonders dort, wo z. B. in Mathematik oder Englisch fachliche Strukturen zu vermitteln sind, einen wichtigen Platz einräumt. Die sehr positiven Leistungsdaten, welche Schülergruppen der Helene-Lange-Schule sowohl im TIMSS- wie im PISA-Test erbracht haben, sprechen der Schule, neben guten Wirkungen im sozialen und persönlichkeitsbildenden Bereich auch ein hohes fachunterrichtliches Leistungsniveau zu. Angesichts der Tatsache, dass die Lernzeit in Mathematik und den Naturwissenschaften an der Schule zugunsten der übrigen Unterrichtsformen vermindert ist, lässt sich dies nur dadurch erklären, dass es der Schule durch ihr pädagogisches Konzept und Lernszenarium gelingt, die Schüler, insbesondere in ihren kognitiv-

⁵ Eine Zusammenstellung von empirisch gestützten Wirkungsdaten liefert der Abschnitt 3.4. Zusätzliche Informationen über die Einschätzung von Lehrer/innen und Schüler/innen lieferten die Interviews im April 2002.

konstruktiven Leistungen auch fachlich zu fördern (zur sozialen Selektion der Schülerschaft vgl. 3.3.5).

(3) Unabhängig davon zeigt der Unterricht an der Schule, wie Berichte von Besuchern belegen – auch die eigenen Eindrücke und jene der hospitierenden Studenten stimmen darin überein –, eine ziemliche Unterschiedlichkeit in seiner Qualität. Neben eindrucksvollem Unterrichtskönnen findet sich gelegentlich auch sehr konventionelle und wenig kunstfertige unterrichtliche Praxis. Nun sind solche Qualitätsunterschiede im schulischen Alltag auch einer Reformschule unvermeidlich. Anzumerken ist jedoch, dass die alltägliche Unterrichtspraxis an der Helene-Lange-Schule bisher zu wenig zum Thema gemeinsamer Reflexion geworden ist. Die didaktisch-methodische Detailanalyse von Unterricht wird u. E. im Hinblick auf den Anspruch der Schule zu ausschließlich den einzelnen Lehrpersonen überlassen (was zu den Qualitätsunterschieden beitragen dürfte). Sinnvoll erschiene, der Reflexion der methodischen und prozessualen Aspekte des Unterrichts mehr Aufmerksamkeit zu widmen, vor allem im Hinblick auf die gegenwärtige „kognitive Wende“. Solche Prozessanalysen von Unterricht wären an der Helene-Lange-Schule gerade angesichts der gelungenen Integration des Fachunterrichts in das neuentwickelte Schulcurriculum des „anderen Lernens“ von Interesse.⁶

(4) Einzelne Stimmen von Schülern, aus denen die Sorge besonders bildungsambitionierter Eltern herauszuhören ist, besagen, dass Absolventen der Schule an der gymnasialen Oberstufe fachliche Lücken aufweisen. Dies wird von anderen verneint. Absolventen bestätigen die gelegentliche Unterlegenheit im fachlichen Können gegenüber anderen Oberstufenschülern, weisen jedoch darauf hin, dass dies durch die Kompetenzen der Helene-Lange-Absolventen im selbstständigen Lernen, überhaupt in der Bewusstheit des Arbeitens, leicht kompensiert werden kann. Dies wird durch den erfolgreichen Oberstufenbesuch der Schulabsolventen bestätigt. Es ließe sich aber denken, dass das Problem möglicher fachlicher Lücken an der Helene-Lange-Schule durch eine bewusstere Lernpraxis in den Abschlusslehrgängen angegangen und mit den Schülern besprochen wird (z. B. durch gemeinsame „Lernbilanzen“, die das Gelernte bewusst machen, oder durch den Austausch mit „Ehemaligen“). Notwendig erscheint nach Schüleräu-

⁶ Die Helene-Lange-Schule verspricht insofern Lösungswege aus dem durch PISA offenkundig gewordenen Paradoxon aufzuzeigen, dass nämlich die durch PISA in den Mittelpunkt gerückte Förderung fachlich-kognitiven Lernens aus Gründen einer umfassenden Bildung und aus Gründen der Motivation der „Einbettung“ in eine formenreiche und lebensbezogene schulische Lernkultur bedarf.

ßerungen eventuell eine intensivere evaluative Begleitung offener und durch die Schüler selbstverantworteter Lernphasen (vgl. Schülerinterview).

(5) Mehr Aufmerksamkeit sollte, wie die Schule in ihrem Versuchsschul- und TIMSS-Resümee selbst feststellt, der Förderung und Betreuung der schwächeren Schüler im binnendifferenzierenden Fachunterricht gewidmet werden. Zwar hat die Schule beachtliche Erfolge im Unterricht von E- und G-Schülern in den Klassengruppen aufzuweisen, die Ausarbeitung von Arbeitsmaterialien, die auch schwächeren Schülern individuelle Lernprozesse ermöglichen, sowie deren Stützung in offenen Unterrichtssituationen sollten verbessert werden. Ausgangspunkt könnte sein, durch individuelles „Monitoring“ die Arbeitsprozesse und Lernwege einzelner leistungsschwächerer Schüler genauer zu analysieren.

(6) Wünschenswert wäre auch, die an der Schule hochentwickelte Praxis der Selbstreflexion der eigenen Arbeit mehr als bisher durch gezielte empirische Vorhaben, z. B. zu Prozess, Verlauf und Wirkung einzelner Unterrichtsformen, zu ergänzen. Dies könnte ein Programmpunkt im Rahmen der notwendigen Neuregelung der wissenschaftlichen Begleitung der Schule werden.

(7) Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass der Lehrkörper der Helene-Lange-Schule, insbesondere die Kolleginnen und Kollegen, die in federführender Funktion die Versuchsschularbeit praktisch tragen, organisieren und dokumentieren, teilweise stark überlastet erscheinen. Das hohe Niveau der Arbeit sowie deren Weiterentwicklung erfordern u. E. weitere Unterstützung sowie eine zeitliche Erstreckung spezifischer Versuchsziele. Dies scheint im Bewusstsein, dass die Schule durch ihre Praxis die Zielsetzungen des Versuchsschülerlasses nicht nur erreicht, sondern weit übertroffen hat, auch realisierbar zu sein.

3.3.2 Neue Unterrichtsformen als Arbeitsbereiche für selbstständigkeitsförderndes Lernen

Vom eigentätigen Kompetenzerwerb bis zur Aktivierung der in jedem Kind oder Jugendlichen verborgenen „inneren Welten“ und der Erweiterung des sozialen und wirklichkeitsbezogenen Horizonts außerhalb der Schule reichen die an der Helene-Lange-Schule praktizierten Unterrichtsformen. Dies kann durch ausgewählte schultypische Beispiele und Anmerkungen zu deren Dimensionalität veranschaulicht werden.

Eine rollende Lernwerkstatt, welche den Schülern ein Angebot für die experimentelle Auseinandersetzung mit der ihnen alltäglich begegnenden Natur nicht nur an ihre Arbeitsplätze bringt, sondern auch in seiner Reichhaltigkeit und Systematik

präsent hält, stellt der *„Naturwissenschaftliche Wagen“* dar. Schon Fünftklässler können im Rahmen der Wochenplanarbeit durch ihn anhand von Versuchen mit Kerzen, Pflanzen und Licht lernen, ihre Neugier durch schrittweise Versuchsarbeit zu befriedigen. In späteren Jahrgängen hilft der Wagen, Probleme der Unterrichtsprojekte zu bearbeiten. Entscheidend ist, wie hier für den naturwissenschaftlichen Bereich die Verwirklichung von selbstständiger Wissensaneignung mit der Einübung des dafür benötigten Repertoires von Arbeitstechniken und Materialerfahrungen verbunden wird.

„Englisch konstruktiv“ könnten die Vorschläge genannt werden, durch die im Rahmen der Wochenplanarbeit von Jahrgang 5 bis 10 das selbstständige Aneignen von Englisch-Kompetenzen durch das individuelle Lernen der Schüler intensiviert werden soll. Ob es um Karteiarbeit oder Lernkarten geht, um Freie Texte, Speech (Vorträge, auf Video aufgenommen), um Roleplays, Posters, die Durchführung von Interviews, Hörverstehen, die Verarbeitung von Lektüre und Filmen in Tagebuch- und Protokollnotizen, um Lernen durch Nachhilfe und Beratung – die Fachgruppe hat ein ganzes Spektrum von Lernanlässen zusammengestellt, denen gemeinsam ist, dass die Schüler mit ihnen vieldimensional zur fremdsprachlichen Eigenkonstruktion angeregt werden. In den wenigen Englischstunden, die im Rahmen der Begutachtung beobachtet werden konnten, blieb allerdings unklar, wieweit dieses Instrumentarium tatsächlich genutzt und weiter entwickelt wird.

Von völlig anderer Art ist die Selbstständigkeit, die durch das im Religionsunterricht entstandene *Projekt „Tätige Nächstenliebe“* herausgefordert wird. Es ist inzwischen zum festen Bestandteil des Jahrgangs 8 geworden. Möglichst über selbstgesuchte individuelle Zugänge sollen sich 14-Jährige eines anderen Menschen annehmen und ihm über dreieinhalb Monate für wöchentlich zwei Stunden helfend zur Seite stehen. Die Schüler sind verpflichtet, über ihre „Helfererfahrungen“ eine Art Tagebuch zu schreiben. Was lernen Schüler, wenn sie sich auf bettlägrige Neunzigjährige einlassen oder sich mit schwierigen Kindern beschäftigen? Die Notizen verraten, dass es fast immer auch darum geht, sich auf die Fremdheit und Andersartigkeit der gewählten Partner einzustellen. An ihr kann man auch scheitern; aber gerade das Vertrautwerden mit solchen Schwierigkeiten kann einen Zuwachs an Selbsterfahrung und damit auch an Selbstständigkeit bedeuten.

Als Unterrichtsform besonders erwähnenswert ist die *Theaterarbeit* an der Helene-Lange-Schule. Allein schon das Vorhandensein eines perfekt ausgestatteten Bühnenraumes und dessen ständige Nutzung durch Schülergruppen auch außerhalb der Schulstunden – unter der Anleitung einer professionellen Büh-

nenkraft, die mit Honorarvertrag an der Schule tätig ist –, weisen auf die außergewöhnliche Rolle dieses Arbeitsbereiches hin. In den Jahrgängen 5 bis 8 wird Theaterarbeit in Form von *Klassenprojekten im „Offenen Lernen“* verwirklicht. Die Klassen des Jahrgangs 9 können, wenn sie zu erheblicher Probenmehrarbeit auch an Wochenenden bereit sind, mit der Schulleitung einen Vertrag schließen, um sich für 4 Wochen, wiederum als *Klassenprojekt*, anstelle des gesamten sonstigen Unterrichts ausschließlich der Entwicklung und Einstudierung einer Theateraufführung zu widmen. Darüber hinaus gibt es die Form der fünf-wöchigen außerunterrichtlichen *„Theaterwerkstatt“*. Immer mündet die Theaterarbeit in Aufführungen vor der gesamten Schulgemeinde. Entscheidend aber ist, dass die Helene-Lange-Schule Theaterarbeit als ein zentrales schulischen Bildungsmittel wiederentdeckt hat. Manche Absolventen beschreiben dies noch im Rückblick auf die Schule als sie stärkenden Prozess der Erfahrung ihrer inneren Welt, als eine Art „Entdeckungsreise zu sich selbst“. Theaterarbeit, so lehrt die Praxis der Schule, kann helfen, das Bewusstsein des eigenen Könnens und der eigenen Darstellungsfähigkeit zu vermitteln und dadurch das für Selbstständigkeit grundlegende Selbstvertrauen zu gewinnen („Ich kann etwas, ich kann mir selbst helfen“).

Ein Projekt von besonderer sozialer, aber auch gesellschaftlicher und pädagogischer Reichweite stellt das *„Nepal-Projekt“* dar. In ihm verkörpert sich der Charakter der Schule als UNESCO-Projektschule. Es handelt sich dabei um nichts Geringeres, als dass die Schulgemeinschaft der Helene-Lange-Schule seit 14 Jahren die Verantwortung für den Aufbau, die Unterstützung und die Versorgung verschiedener Einrichtungen in Bhandar, einer Berggemeinde in einem abgelegenen Himalaja-Tal in Nepal übernommen hat. Die Übernahme von Schüler- und Lehrerpatenschaften, der Neubau einer Wasserleitung, die Gründung einer Teppich-Werkstatt und einer Silberschmiede, die Ausstattung der Grundschule oder die Einrichtung und ständige Finanzierung einer Gesundheitsstation – dies alles bildet nur einen Ausschnitt der von den Schülern, Lehrern und Eltern gemeinsam getragenen Entwicklungsmaßnahmen. Den Schülerinnen und Schülern wird dabei viel Verantwortung abverlangt, die als schulische Tradition über mehrere Schülergenerationen weiter vermittelt worden ist. So hat sich die Schule beispielsweise verpflichtet, pro Jahr 200 Quadratmeter Teppiche abzunehmen. Auf jedem Schulfest sind Schüler mit deren Verkauf – und dem anderer handwerklicher Produkte aus Bhandar beschäftigt. Durch Fahrradralleyes – Sponsoren spenden Beträge für jeden zurückgelegten Kilometer – „erradeln“ die Schüler regelmäßig hohe Summen, die dann z. B. für dringend benötigte Behandlungsgeräte und Materialien der Gesundheitsstation (mit Arzt, zwei Krankenschwes-

tern und 5 Betten) verwendet werden.⁷ Lernen als Mitarbeit an der Verbesserung des Lebens von Menschen, sei es durch die Hilfe an sich, aber auch durch die Erfahrung, gemeinsam Großes bewirken zu können, und die bewiesene Organisations- und Durchhaltekraft – das Nepal-Projekt weist alle Merkmale des klassischen Projektgedankens auf. Es erschließt damit die soziale, gesellschaftliche und interkulturelle Dimension schulischer Verantwortlichkeit. Vor allem aber kann ein solches Projekt die Schüler ermutigen und qualifizieren, sich in ihrem gesellschaftsbezogenen Handeln nicht schnell Grenzen ziehen zu lassen, sei es der räumlichen Entfernung oder der eigenen Wirksamkeit. Das Nepal-Projekt zeigt, dass Lernen eine globale Dimension besitzt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Helene-Lange-Schule eine Praxis selbstständigen Lernens in Gang gebracht hat, die vom Fachunterricht ausgeht, diesen aber in den Zusammenhang von schülerorientierten Handlungs- und Lernformen stellt, welche die Idee des selbstständigen Lernens – traditionell gesagt im Sinne „allseitiger Bildung“ – um weitere Dimensionen der Auseinandersetzung mit Welt erweitern: die sozial-kommunikative, ästhetische, gesellschaftliche, interkulturelle, ethische und nicht zuletzt die emotional-selbstreflexive. Wünschenswert wäre allerdings, dass Unterrichtsformen und Lernszenarien wie die beschriebenen, gerade angesichts ihres offenkundigen Erfolgs, unter prozessualen und Leistungsaspekten empirisch genauer erfasst werden. Hier liegt u. E. eine wichtige Aufgabe einer künftigen wissenschaftlichen Begleitung der Helene-Lange-Schule.

3.3.3 *Einbezug der Eltern*

Im Versuchsschülerlass wird der Helene-Lange-Schule aufgetragen, entsprechend ihrem pädagogischen Konzept zum „Einbezug der Eltern in das Schulleben“ beizutragen. Dieser Aspekt hat in der Praxis der Schule von Anfang an im Vordergrund gestanden. Die Schule berichtet, dass angesichts der Bildungsambitionen vieler Eltern, die erwarten, dass die Schule ihren Kindern den Zugang

⁷ Die Schüler beschafften sich 2001 die notwendigen Mittel wieder mithilfe einer Fahrradrallye. „Paten“ (Verwandte, Freunde, Nachbarn) verpflichteten sich, jeweils einem der Schüler für jeden gefahrenen Kilometer einen bestimmten Betrag zu spenden. Mehrere hundert Schüler legten – zum Erstaunen ihrer Sponsoren – auf dem (autofreien) Rundkurs große Strecken zurück, so dass, zusammen mit weiteren Spenden, ein Betrag von 180.000 DM (!) nach Nepal überwiesen werden konnte.

zum Abitur erschließen wird, sowie aufgrund der hohen Ansprüche, die manche Eltern aus „helfenden Berufen“ an die pädagogische Professionalität der Schule stellen, es im Verhältnis zwischen Schule und Eltern zahlreiche Spannungsfelder gibt. Es findet sich aber auch ein hohes Interesse vieler Eltern, unmittelbar auf die schulische Arbeit einzuwirken. Die Schule versucht dieses Engagement dadurch zu „sublimieren“, dass sie, gesteuert über Elternabende, die Eltern in die Unterrichtsarbeit einbezieht. Die Eltern werden gezielt in die Unterrichtsformen der Schule, in die Begleitung der Wochenplanarbeit und Hausaufgabenbetreuung eingeführt, sie erhalten Gelegenheit, selbst am Methodentraining teilzunehmen und arbeiten aktiv an der Gestaltung von Projekten und Theateraufführungen mit. Ohne die Beteiligung der Eltern ließen sich das hochentwickelte Schulleben mit seinen Aufführungen, Präsentationen und Aktionen zu wichtigen gesellschaftlichen Ereignissen, aber auch alltägliche Angebote, z. B. der Schulkiosk, nicht verwirklichen. Eltern bringen als „Experten“ Nachmittagsangebote, z. B. Töpfern oder Gitarrenkurse, ein. Bewährte Formen der Zusammenarbeit sind auch von den Eltern reihum veranstaltete Klassenlehrertreffen, Fachvorträge für Eltern, Elternarbeitskreise (die allerdings mit zunehmender Schulzeit etwas „abzubreckeln“ scheinen). Was noch geleistet werden sollte, wäre eine systematischere Bilanzierung des bisher in der Elternarbeit Erreichten (oder noch nicht Versuchten).

3.3.4 Dokumentation der Unterrichtsarbeit mit Bezug auf Lehrerfortbildung

Wie in Abschnitt 3.2 beschrieben, zeichnet sich die Helene-Lange-Schule durch eine reichhaltige Dokumentation und öffentliche Präsentation der eigenen Arbeit aus. Dabei werden alle verfügbaren Medien genutzt, von Publikationen in Fachzeitschriften und Büchern über Fernsehen, Funk, Zeitschriften und Zeitungen bis zum Internet oder Vorträgen auf Fortbildungsveranstaltungen und in bildungspolitischen Foren. Interessierten Personen, insbesondere Schulleuten, ermöglicht die Schule auch Besuche und Unterrichtshospitationen (wöchentlich erhält *eine* Besuchergruppe Zugang). Die gezieltere „Nutzung“ der Reformverfahren im Rahmen der Lehrerfort- und weiterbildung erscheint u. E. allerdings in mehrfacher Hinsicht ausbaufähig: Gerade an die Schulen im unmittelbaren Umkreis wird die Arbeit noch wenig vermittelt. Auch die Kontakte zu den Institutionen der Lehrerfortbildung und zu universitären Einrichtungen sollten intensiviert werden. Dies zu verwirklichen, erfordert allerdings ein Aufeinander-Zugehen von beiden Seiten und hat eine personelle Stützung der Schule zur Voraussetzung. Hinsichtlich der Vermittlungsmethodik regen wir an, Interessenten nicht nur die „Endpro-

dukte“ der schulischen Entwicklungsarbeit zu präsentieren, sondern möglichst auch Einblicke in die (oft spannungsreichen und langwierigen) Entwicklungsprozesse zu geben (vgl. 7.4).

3.3.5 Helene-Lange-Schule: Durch soziale Selektion der Schülerschaft und personelle Ausstattung begünstigt?

In Kommentaren von Besuchern und Beobachtern, welche die Leistung der Schule von „außen“ zu erklären versuchen (darunter auch Nachbarschaftsschulen), findet sich häufig die kritisch gemeinte Einschätzung, dass die Schule ihre Erfolge wesentlich zwei Faktoren verdanke, nämlich einer günstigen „gymnasialen“ Schülerpopulation mit geringem Ausländer- und Unterschichtanteil sowie der Ausstattung mit einem Plus an Lehrerstellen, die anderen Schulen nicht zur Verfügung steht.

Nach den TIMSS-Daten, die allerdings nur eine Teilgruppe von knapp 100 Schülern, vorwiegend mit E-Kurs-Zuordnung in Mathematik, betreffen, weist die Schule einen hohen Anteil von Schülern aus Elternhäusern mit überdurchschnittlichem sozialen Status und hohen Bildungsaspirationen auf (vgl. 3.4.4). Auch die schuleigene Einschätzung besagt, dass die Helene-Lange-Schule ihre Schülerschaft vorwiegend aus dem bildungsorientierten städtischen Bürgertum gewinnt (wobei in der Elternschaft soziale, helfende und pädagogische Berufe stark dominieren). Andererseits weist die Schule darauf hin, dass nur eine kleine Teilgruppe der Schüler (nach Schätzung der Schule ca. 10 %) als besonders leistungsstark einzuschätzen seien. Ein erheblicher Teil auch der begabten Schüler besuche die Schule unter der elterlichen Erwartung, dass sie angesichts einer keineswegs „glatt“ verlaufenden Grundschulzeit mit emotional-motivationalen Problemen gerade (und nur) im speziellen pädagogischen Milieu der Helene-Lange-Schule den Übergang in die Sekundarstufe II schaffen könnten. Dazu kommen gegen 30 % von leistungsschwächeren Schülern, teilweise mit erheblichen Problemen bis an die Grenze zur Sonderschule. Darunter befinden sich nur relativ wenige Schüler ausländischer Herkunft (zuletzt gegen 8 %) oder aus „sozialen Brennpunkten“. Die Schule selbst interpretiert ihre Schülerschaft, ohne den überwiegend positiven elterlichen Bildungshintergrund in Abrede zu stellen, angesichts der insgesamt sehr breiten Streuung der Leistungsfähigkeit der einzelnen Schüler, als eine dem Gesamtschulgedanken durchaus angemessene Population. Es darf u. E. nicht der Helene-Lange-Schule angekreidet werden, dass die hier stark vertretene Gruppe der Schüler mit Gymnasialperspektive an den meisten sons-

tigen Gesamtschulen unterdurchschnittlich repräsentiert ist. Die Schule gewinnt diese Schüler aufgrund ihrer selbsterarbeiteten pädagogischen Ausstrahlung. Sie entspricht in diesem Punkt einer reformorientierten Angebotsschule, die über eine positiv selektierte Schülerschaft verfügen kann, weil ihr Angebot weitgehend konkurrenzlos ist.⁸ Im Unterricht setzt sie sich – in gesamtschulspezifischer Manier – der Heterogenität einer großen Streubreite unterschiedlich leistungsfähiger Schüler aus.

3.4 Wirkungsanalyse

Es gehört zu den konstitutiven Merkmalen einer Versuchsschule, dass ihre Ergebnisse für das Regelschulwesen Wirkungen entfalten sollen. Voraussetzung dafür ist, die Wirksamkeit der Schule als solche genauer einschätzen zu können. Zur Praxis der Helene-Lange-Schule liegt ein vielfältiges Feedback vor. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über Einschätzungen ihrer Wirksamkeit gegeben werden, der sich auf *empirische Daten*, wenn auch sehr unterschiedlicher Art, stützt. Es handelt sich dabei um

- Ergebnisse von Absolventenuntersuchungen und -interviews
- Rückmeldungen von Eltern
- Reaktionen von Besuchern
- Eindrücke von Lehrerstudent/innen
- Ergebnisse der TIMSS-Nachuntersuchung der hessischen Versuchsschulen (1999)
- Schulspezifische Ergebnisse des PISA-Tests (2000)

3.4.1 *Bewähren sich die Absolvent/innen auf dem Weg zum Abitur?*

Die Helene-Lange-Schule hat in regelmäßigen Abständen untersucht, wie sich die Schülerinnen und Schüler, welche die Schule nach Jahrgang 10 mit einer Gymnasialempfehlung verlassen, in ihrer anschließenden gymnasialen Laufbahn bewähren. Diese wird vom größten Teil dieser Schülergruppe in der benachbar-

⁸ Vgl. Köller, Olaf/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Schulqualität und Schülerleistung. Weinheim 2003 (Juventa), S. 23.

ten Martin-Niemöller-Schule fortgesetzt; einige wenige Schulen besuchen die Carl-von-Ossietzky-Schule oder ein Berufliches Gymnasium.

1996 wurde die Schullaufbahn aller 44 Schüler, die in die gymnasiale Oberstufe übergingen, weiter verfolgt. 38 dieser Schüler kamen zum Abitur-Erfolg, darunter 35 (von 39) an der Martin-Niemöller-Schule. Ein Notenvergleich (die Schulnoten wurden in das Punktesystem der Oberstufe umgerechnet) ergab am Anfang der Oberstufenzeit im Durchschnitt ein leichtes Absinken, vor allem in Englisch. Dies ließ auf Umstellungsschwierigkeiten schließen, die jedoch im Verlaufe der Oberstufe überwunden wurden (die Notendifferenz reduzierte sich gegen Ende der Oberstufe auf eine unerhebliche Größe). Die Helene-Lange-Schüler konnten insgesamt auf der Oberstufe gut mithalten.

Diese Ergebnisse werden durch eine aktuelle Untersuchung der Oberstufen-Übergänger/innen von 1999 (Abitur 2002) bestätigt. Von der in diesem Fall besonders hohen Zahl von 64 Übergängern schafften 58 das Abitur, darunter 55 (von 60) an der Martin-Niemöller-Schule. Interessanterweise sind diesmal die Punktwerte in den Kursen der Oberstufe im gewichteten Vergleich durchaus *höher* als an der Helene-Lange-Schule (wobei der Anstieg in Englisch und Biologie am geringsten, in Deutsch, Kunst und Physik am größten ist). Inhaltliche Anpassungsschwierigkeiten lässt die Untersuchung nicht erkennen (die wenigen Abbrüche erfolgten teilweise aus biografischen Gründen). In einem Brief weist die Schulleiterin der Niemöller-Schule auf die besonderen Fähigkeiten der Helene-Lange-Schüler hin: ihre Selbstständigkeit in der Arbeitsorganisation, ihre gekonnte Präsentation, ihr soziales Engagement sowie ihr hochentwickeltes Selbstbewusstsein.

Ein hohes Maß an Selbstständigkeit sowie Pflichtbewusstsein, Kooperationsfähigkeit und Selbstvertrauen – bei geringer Schulangst – bestätigt den Oberstufenschülern der Helene-Lange-Schule auch die „Absolventenstudie“ der Universität Jena (*Will Lütgert/Petra Böttcher*), an der die Schule seit 1992 teilnimmt. Die Werte der Mädchen sind dabei im Unterschied zu anderen Schulen nicht schlechter als die der Jungen. Die Studie liefert retrospektive Selbsteinschätzungen ehemaliger Schüler/innen. Zwar hat die Studie ermittelt, dass zu Beginn der Oberstufe von einigen Schülern stoffliche Lücken konstatiert werden. Fehlendes kann jedoch problemlos angeeignet werden, zumal die Helene-Lange-Schüler durchweg von großen Vorteilen in der Selbstorganisation und Selbstständigkeit ihres Lernens berichten. Einige Schüler fühlten sich in dieser Hinsicht sogar „überqualifiziert“, weil der eigenverantwortlich-kooperative Arbeitsstil an der neuen Schule nur eine reduzierte Entsprechung findet.

3.4.2 *Einschätzungen von Eltern*

Zur Einschätzung der Eltern (vgl. 3.3.3) liegen keine systematischen Erhebungen vor, sondern lediglich drei Interviews von Student/innen mit Müttern, die der Schule durch ihre Mitarbeit nahestehen. Die Befragten fühlen sich über die Arbeit der Schule, speziell die Leistungen ihrer Kinder, gut informiert. In ihren Äußerungen kommt eine positive Einstellung zum pädagogischen Gesamtkonzept der Schule zum Ausdruck. Im Einzelnen werden besonders die Erziehung zur Selbstständigkeit und Toleranz sowie die Herausforderung des sozialen Engagements der Schüler durch die Schule hervorgehoben (Praktikum im Altersheim). Probleme an weiterführenden Schulen hätte es angesichts der erworbenen Fähigkeit, den „Lernstoff selbst zu erarbeiten“, nicht gegeben.

3.4.3 *Wie reagieren Besucher der Schule?*

Die Helene-Lange-Schule hat es mit einem kontinuierlichen Strom von Besuchern – größtenteils praktisch arbeitende oder in der Ausbildung tätige Pädagog/innen – zu tun. Sie haben sich meist aus der pädagogischen Literatur und der Presse über die Schule informiert und wollen nun nachprüfen, inwieweit die positiven Beschreibungen in den Medien in der alltäglichen Arbeit der Schule eingelöst werden. Bei allem Interesse an der Führung durch das Gebäude, die auch an Nachmittagen möglich ist, steht der Wunsch im Vordergrund, sich durch Hospitationen unmittelbar von der Qualität des Unterrichts überzeugen zu können. Aus den Abschlussgesprächen der Schulbesuche, die von der Schule dokumentiert und qualitativ ausgewertet werden, sowie aus Notizen der Teilnehmer lassen sich folgende Schwerpunkte an bestätigenden oder kritischen Bewertungen der Besucher erkennen: Fast durchweg positive Reaktionen rufen das schulisch-unterrichtliche Gesamtzenarium der Schule hervor (räumliche Gestaltung, Schule als Arbeitsplatz, pädagogisches Konzept und Jahresarbeitsplan, kulturelle Vielfalt im Unterricht und im Schulleben, professioneller Umgang mit Organisation). Sehr positiv aufgenommen wird auch die an der Schule erreichte Selbstständigkeit der Schüler/innen. Diese machen auf Besucher einen „selbstbewussten“, „sicheren“, „wachsamen“ und „verantwortlichen“ Eindruck; vielen Beobachtern fällt auf, dass die Schüler ganz selbstverständlich im Mittelpunkt des Lerngeschehens stehen. Positiv vermerkt wird auch die gute Beziehung zwischen Lehrern und Schülern sowie die „Ruhe“ und friedliche Atmosphäre an der Schule (wobei erkannt wird, dass dies u. a. durch die gezielte Bearbeitung von Konflikten, z. B. im Klassenrat, erreicht wird). Die Schule nimmt aus der Sicht der Besucher ihren Erziehungsauf-

trag wahr. Kritische Äußerungen zieht die unterrichtliche Praxis einzelner Lehrer/innen auf sich. Der Unterricht wird von Besuchern in seiner Qualität als unterschiedlich wahrgenommen; neben gelungener findet sich im Urteil der Besucher auch weniger kunstfertige, konventionelle, „langweilige“ Praxis (beinahe erleichtert wird festgestellt, dass man auch hier „mit Wasser kocht“). Das Funktionieren des Unterrichts ohne äußere Differenzierung wird positiv wahrgenommen, allerdings verlieren schwächere Schüler, so Besucher, gelegentlich den Anschluss. Wechselweise interne Hospitationen der Lehrpersonen werden anempfohlen. Zwei Anmerkungen: Zum Verfahren der Auswertung würde es sich empfehlen, ergänzend zu den Abschlussgesprächen die Besuchereindrücke auch quantifizierend zu erfassen, z. B. durch den an anderen Versuchsschulen entwickelten Besucherfragebogen. – Zur Einschätzung einer Versuchsschule als „gute Schule“: Gerade aufgrund der eigenen Wahrnehmung des Sachverhalts, wie „durchmischt“ auch eine insgesamt gelungene Versuchsschulpraxis sein kann, wird Besuchern veranschaulicht, dass sich die gute Qualität einer Praxis nicht darin zeigt, dass in ihr alles optimal gelingt, sondern darin, dass die positiven und befriedigenden Momente die weniger positiven insgesamt deutlich überwiegen. Auch ein solches Qualitätsprofil muss täglich neu erarbeitet werden.

3.4.4 Ergebnisse des TIMSS-Schultests 1999

An der im Frühjahr 1999 auf Initiative des Hessischen Kultusministeriums an den vier Versuchsschulen durchgeführten einzelschulischen Qualitätskontrolle mithilfe des TIMSS-Originalinstrumentariums nahmen an der Helene-Lange-Schule 98 Schüler/innen des Jahrgangs 8 in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften teil. Davon waren in Mathematik 83 (= 85 %) dem E-Kurs und 15 (= 15 %) dem G-Kurs zugeordnet. Die TIMSS-Untersuchung lieferte – am Beispiel dieses Jahrgangs – präzise empirische Evidenz zur sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft der Schule. Dabei bestätigte sich, dass die Schule über eine gymnasialtypische Klientel mit überdurchschnittlichem sozio-ökonomischen Status der Eltern verfügt. Besonders im Hinblick auf den Bildungshintergrund zieht die Schule eine insgesamt positiv selegierte Gruppe an. Ca. 70 % der Eltern des untersuchten Jahrgangs haben Abitur oder Fachhochschulreife.⁹ Hinsichtlich der

⁹ Zum Vergleich: Offene Schule Kassel-Waldau 36,4 %, IGS Kastellstraße Wiesbaden 39,5 %, BIJU-Wert Gesamtschulen 43,1 %, BIJU-Wert Gymnasien 64 % (BIJU:

Fachleistungen liegt der Jahrgang 8 in Mathematik und den Naturwissenschaften, auf die Bundesrepublik bezogen, im *mittleren gymnasialen Leistungsbereich* (wobei die Ergebnisse in den Naturwissenschaften noch leicht günstiger sind und sich nicht die sonst üblichen Jungen-Mädchen-Disparitäten zeigen). Die Schule erreicht damit durchaus gute fachliche Schülerleistungen, zumal der Stundenanteil der beiden Fachgebiete zugunsten des Projektunterrichts im Offenen Lernen reduziert ist. Offensichtlich wird dies durch einen besonders lernfördernden Unterricht ausgeglichen. Wenn auch die Gruppe der G-Schüler relativ klein ist, weist die Schule doch eine erhebliche, durch die unterschiedliche Bildungsnähe der Eltern verursachte Streuung der Schülerleistungen (Heterogenität) auf. Im Hinblick auf die sozialen Fähigkeiten der Schüler wurden durch TIMSS sehr positive Werte ermittelt (zugleich extrem niedrige Fremdenfeindlichkeit). Positiv entwickelt ist auch das „Selbstkonzept“ der Schüler im Hinblick auf die Einschätzung ihrer eigenen Mathematik-Begabung. Dies allerdings mit der Einschränkung dass die G-Kurs-Gruppen gegenüber den E-Kurs-Schülern erheblich abfallen (10 Punkte). Die TIMSS-Interpreten sehen darin insofern die „psychologischen Kosten der Binnendifferenzierung“, als die ständige Konfrontation mit erheblich leistungstärkeren Schülern im gemeinsamen Unterricht der Schule offenbar den Selbstwert der G-Kurs-Schüler tiefer drückt als es ihrem ebenfalls gemessenen tatsächlichen Leistungsniveau entspricht.

Die Schule konnte sich angesichts der TIMSS-Resultate in ihrer Arbeit insgesamt bestätigt sehen. Versucht wurde jedoch, in den hauptsächlich betroffenen Jahrgängen 9/10 den im Unterricht etwas an den Rand gedrängten leistungsschwächeren G-Schülern positivere Kompetenzerfahrungen zu verschaffen (schließlich beschlossen: mehr Fachunterricht beim Klassenlehrer; verstärktes Methodentraining).

Untersuchung „Bildungsverläufe von Jugendlichen“ des Max-Planck-Instituts Berlin). Die Werte sind allerdings nur bedingt vergleichbar, da eine jeweils unterschiedlich große Anzahl der befragten Schüler von einer zusätzlich zur Verfügung stehenden Kategorie „Sonstiger Abschluss“ Gebrauch machte. Angaben aus: Köller, Olaf/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Schulqualität und Schülerleistung. Weinheim 2003 (Juventa), S. 66, 105 und 136.

3.4.5 Eindrücke von Lehrerstudent/innen

Eine Gruppe von sieben Studentinnen hat im Rahmen der Begutachtung an einem Seminar teilgenommen und anlässlich eines Besuchs an der Helene-Lange-Schule im Juni 2002 aufgrund von Hospitationen im Unterricht und Gesprächen mit Schülern Eindrücke notiert.

Die Unterrichtsbesuche konnten nur sporadisch erfolgen. Positiv erwähnt wird von allen studentischen Beobachtern die gute Atmosphäre sowie der freundliche und angenehme Umgang der Schüler untereinander; im Einzelnen werden die klaren Regeln und die gemeinsame Verabschiedung am Ende des Vormittags hervorgehoben. Lerngeschehen konnte speziell im Rahmen problemorientierter Arbeit und in einer Phase des Vergleichs der Schülerergebnisse beobachtet werden. Im Mathematikunterricht wird neben „normalem“ Unterricht auch von kleinen didaktischen Überraschungen berichtet:

„In der ergebnisorientierten Mathestunde wurden in der letzten Viertelstunde mathematische Zaubertricks ausprobiert, aus denen die besten für die Aufnahmefeier der neuen fünften Klassen ausgewählt werden sollten. Die Schüler stellten eigene Beiträge vor. So war die Stunde nicht nur eine trockene Rekapitulation des Gelernten, sondern hat den Schülern Abwechslung gebracht ...“.

In einer anderen Stunde (5. Jahrgang) wurde das Thema „Gewichte“ behandelt, indem die Schüler Experimente mit den eigenen Schulranzen durchführten.

In den Schülergesprächen bestätigte sich die gute Umgangsatmosphäre der Schule sowie das Vertrauen der Schüler zu den Lehrerinnen und Lehrern, aber auch die Identifikation mit dem Lebensbezug und der Selbstständigkeit des Lernens an der Schule, allerdings verbunden mit dem Wunsch, „mehr Grammatik und Allgemeinwissen“ vermittelt zu bekommen (so auch einige Stimmen im Schülerinterview). Vermutlich steht dahinter die Sorge bildungs- und abschlussbewusster Eltern. So verwundert es nicht, dass der Schulsprecher ähnlich votiert: „Mir hat die Schule mehr Selbstvertrauen gegeben. In der fünften Klasse war ich noch schüchtern, jetzt bin ich Schulsprecher. Ich habe gelernt, größere Projekte zu planen. In allen Fächern fühle ich mich gut vorbereitet. Nur in Mathe bin ich mir unsicher. ‚Einfache Dinge‘ und ‚normaler Unterricht‘ kommen zu kurz, z. B. Diktate.“

3.4.6 Schulspezifische Ergebnisse aus PISA 2000

Den an PISA 2000 beteiligten Schulen wurde vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPI) in Berlin angeboten, sie eigens über ihre jeweiligen schulspezifischen Ergebnisse zu informieren, sofern sie dies wünschen sollten. Der Helene-Lange-Schule wurden dementsprechend im Herbst 2002 – neben allgemeinen Daten zur untersuchten Population sowie etwa zur Zufriedenheit von Schülern und Eltern mit der Schule – die Testleistungen in den Basiskompetenzen der an PISA 2000 beteiligten Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs 9 mitgeteilt. An der Helene-Lange-Schule betraf dies eine Gruppe von 31 Schüler/innen (von insgesamt 100 des Jahrgangs). Die PISA-Autoren wiesen ausdrücklich darauf hin, dass die von dieser Gruppe in PISA 2000 erreichten mittleren Testwerte angesichts der geringen Größe der Stichprobe nur als „Momentaufnahme“ über die Leistungsfähigkeit des aktuellen Jahrgangs interpretiert werden dürften. Um überhaupt einen Vergleichsmaßstab zu haben, wurden den Schulen neben den eigenen Mittelwerten „*Erwartungswerte*“ mitgeteilt. Diese repräsentieren die Durchschnittswerte einer „virtuellen“ Gruppe von PISA-Schulen derselben Schulform und mit vergleichbarer Schülerschaft. Die einzelne Schule kann nun feststellen, ob sie besser oder schlechter abgeschnitten hat als strukturähnliche Schulen (wobei 20 Punkte – als ungefähre Maßzahl für die in einem Halbjahr erreichbaren Lernfortschritte der Schüler – als „*bedeutsame*“ Abweichungen interpretiert worden sind).¹⁰

Wie haben die 31 nach dem Zufallsprinzip ausgewählten Neuntklässler der Helene-Lange-Schule in PISA 2000 abgeschnitten? Im Bereich Lesen erreichten sie einen mittleren Testwert von 579 Punkten. Damit lagen sie um ca. ein Schuljahr (!) über dem Erwartungswert von Schulen mit vergleichbarer Schülerschaft (529). Das gute Abschneiden in diesem Bereich spiegelte sich auch in Form ungewöhnlich hoher Prozentanteile von Schülern wider, die im Lesen die höchst Kompetenzstufe V erreicht haben: 35,5 % (!) gegenüber 0 % bei vergleichbaren Schulen. In Mathematik betrug der Testwert der Schulgruppe (N = 18) 540 gegenüber 523 Punkten (kein bedeutsamer Unterschied). In den Naturwissenschaften (N = 17) lag der Schulwert mit 598 Punkten wieder deutlich über dem Punktwert der virtuellen Vergleichsschulen von 543. Insgesamt also ein für die Schule höchst erfreuliches „Standbild“ ihrer Leistungsfähigkeit, das im Profil in etwa den TIMSS-Ergebnissen entspricht (siehe

¹⁰ Vgl. Stanat, P. u. a.: Rückmeldung der PISA 2000-Ergebnisse an die beteiligten Schulen. Berlin 2002 (MPI), S. 39 ff.

3.4.4), aber die Schule auf einem vergleichsweise deutlich höherem Leistungsniveau zeigt. Am Exempel der betroffenen Schülergruppen des Jahrgangs 9 werden der Schule nicht nur ansprechende Fachleistungen bestätigt. Auch über ihr pädagogisches Gesamtkonzept wird damit ein positives Urteil gesprochen, scheinen sich doch die Verwendung von Fachstunden für Projektaktivitäten und die kulturelle Gesamtorientierung – siehe die an der Schule vorhandenen Spitzenleistungen im Lesen – positiv auszuwirken.

Bekanntlich ist über die grundsätzlich sehr erfreulichen PISA-Leistungen der Helene-Lange-Schule, die sie in ihrer Arbeit als Versuchsschule bestätigen und stärken können, eine öffentliche Kontroverse entstanden. Sogar das Berliner MPI hat dabei die „Selbstdarstellung“ der Schule über ihr (nicht bestrittenes) gutes Abschneiden im PISA-Test als „unzulässig“ und „irreführend“ kritisiert. Entstanden ist das Problem dadurch, dass die Schule auf Nachfrage von Journalisten die genannten Ergebnisse offengelegt hat und diese dann in der Presse unsachgemäß interpretiert worden sind. So hat ein Nachrichtenmagazin dem mittleren Testwert der 31 Helene-Lange-Neuntklässler von 579 Punkten in einem Schaubild den Wert des „Pisa-Siegerlandes“ Finnland von 546 und den Durchschnittswert aller deutschen Schüler von 484 gegenübergestellt und kommentiert: „So erreichten die Helene-Lange-Schüler in den Kompetenzbereichen Lesen und Naturwissenschaften Werte, mit denen sie nicht nur weit vor allen Bundesländern liegen, sondern sogar vor den besten ausländischen Staaten wie Finnland oder Kanada.“¹¹ Wenn in dieser Weise Äpfel mit Birnen verglichen werden, ist für irreführende Aussagen über „Weltspitzenleistungen“, die den Ärger von Betroffenen hervorrufen müssen, Tür und Tor geöffnet. So steht etwa der für Finnland wie auch der für Deutschland genannte Wert für die Durchschnittsleistung der Gesamtpopulation. Die Helene-Lange-Schule liefert aber kein Abbild der Gesamtschülerschaft, sondern hat eine eher gymnasialtypische Population. Im gymnasialen Bereich liegt aber beispielsweise der deutsche Durchschnittswert bei 582 Punkten, entspricht also dem Punkte-Mittelwert der Helene-Lange-Schüler. Dies ist für eine Schule, die als Gesamtschule auch eine Gruppe schwächerer Schüler aufgenommen hat, immer noch ein höchst positives Ergebnis. Aber vom Übertreffen der internationalen PISA-Spitzenwerte oder der deutschen Gymnasialwerte kann keine Rede sein. Dies wurde übrigens von der Schulleiterin öffentlich richtig gestellt.¹²

¹¹ Vgl. Joachim Mohr: Jeden Tag Theater. In: DER SPIEGEL 45/2002, S. 74 ff.

¹² Enja Riegel: Wenig Freude über die „Weltspitze“. Leserbrief in der Süddeutschen Zeitung vom 5. Januar 2003, S. 36.

Aus ihrer Stellungnahme wird deutlich, dass sie einerseits keinen Grund gesehen hat, angesichts des öffentlichen Interesses ihre Ergebnisse zu verschweigen, dass die Schule sich aber andererseits des realen Gehalts und der Relativität der Ergebnisse bewusst ist und mit ihren Leistungen lediglich als *eine* Schule unter vielen Mut für die Weiterentwicklung unseres Schulwesens machen will. Angesichts ihrer Leistungen kann die Helene-Lange-Schule dabei gerade im Hinblick auf PISA-Konsequenzen Vorreiter sein.

3.5 Beitrag der Helene-Lange-Schule zur Schulentwicklung

3.5.1 Beiträge zur Schul- und Unterrichtskultur

Eine neue Lernkultur für die Sekundarstufe I

Im Zuge ihrer Umwandlung aus einem Gymnasium zu einer Reformschule neuen Typs ist der Helene-Lange-Schule eine bemerkenswerte Neugestaltung des schulischen Raumes als kulturell anziehender Lern- und Lebensort gelungen. Mit großem Engagement und Einfallsreichtum ist von den beteiligten Lehrpersonen in einem langwierigen Entwicklungsprozess das Was und Wie von Schule und Unterricht mit der Intention verändert worden, die Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise zu selbsttätigem und engagiertem Lernen herauszufordern. Die daraus entstehenden Arbeitsprozesse der Schüler und ihre Produkte bilden, für jeden Besucher erkennbar, den Mittelpunkt der Schule. Die Umwandlung der Schule zeigt sich zunächst an der Raumgestaltung. Durch bauliche Veränderungen ist die Enge des ursprünglichen Schulgebäudes zugunsten von weiträumigen Jahrgangsbereichen überwunden worden. In ihnen kann sich das Lernen und Zusammenleben von Schülern und Lehrern zugleich konzentrieren und nach innen und außen öffnen. Symbolisch stehen die Türen der Klassenzimmer wie auch der Schulleitung in aller Regel offen. Radikal neugestaltet wurden die Inhalte und Formen des schulischen Lernens. Die Schule hat sich hier von Erfahrungen der in- und ausländischen Reformschulpraxis anregen lassen und, ergänzt durch eigene Erfindungen, das traditionelle Schulcurriculum in einer gelungenen Weise neu interpretiert. Ein besonderes Charakteristikum besteht darin, dass Lehrer und Schüler von sich selbst verlangen, wo immer möglich, die Ergebnisse ihrer Arbeit durch Hervorkehrung von deren präsentativem Potenzial für andere sichtbar zu machen. Durch diese hoch entwickelte Praxis interner Veröffentli-

chung lässt sich beim Durchwandern der Schule in den Schülerarbeiten, so ein Beobachter, „lesen wie in einem aufgeschlagenen Buch“. ¹³ Bei den Schülern wird durch diese Praxis ein ständiger Wettbewerb im Lernen und in der wirksamen Darstellung der eigenen Leistung angeregt, der nicht nur die allerorts sichtbaren Zeugnisse schulischer Arbeit erklären kann, die bestens für die Schule werben, sondern auch einen Teil der bei den Schülern zu beobachtenden Verantwortlichkeit. Diese gilt, wie Äußerungen aus den Schülerinterviews belegen, dem eigenen Lernen, aber auch der Mitgestaltung der eigenen Schulumwelt, etwa durch das Ausschmücken und das regelmäßige Putzen der eigenen Klassenräume (womit die Schüler derzeit jährlich 27.000 Euro für die Anstellung einer hauptamtlichen Theaterkraft erwirtschaften). Für die Lehrerinnen und Lehrer ist der hohe schulinterne Leistungsanspruch (und ständige Leistungsvergleich) mit Anforderungen verbunden, die über das sonst an Schulen übliche Maß hinausgehen. Laut Selbstaussage werden diese aber aufgrund der insgesamt befriedigenden Arbeitssituation akzeptiert.

Die gelungene Entwicklung einer gemeinschaftlich getragenen anspruchsvollen Lehr-Lern-Kultur für die Sekundarstufe I, die in jugendspezifischer Weise die Verantwortlichkeit und kulturelle Eigentätigkeit von Schülerinnen und Schülern zu aktivieren vermag, kann als zentraler Ertrag der Versuchsschularbeit an der Helene-Lange-Schule angesehen werden. Er liefert weit über Hessen hinaus das Beispiel einer radikalen reformpädagogischen Erneuerung des Lerngeschehens einer Mittelstufenschule mit sozial-ethischem Anspruch. Dieses instruktive Beispiel eines gelungenen „Hauses des Lernens“, das für Regelschulen weit über Hessen hinaus eine unverändert hohe Vorbild- und Anregungsfunktion besitzt, muss daher nach Auffassung der Gutachter unbedingt als Versuchsschule erhalten bleiben.

Umgestaltung der Inhalte und Formen des Lernens

Mit dem Versuch, Lernen für 11- bis 16-Jährige attraktiver und herausfordernder zu gestalten, hat die Schule vieles vorweggenommen, was durch die Erneuerung des Mathematik- und Naturwissenschaftsunterrichts im PISA-Projekt aktuell geworden ist. Auch hierin ist die Schule beispielgebend für Entwicklungen, die an

¹³ In der Begrifflichkeit der Schulforschung: Objektivierung macht die Schülerleistungen evaluierbar.

den meisten Schulen erst einzuleiten sind. So gesehen sind auch die positiven Ergebnisse der Schule im PISA-Test verständlich, zumal an der Schule neben „offenem“ Arbeiten, besonders in den Sprachen und der Mathematik, auch der Fachunterricht gepflegt wird (durchgängig mit dem Bemühen um Individualisierung) (vgl. 3.3.1).

Jahrgangsteams als soziale Kerne und Schulgemeinschaft

Die Erneuerung der Schul- und Unterrichtskultur hat ihre unverzichtbare Grundlage in der sozialen Durchgestaltung der Schule. Nach dem Beispiel der Offenen Schule Kassel-Waldau praktiziert die Helene-Lange-Schule ein Team-Jahrgangsmodell.¹⁴ Die einzelnen Schülerjahrgänge bilden jeweils mit einer überschaubaren Gruppe ihnen zugeordneter Lehrerinnen und Lehrer, so einer der Befragten, „sechs kleine Schulen in der großen“. Die Jahrgangsbreite von vier Klassen lässt überschaubare Größen von jeweils etwa 100 Schülern und ca. 10 Lehrpersonen zu. Die Schüler fühlen sich, wie immer wieder bestätigt wird, in ihren „Teams“ zu Hause und entwickeln zu den Lehrpersonen, die ihren Weg die sechsjährige Schulzeit hindurch begleiten, in aller Regel zuverlässige und belastbare Beziehungen, die sich auch angesichts der Entwicklungsprobleme in der Pubertät bewähren. Das langjährige Zusammenleben lässt die Lehrerinnen und Lehrer mit der Lebens- und Lernbiografie der einzelnen Schüler vertraut werden und erlaubt ihnen, deren Probleme gut einzuschätzen. So wird ein individuelles Eingehen auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler möglich und deren Beratung, etwa im Hinblick auf die für sie zentrale Frage des Schulabschlusses. Das Zusammensein im Team ermöglicht jedoch auch den Lehrpersonen untereinander einen regelmäßigen Austausch, ein Sich-Absprechen, gemeinsames Planen sowie wechselseitiges Spiegeln und Bilanzieren der eigenen Arbeit und ihrer Ergebnisse. Die Jahrgangsteams sind die Foren, um pädagogische Fragen schulintern auszudiskutieren und Neuerungen zu entwickeln. Sie bilden die notwendige soziale und organisatorische Voraussetzung, um eine schuleigene Lernkultur überhaupt hervorbringen zu können. Indem die Schule eine derartige Teamarbeit als Versuchsschule in effektiver Weise vorführen kann, liefert sie einen Beitrag zu dem in der Schule allgemein anstehenden Problem der Überwindung der Einzeltätigkeit von Lehrpersonen zugunsten der kooperativen Ausgestaltung der Praxis von Schulen.

¹⁴ In der Steinwaldschule als „Team-Stammgruppen-Modell“ bezeichnet (vgl. 7).

Dass die Schule angesichts ihrer Teampraxis nicht in einzelne Teileinheiten zerfällt, verdankt sich den Aktivitäten eines ausgeprägten jahrgangsübergreifenden Schullebens. Keine andere der untersuchten Versuchsschulen weist eine vergleichbar intensive Praxis von Festen, Feiern und Aktionen auf. Die Schülerinnen und Schüler treten dabei durch eindrucksvolle Präsentationen hervor. Dabei spielt die an der Schule hochentwickelte Kultur eines professionell moderierten Schülertheaters eine besondere Rolle. In solchen gemeinsamen Veranstaltungen der Schule, die auch die Eltern ansprechen und sich an die Öffentlichkeit wenden, können Lehrer und Schüler immer wieder identitätsstiftend die Zugehörigkeit zur eigenen Schulgemeinschaft erleben. Die Schule hat einen Weg gefunden, über die notwendige Verdichtung der sozialen Beziehungen in den Teams hinaus das Wir-Gefühl aller Beteiligten zu stärken, sich zu einer wirklichen *Schulgemeinde* zu entwickeln.

Rituale

Eine schulgestalterische Pionierleistung ist in der vor allem durch die langjährige Schulleiterin, *Enja Riegel*, betriebenen Wiederbelebung einer bewussten Praxis schulischer Rituale zu sehen. Der Schulalltag wird durch Rituale bestimmt, ob es sich um den die Wochenarbeit eröffnenden Montag-Morgen-Kreis handelt oder um den Klassenrat oder den Stehkreis zum Abschluss des Schulvormittags oder die künstlerische Gestaltung von Fluren und Schülertreff oder das Offen- oder Geschlossenein der Klassentüren in ihrer je spezifischen Bedeutung. Auch Unterrichtsformen, wie Freie Texte, Buchvorstellungen und der Beginn und Abschluss von Projekten sowie Feste und Feiern zu Geburtstagen, zum Abschied und zum Neu-Ankommen oder schultypische Spezialitäten wie der Jahreszeitentisch und der Jahrgangsrat haben rituellen Charakter. Bei Ritualen geht es um symbolische Gestaltungsformen, die die beteiligten Schüler und Lehrer unmittelbar handelnd ansprechen. Sie werden durch sie gefühlsmäßig in ritualisierende Handlungsabläufe eingebunden und erfahren dadurch ohne den Umweg über erklärende Worte in orientierender und haltgewährender Weise Sinn und Gehalt von wichtigen schulischen Situationen. Rituale waren lange Zeit verpönt, weil sie in der Schule und im öffentlichen Leben oft für Zwang und Unterwerfung gestanden haben. In einer schulischen Praxis, die stark auf Selbsttätigkeit und das Aushandeln von Situationen setzt, sind jedoch, dies wurde an der Helene-Lange-Schule schon früh erkannt, rituelle Gestaltungsformen zur Strukturierung, Entlastung und zur Gemeinschaftsbildung dringend erforderlich. Nicht alles kann

stets neu ausdiskutiert oder verbal-kognitiv vermittelt werden. Lehrer und Schüler müssen auch in ihren emotionalen und ästhetischen Bedürfnissen angesprochen werden. Die an der Schule entwickelten Rituale erfüllen die für eine *gute* Praxis unabdingbaren Voraussetzungen, dass ihr Sinn für die Schüler nachvollziehbar ist, dass sie in ihrer Ausführung von den Beteiligten mitgestaltet und im Falle der Erstarrung oder altersspezifischen Sinnentleerung hinterfragt und ersetzt werden können. Die Helene-Lange-Schule hat mit ihren hochentwickelten und -reflektierten Ritualen der Schulentwicklung in einem wenig bearbeiteten Bereich wichtige Anstöße und Konturen gegeben.

Umgang mit Heterogenität

Für eine Schule, die auf die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern und der Schüler untereinander sowie auf die Individualisierung des Unterrichts setzt, ist äußere Differenzierung mit ihrer sozialen Selektion der Schüler in unterschiedlich leistungsstarke Gruppen ein unpassendes Konzept. Dementsprechend versucht die Helene-Lange-Schule, abgesehen vom Englisch-Unterricht in höheren Klassen, wo z. B. temporäre Zusatzgruppen gebildet werden, der Unterschiedlichkeit der Begabungen und der Leistungsfähigkeit ihrer Schüler durch „Differenzierung im Klassenraum“ gerecht zu werden. Sie befindet sich damit in der guten Gesellschaft der im PISA-Test führenden Länder, in denen durchweg in Mathematik und den Naturwissenschaften in der Mittelstufe Schüler mit unterschiedlicher Leistungsfähigkeit gemeinsam unterrichtet werden. Differenzierung im Klassenraum bedeutet, dass – bei leistungsmäßiger Zuordnung zu E- und G-Kursen – die Leistungsunterschiede der Schüler durch innere Differenzierung und durch die Individualisierung des Unterrichts bewältigt werden. Für einen solchen Unterricht ist die spezifische Kultur rücksichtsvollen gemeinsamen Lernens charakteristisch. Die stärkeren Schüler sind dabei als „Modelle“ für das Lernen der leistungsschwächeren – und als deren Helfer – wichtig. Soweit Erfahrungen über die Differenzierungspraxis der Helene-Lange-Schule vorliegen, lässt sich berichten, dass die leistungsstärkeren Schüler sich in einem solchen Unterricht nicht benachteiligt fühlen. Damit bestätigen sie einschlägige empirische Untersuchungen, denen zufolge ein Mehr an Heterogenität schwächere Schüler fördert, stärkeren aber keinesfalls schadet.¹⁵ Sollten sie gelegentlich unterfordert sein, so

¹⁵ Vgl. Ulrich Vieluf: Heterogenität als Chance? In: Pädagogik, Heft 3/2003, S. 34–38.

hat sich dies z. B. nicht in den TIMSS- und PISA-Ergebnissen niedergeschlagen. Umgekehrt besteht offensichtlich ein Problem darin, dass die ständige Stützung, welche die leistungsschwächeren Schüler brauchen, noch nicht zufriedenstellend gelöst ist. Hier sollte die weitere Unterrichtsentwicklung ansetzen. Insgesamt findet sich an der Helene-Lange-Schule eine ermutigende Praxis des Umgang mit Heterogenität. Die Schule hat im PISA-Test in den Fächern Deutsch und Naturwissenschaften bekanntlich eine gymnasial-spezifische Leistungshöhe erreicht. Auch in Mathematik ist der Wert der Helene-Lange-Schule von beinahe ähnlicher Höhe. Und in allen drei Fächern werden heterogene Schülergruppen in der Bandbreite von Schülern mit Hauptschul- bis zu solchen mit Gymnasialschulabschluss unterrichtet. Keine Schwierigkeiten bereitet es dabei, die Leistungen der Schüler abschlusspezifisch zu klassifizieren. Wo es erforderlich ist, wird die Zuweisung zum G- und zum E-Niveau unter Berücksichtigung pädagogischer Gesichtspunkte sorgfältig vorgenommen. Die Schule ist zwar durch ihre Schülerpopulation (niedrigere Anteile an Schülern aus bildungsfernen Schichten und aus lernhinderlichem Migrantenmilieu) begünstigt. Dennoch kann die Schule jenseits aller schulpolitischen Auseinandersetzungen Mut machen, im anspruchsvollen Lernen der Sekundarstufe I mehr Heterogenität zu wagen. Dies ist – so müssen die PISA-Ergebnisse interpretiert werden – ein dringendes Erfordernis für deutsche Schulen.

Schule als Ort kultureller Praxis

Ein besonders auffälliges Merkmal der Helene-Lange-Schule besteht darin, dass an ihr das Künstlerisch-Kreative nicht in die abgegrenzten Bereiche bestimmter Fächer verbannt ist, sondern das gesamte Lerngeschehen und Schulleben wie ein roter Faden durchzieht. Das Sinnliche, Ausdruckhafte und Individuelle, Inszenierung, Gestaltung, Spiel und Erfindung, kurz die *ästhetische Dimension*, prägen die gesamte Arbeit der Schule. Sie ist ein konstitutiver Teil ihrer Praxis. Wie schon beschrieben, wird durch diese Wertschätzung ästhetischer Darstellung und Produktion die Veröffentlichung der Schülerleistungen – und ihr bewertender Vergleich – besonders herausgefordert. Gestützt wird dadurch auch ein Klima der Würdigung und des Respekts vor den Leistungen der anderen sowie die Vorstellung einer allseitigen Bildung, welche, ganz gleich ob es um die Präsentation einer Mathematikaufgabe, das Herstellen von indianischen Kultstäben oder einen computergeschriebenen Text geht, immer auch die gestalterisch-kreativen Fähigkeiten mit anfordert. In diesem Sinne versteht sich auch die Theaterpraxis. Theaterarbeit ist an der Helene-Lange-Schule von der schulüblichen Ergänzung

der sprachlichen Fächer um eine spielerisch-szenische Komponente längst zu einem eigenen Bildungsbereich expandiert (vgl. 3.3.2). Die Praxis an der Helene-Lange-Schule zeigt, dass sich Schülerinnen und Schüler in für sie verbindlich gewordener Theaterarbeit in vorher nicht gekannten Dimensionen ihrer Persönlichkeit als eigenständig und schöpferisch erfahren können. Es ist als wichtiger Beitrag zur Weiterentwicklung von Schule anzusehen, dass hier Theater und Bühne für alle Jugendlichen als schulisch systematisch nutzbare Möglichkeit vielfältigen kulturellen Ausdrucks und individueller Selbstfindung neu entdeckt worden sind.

3.5.2 Beiträge zur Organisationsentwicklung und Evaluation

Organisationsentwicklung mit pädagogischen Zielen verknüpft

Charakteristisch für die Helene-Lange-Schule ist, dass sie ihre Arbeit auf ein ausdrücklich formuliertes, von den Beteiligten vereinbartes pädagogisches Leitbild hin geordnet hat. In seinem Mittelpunkt steht die Intention, den einzelnen Schülerinnen und Schülern entsprechend ihrer Individualität bei der Orientierung in der Welt gerecht zu werden und ihnen zum Erwerb der für ihren weiteren Schul- und Berufsweg notwendigen Kompetenzen zu verhelfen. Ein die Selbstverantwortlichkeit der Schüler herausfordernder formenreicher Unterricht, ein positives Schulklima, das die Identifikation der Schüler mit „ihrer“ Schule begünstigt, sowie die ständige Überprüfung der eigenen Arbeit sollen den Erfolg der Schule gewährleisten. Als Beobachter gewinnt man den Eindruck, dass sich die Schule für das Erreichen dieser Ziele zweckmäßige Organisationsformen von hoher Akzeptanz für die Beteiligten geschaffen hat. Als „Handlungszentren“ zur Gestaltung der täglichen Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer, aber auch zur „Erfindung“ und Erprobung neuer Vorhaben, fungieren die sechs Teams. Die mehrstündige wöchentliche Teamsitzung ist der Ort, an dem sich die für die schulische Alltagsarbeit grundlegende pädagogische Verständigung ereignet. Naturgemäß müssen dabei die Möglichkeiten – und die Grenzen – der Teamautonomie, wie sie durch die faktische Übertragung von Schulleitungskompetenzen auf die Teams besteht, erst erkundet werden (die Bilanzierung der gefundenen, positiv erscheinenden Praxis wäre eine eigene Studie wert).¹⁶ Zur Koordination auf gesamtschulischer

¹⁶ Eines der noch zu lösenden Probleme ist in der Zugehörigkeit der (vier) Schulleitungsmitglieder zu den (sechs) Teams zu sehen. Zwei Teams bleiben ohne Schulleitungsmitglied, eine Asymmetrie, die zu allerlei kommunikativen Ungleichgewichtigkeiten führt.

Ebene hat die Schule eine Planungsgruppe eingerichtet, in der sechs Team-Vertreter mit vier Mitgliedern der Schulleitung zusammenarbeiten. Damit liegt ein Organisationssystem vor, das die Schule trotz der relativ selbstständig arbeitenden Teams nach außen als Einheit erscheinen lässt. Es leistet dies, indem die Arbeit der einzelnen Teams ständig reflektiert und die in ihnen sich entwickelnden und erprobten Neuansätze in kooperativer Weise für die gesamtschulische Entwicklung wirksam gemacht werden.¹⁷ Zugleich koordiniert die Planungsgruppe die hochentwickelte Praxis von Aktivitäten und Veranstaltungen, die die Schule als Ganzes betreffen. Neben den Konferenzen der Planungsgruppe und den Teamsitzungen hat es die Schule verstanden, traditionelle Einrichtungen wie Fachkonferenzen für den Entwicklungsprozess der Schule zu nutzen und diesen durch schulspezifische organisatorische Initiativen wie den Jahresarbeitsplan und die darauf bezogene Jahresbilanz zusätzlich zu verstetigen. Fazit: Der Schulleitung ist es gelungen, für die Verwirklichung des pädagogischen Konzepts ein wirksames „Schulmanagement“ zu finden, das die Schule nach dem Eindruck der Gutachter in ihrer Alltags- und Entwicklungsarbeit von der Führungsarbeit und dem Führungsanspruch ihrer Gründungs-Schulleiterin weitgehend unabhängig gemacht hat. Es ist als deren Verdienst anzusehen, dass die Helene-Lange-Schule heute „auf eigenen Beinen steht“, d. h., basierend auf den einzelnen Teams, sich als selbstständige und handlungsfähige Organisation präsentiert. Nicht verschwiegen werden soll, dass die Belastung besonders der Funktionsträger der Schule durch die umfangreiche, vielfach vernetzte Gremienarbeit u. E. die Belastungsgrenze der Betroffenen zu überschreiten droht. Dies gilt auch für die zusätzlichen Aufgaben der Dokumentation und der Betreuung von Besuchern. Erwähnt sei auch, dass die konsequente Ausrichtung der Organisation an den pädagogischen Entwicklungsaufgaben nicht konfliktfrei verlaufen konnte. Der Personalrat hat z. B. in der Überführung der Stufenleiterfunktion in die Teamkompetenz den Verzicht auf innerschulische Aufstiegsmöglichkeiten gesehen (damit aber nicht Recht bekommen). Unabhängig davon ist nach Einschätzung der Lehrpersonen der Anteil der am Entwicklungsprozess aktiv beteiligten Kolleginnen und Kollegen ungewöhnlich hoch.

¹⁷ Auf diese Weise sind z. B. ursprüngliche Teaminitiativen wie die Projekte „Tätige Nächstenliebe“ zu Teilen der Gesamtpraxis der Schule geworden.

Fortbildung als Teil von innerschulischer Entwicklung und Evaluation

Wie erwähnt hat sich die Schule in ihrem Leitbild die ständige interne Überprüfung ihrer Arbeit zur Aufgabe gestellt. In diesem Sinne werden die an der Schule praktizierten Fortbildungsveranstaltungen, z. B. die jährlichen Pädagogischen Tage (zweitägig), die Workshops zu Spezialthemen oder die Treffen mit den Leitungsteams der anderen Versuchsschulen, in Themenwahl und Anlage konsequent zur Reflexion der eigenen Arbeit genutzt; eindrucksvoll, wie intensiv die praktische Umsetzung der dabei auftretenden Veränderungsideen bis in den Schulalltag hinein verfolgt wird. Zwei inzwischen an der Helene-Lange-Schule mit bundesweiter Ausstrahlung praktizierte Errungenschaften, die zum „Kern“ ihres Reformbestandes gehören, wie das Teammodell und die Praxis schulischer Rituale, wurden erst im Laufe der Entwicklung der Schule als zielführende Problemlösungen erkannt, dann aber mit beispielhaftem Engagement umgesetzt.

Das Evaluationsmodell des „Critical friend“

Nach ihrem Selbstverständnis befindet sich die Schule, nicht zuletzt aufgrund des außergewöhnlichen Elans der Schulleitung, in einem ständigen Entwicklungsprozess, der als Korrektiv und Impulsgeber auch einer permanenten begleitenden Evaluation bedarf. Zugleich kritische und innovationsfördernde Anregungen hat sich die Schule dabei nicht sosehr von der wissenschaftlichen Untersuchung der Details ihrer Entwicklung mit empirischen Methoden versprochen. Die Schule hat vielmehr für die Ergänzung der schulinternen Selbstevaluation als einzige der vier Versuchsschulen das Modell eines kritischen Außenbeobachters im Sinne eines „*Critical friend*“ gewählt. Die Arbeit der Schule wurde während des überwiegenden Teiles des Berichtszeitraumes von einem erfahrenen Pädagogen begleitet. Die Bewährung dieses Modells lässt sich am Einzelfall nicht endgültig abschätzen. Deutlich wird jedoch, dass es offenbar gelingen kann, das engagierte „Mitdenken“ des an einer Schule ablaufenden Entwicklungsprozesses und die Bestätigung und Dokumentation der in ihm erreichten Erfolge mit der kritischen Aufmerksamkeit für die ungelösten Probleme und Schwachstellen der einzelschulischen Entwicklung in fruchtbarer Weise zu verbinden.¹⁸ Notwendig

¹⁸ Vgl. dazu die Punkte „Notwendigkeit des ‚fremden Blicks‘“, „Polarisation der Aufmerksamkeit“ und „Hineindenken in Schulentwicklungsprozesse“ in Abschnitt 2 dieses Berichts.

sind dazu allerdings die permanente Begleitung des schulischen Alltags bis in den Unterricht hinein und das Durchhalten der scheinbar paradoxen Grundposition, die Schule zugleich von „außen“ und „innen“ zu sehen. Dazu ist eine umfassende Vertrautheit mit schulischen Reformprozessen erforderlich. Die Praxis an der Helene-Lange-Schule zeigt, dass dort, wo diese Voraussetzungen erfüllt sind, das Modell des „Critical friend“ innovativ und qualitätssichernd wirken kann.

Ergänzung durch Fremdevaluation

Neben Ansätzen der Selbstüberprüfung der eigenen Praxis durch das Kollegium in den einzelnen Teams und die teilnehmende Begleitung durch einen wissenschaftlichen Berater hat sich die Schule in vielfältiger Weise der öffentlichen Beobachtung, Bewertung und Diskussion ihrer Arbeit ausgesetzt. Hier sind insbesondere das „Systemmonitoring“ durch das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin im Rahmen der TIMS- und der PISA-Studie zu nennen. Die Schule hat sich in beiden Fällen einer einzelschulischen Erhebung unterzogen. Charakteristischerweise hat die Schule die Präsentation der Ergebnisse als Fortbildungsveranstaltung organisiert und aufgrund eines gemeinsamen Reflexionsprozesses notwendige praktische Konsequenzen gezogen. Darüber hinaus hat die Schule an der „Absolventenstudie“ der Universität Jena teilgenommen, in der die Praxis der Schule aus der Sicht ihrer Absolventen beurteilt wird, sowie an Mathematikwettbewerben und anderen öffentlichen Präsentationen. Wichtige evaluative Beiträge liefern auch die Bewertungen der Schule durch Eltern, die im Interesse ihrer Kinder als besonders problembewusste und kritische „Evaluatoren“ auftreten, vor allem aber ein ständiger Strom von Besuchern. Hier ist der Schule positiv anzurechnen, dass sie den dabei ablaufenden Diskurs über die Schule öffentlich macht und auch kritische Äußerungen über die Schule publiziert. Ein Teil von ihnen gilt einem Bereich, der – abgesehen von der (sehr positiven) Beurteilung der Mathematik- und Naturwissenschaftsleistungen durch TIMSS und PISA – als *Thema* u.E. insbesondere in der schulinternen Evaluation in der Vergangenheit zu kurz gekommen ist. Der konkrete Verlauf des Fachunterrichts sollte in didaktischer und unterrichtsmethodischer Hinsicht verstärkt Thema der kollegialen Wahrnehmung und Erörterung sein. Mögliche Schwerpunkte der Reflexion könnten die offensichtlichen Qualitätsunterschiede im Fachunterricht, das gelegentliche Fehlen didaktischer Expertise, z. B. im Hinblick auf Differenzierungsmaßnahmen, und die Unter- und Überforderung von Schülern sein sowie die genauere Diagnose der unterrichtlichen Probleme und Förderbedürf-

nisse leistungsschwächerer Schüler. Einer Verstärkung solcher Analysen an der Helene-Lange-Schule käme insofern großes Gewicht zu, als dort der fachliche Unterricht in beispielhafter Weise in ein umfassendes Konzept einer Schul- und Unterrichtskultur eingebettet ist, die Bildung in ihrer notwendigen Vieldimensionalität erkennt und ermöglicht.

Die genannte Einschränkung hindert nicht das resümierende Urteil, dass die Schule ein höchst anregendes Muster für ein ausbalanciertes Verhältnis von Fremd- und Selbstevaluation und für die schulinterne Implementation von Untersuchungsergebnissen liefert, wie es für die meisten hessischen Schulen noch „Zukunftsmusik“ darstellt.

3.6 Empfehlungen zur weiteren Arbeit an der Helene-Lange-Schule

Aufgrund der vorangegangenen Einschätzung ihrer Leistung als Versuchsschule und ihres Beitrages zur Schulentwicklung kann für die weitere Arbeit der Helene-Lange-Schule Wiesbaden empfohlen werden:

- Die an der Schule in beispielhafter Weise gelungene Verknüpfung einer attraktiven schulkulturellen Praxis, welche die Schülerinnen und Schüler zu eigenverantwortlichem Lernen herausfordert, mit einem hohen Leistungsanspruch, der sich auch im kognitiven Lernen in den Kernfächern dokumentiert, sowie einem professionellen Standard der Organisation und schulinternen Kooperation, der die Arbeit der Schule absichert und inspiriert, muss als Beispiel einer erfolgreich arbeitenden hessischen Versuchsschule für den Sekundarstufen-I-Bereich mit bundesweiter Ausstrahlung unbedingt erhalten bleiben.
- Diese Zielsetzung muss insbesondere beim anstehenden Wechsel in der Leitung der Schule im Zentrum stehen. Zudem braucht die Schule angesichts der gegenwärtig bestehenden Überlastung des Kollegiums eine Verbesserung ihrer Ausstattung, vor allem um die Ergebnisse ihrer Arbeit noch wirksamer dokumentieren und der großen Zahl interessierter Besucher vermitteln zu können.
- Eine Lösung sollte für die wissenschaftliche Begleitung der Schule angestrebt werden (diese Funktion ist gegenwärtig unbesetzt). Es gilt, eine Form zu finden, die an die bisher erfolgreiche Praxis wissenschaftlicher Beratung anknüpft, dabei aber – ohne den ganzheitlich pädagogischen Blick einzubü-

ßen – die empirische Komponente in der schulinternen Selbstevaluation mehr berücksichtigt.

- Die einzelnen Teams sollten sich wie bisher dazu verstehen, auf neue Herausforderungen durch die Weiterentwicklung der an der Schule gefundenen besonderen Formen, nach Möglichkeit auch durch kreative Neuentwicklungen, zu antworten.
- Verstärkt Gegenstand schulinterner Beobachtung und kooperativer Reflexion sollten die Arbeitsprozesse und Lernverläufe im Fachunterricht sein (selbstverständlich im Kontext der für die Schule typischen Praxis einer motivierenden und ästhetisch anspruchsvollen Unterrichtskultur). Als Schwerpunkte der Reflexion bietet sich der Austausch über Standards gelungener Unterrichtsabläufe vor allem unter den Anforderungen der an der Schule praktizierten Binnendifferenzierung und Individualisierung angesichts heterogener Schülergruppen an. Der lerndiagnostische Aspekt sollte besonders beachtet werden.
- Die Schule sollte stärker dabei unterstützt werden, ihre Praxis wirksam zu verbreiten. U. E. gilt es dabei einerseits, die prozessualen und entstehungsgeschichtlichen Momente der gefundenen Praxisformen deutlicher zu machen. Interessenten muss vermittelt werden, dass es kontinuierlicher Arbeit auf hohem Anspruchsniveau bedarf, um zu dem im Ergebnis wie „selbstverständlich“ wirkenden Problemlösungen zu gelangen. Dazu braucht die Schule weitere Unterstützung.

4. Offene Schule Kassel-Waldau: Evaluationsbericht

4.1 Schulporträt

Die Offene Schule Kassel-Waldau (OSW) wurde 1983 durch die Umwandlung der IGS Waldau vom Hessischen Kultusministerium und der Stadt Kassel als Ganztagschule mit besonderer pädagogischer Prägung eingerichtet. Seit 1995 ist sie Versuchsschule des Landes Hessen. Gegenwärtig werden an der Schule ca. 860 Schülerinnen und Schüler von ca. 80 Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet (60 Lehrerstellen). Unter den sonstigen Mitarbeiter/innen der Schule sind eine Sozialarbeiterin und ein Sozialarbeiter, die sich 1,5 Stellen teilen (jeweils zur Hälfte von Land und Stadt finanziert).

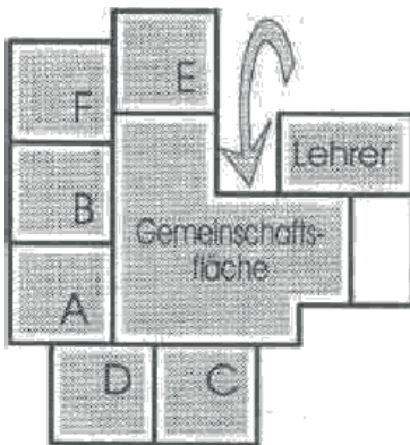
Organisation der Schule

Die Offene Schule Waldau ist eine Schule für die Kinder des Stadtteils Waldau und darüber hinaus Angebotsschule für Kinder aus der Stadt und Region Kassel, soweit die Kapazität es erlaubt. Als *Ganztagschule* ist sie für die Schülerinnen und Schüler ab 7.30 Uhr geöffnet. Bis zum Beginn der ersten Stunde um 8.45 Uhr können sich die Kinder im „offenen Anfang“ in der Schule treffen, Aufgaben erledigen, spielen oder einfach nur „ankommen“ und sich unterhalten. Ab der 7. Klasse erweitert sich der Stundenplan um den Wahlpflichtbereich, so dass in den höheren Klassen der Unterricht zum Teil bereits um 8 Uhr beginnt. Bis 12.15 Uhr liegen vier Unterrichtsstunden, unterbrochen von einer halbstündigen Frühstückspause. Einen Gong zwischen den Stunden und zur Pause gibt es nicht – die jeweiligen Lehrer beenden die Stunde. Auch entscheiden die Kinder und Jugendlichen selbst, wo und wie sie ihre Pausen verbringen möchten. Nach einer einstündigen Mittagspause mit Gelegenheit zum Mittagessen und Freizeitaktivitäten folgen noch einmal zwei Unterrichtsstunden bis 14.35 Uhr. Hier endet der Pflichtunterricht und um 15 Uhr beginnen die freiwilligen Zusatzangebote,

die bis 16.30 Uhr dauern. Im Hauptgebäude der OSW befindet sich auch die *Stadtteil- und Schulbibliothek*, die als unverzichtbarer Kooperationspartner die schulischen Anstrengungen um Leseförderung und selbstständige Informationsbeschaffung mittels Büchern und Computern unterstützt.

Pädagogische Prinzipien

Überschaubarkeit und *Verlässlichkeit* sind wichtige pädagogische Prinzipien, die auch organisatorisch umgesetzt worden sind. So gliedert sich die sechszügige Schule in sechs kleinere Einheiten, die Jahrgänge 5 bis 10. Jeder Jahrgang mit seinen 6 Klassen und etwa 150 Schülerinnen und Schülern „bewohnt“ jeweils für zwei Jahre ein eigenes Gebäude (bzw. einen Gebäudeteil) mit sechs Klassenräumen, einer Gemeinschaftsfläche zum Versammeln, Feiern, Vorführen und Arbeiten sowie einem Lehrerzimmer.



Klassenräume und der Gemeinschaftsbereich werden von den Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrkräften gemeinsam gestaltet.

Ein *Lehrerteam* von ca. 12 Personen unterrichtet überwiegend in einem Jahrgang, begleitet die Schülerinnen und Schüler über die sechsjährige Schulzeit und baut in ihrem Arbeitsbereich die notwendigen *Rituale und Regeln* auf. Jede Klasse hat *zwei Klassenlehrer* – einen Mann und eine Frau. Die Lehrerteams übernehmen für wesentliche Teile ihres Alltags selbstverantwortlich die organisatorische und inhaltliche Planung (Unterrichtskoordination, Vertretungsregelung usw.) und finden sich dazu vierzehntägig in einer Teamsitzung zusammen. Sie wählen einen Teamsprecher oder eine Teamsprecherin, einen oder zwei Organisator/en und entsenden je eine Person in die zentrale pädagogische Arbeitsgruppe und die Schulprogrammgruppen. Für die einzelnen Unterrichtsfächer organisiert jeweils ein Vertreter eines Faches die Koordination der Fachkollegen. Neben den Teamsitzungen finden regelmäßig Fachkonferenzen, Gesamtkonferenzen und viele unterschiedliche Arbeitsgruppensitzungen statt.

Unterricht

Die Offene Schule ist bemüht, die Erschließung der Welt und die Aneignung von Qualifikationen und Kompetenzen in *inhaltlichen Sinnzusammenhängen* zu gestalten und in stabilen Lerngruppen die dazugehörigen sozialen Kompetenzen zu fördern. Dazu gehört, dass schon lange die Fächer Sozialkunde, Geschichte und Erdkunde im Lernbereich *Gesellschaftslehre* unterrichtet werden. Die Fächer Physik, Chemie und Biologie bilden in den Klassen 5 bis 8 den Lernbereich *Naturwissenschaften* und werden in der 9. und 10. Klasse in themen- und niveaudifferenzierten Neigungsgruppen angeboten, in die sich die Schülerinnen und Schüler nach Beratung der Fachlehrer selbstverantwortlich einwählen. Unter Berücksichtigung der sehr unterschiedlichen religiös-kulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler wird in enger Zusammenarbeit mit Vertretern der evangelischen und katholischen Kirche ein modellhaftes Konzept für den gemeinsamen Religionsunterricht umgesetzt.

Fächerübergreifender Unterricht wird in den Jahrgängen koordiniert und findet vor allem in den dreimal im Jahr stattfindenden *Kompaktwochen* statt. Hier bieten sich auch zeitliche Spielräume für den Besuch außerschulischer Lernorte, für zusammenhängende Unterrichtsprojekte, Exkursionen und Klassenfahrten.

Selbstständigkeit lernen

In reformpädagogischer Tradition, gekoppelt mit dem allseits eingeforderten Ziel der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zum selbstständigen, lebenslangen Lernens wurde an der OSW ein „Fach“ geschaffen, das das „Lernen lernen“ ohne Fächergrenzen zum Inhalt hat: das *Freie Lernen*. Der Umgang damit ist ein schulweiter, nicht abgeschlossener Lernprozess, der eine Fülle von pädagogischen Erfindungen hervorgebracht hat und der in Zusammenhang mit dezentralen, differenzierenden Unterrichtsbemühungen als „Schule für alle Kinder“ zu sehen ist. Der Aufbau und die Methoden des selbstständigen Lernens haben auch erheblich auf die Arbeit in den einzelnen Fächern ausgestrahlt.

Das Freie Lernen ist folgendermaßen aufgebaut:

- *Jahrgang 5/6*: Planung für den Zeitraum einer Woche; Wahl des Arbeitspartners und der Reihenfolge; Auswahl aus Angeboten im Klassenraum und einer Werckecke; Vorbereitung von kleinen Vorträgen und Beiträgen für den Morgenkreis und den Fachunterricht; Einübung elementarer Arbeitstechniken, erste

Reflexionen über Arbeitsverhalten im Dialog mit dem Lehrer über den Wochenplan.

- *Jahrgang 7/8*: Planung für längere Zeiträume; Erweiterung und Vertiefung der Arbeitstechniken (Vorträge, Referate, Wandzeitungen); Koordinierung mehrerer langfristiger Aufgaben aus Fächern; Offene Werkecken, Offenes Labor; Gelenkte Vorhaben: Wahl aus Themenangeboten, Schwerpunkten, Präsentationsformen; erweiterte Reflexion der Arbeit.
- *Jahrgang 9/10*: Zeitplanung in Zeiträumen bis zu einem halben Jahr und darüber hinaus; Koordinierung mehrerer gleichzeitiger Aufgaben; individuelle *Vorhaben*: Freie Themenwahl in Klassenraum, Werkstatt oder Offenem Labor, Vorlage von Zeit- und Arbeitsplan, vertiefte Reflexion über die eigene Arbeit, Präsentation passend zum Thema, Erweiterung und Anwendung der Arbeitstechniken im Zusammenhang mit dem selbst gewählten Thema; Klassenvorhaben mit gemeinsamer Themenfindung, Bearbeitung, Präsentation, Auswertung, Reflexion in der Gruppe.

In den unteren Klassen planen und begleiten die Schülerinnen und Schüler ihren Arbeitsprozess in *Wochenplanheften*, die von ihren Lehrkräften wöchentlich kommentiert werden und auch den Eltern einen Einblick in die laufende Arbeit geben. Für die ersten Vorhaben im Jahrgang sowie in der 9. und 10. Klasse führen die Jugendlichen ein *Vorhaben-Tagebuch*, in dem sie ihren Arbeitsprozess planen und kommentieren und am Ende der Vorhaben-Phase reflektieren.

Kompetenzen

Mithilfe des „Freien Lernens“, das in den unteren Klassen mit zwei und in den höheren Klassen mit drei Wochenstunden im Stundenplan verankert ist, aber auch durch gezieltes Methodentraining in den einzelnen Fächern werden schrittweise *Kompetenzen für Arbeitstechniken und fächerübergreifendes Lernen* aufgebaut, so dass die Jugendlichen in den Klassen 9 und 10 in der Lage sind, sich ein selbstgewähltes Thema selbstverantwortlich zu erarbeiten und es in einer dem Thema und den Möglichkeiten des Schülers adäquaten Form der Klasse und dem Jahrgang, ggf. auch der Schulöffentlichkeit, zu präsentieren. Die Vielfalt der Themen und Bearbeitungsweisen drückt die Vielfalt der Talente und Begabungen aus. Durch die technische Ausstattung mit PC und Internet in jedem Klassenraum ist die Schule in der Lage, den Aufbau von Kompetenzen im *Umgang mit den neuen Medien* in den Unterricht einzubeziehen. Jedes Kind erhält in der 5. Klasse eine Grundausbildung am PC, die in den folgenden Jahrgängen fortgesetzt wird.

Heterogenität

Ebenso wie im Freien Lernen spielt auch im übrigen Unterricht und *Schulleben* die Unterschiedlichkeit von Kindern und Jugendlichen auf den verschiedensten Gebieten eine große Rolle. Die Offene Schule Waldau möchte Kindern unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft, unterschiedlicher Begabungen und Neigungen *soziale Erfahrungen und Kompetenzen* im Umgang miteinander vermitteln. Dabei wird sehr viel Wert auf *Binnendifferenzierung und Individualisierung* im Unterricht gelegt, um jedem Kind so weit wie möglich gerecht werden zu können. Wertvolle Hilfe leisten dabei die Erfahrungen in den Integrationsklassen mit behinderten Kindern sowie unterstützende Maßnahmen und Angebote für besonders begabte Kinder. Die Beratung und die Zusammenarbeit mit den Eltern spielen eine große Rolle. Vor Eintritt ihrer Kinder in die Schule werden die Eltern auf wichtige Prinzipien hingewiesen und verpflichtet. Die Klassenlehrer führen mit Schülern und Eltern regelmäßige Gespräche, in denen es besonders um Arbeits- und Sozialverhalten und Fortschritte im selbstständigen Lernen geht; mit einzelnen Schülern und Eltern werden auf den Einzelfall bezogene Erziehungsverträge abgeschlossen.

Formen äußerer Leistungsdifferenzierung finden auf zwei Leistungsniveaus statt; in Englisch und Mathematik ab Klasse 7, in Deutsch ab Klasse 8. Alle Differenzierungen beziehen sich auf die jeweilige Partnerklasse, so dass die Mischung der Lerngruppen sich lediglich über zwei Klassen erstreckt. Ab der 9. Klasse schließen sich daran weitere Differenzierungen nach Neigung und Leistung durch Wahlpflichtkurse und Fremdsprachenangebote an. In jedem Jahrgang bietet die Schule eine Integrationsklasse für behinderte und nicht behinderte Kinder für den Gemeinsamen Unterricht an.

Verantwortung und Kooperation

Durch die Organisation in *Jahrgangsteams* übernehmen die Lehrer eine Spiegel- und Modellfunktion für die Schüler des Jahrgangs, die sie unterrichten. Ebenso wie jeder Lehrer und jede Lehrerin im Rahmen ihres Teams für einen Aufgabebereich verantwortlich ist, hat auch jeder Schüler und jede Schülerin in der Klasse ein *Klassenamt*. Der Kooperation und Umgangskultur der Lehrerinnen und Lehrer entspricht das Bemühen um soziale Erfahrungen in Gruppenarbeit und die Erziehung zu respektvollem Umgang in den Klassen. Am Ende der Woche wird die vergangene Woche im *Klassenrat* reflektiert und anstehende Konflikte

innerhalb der Klasse eigenverantwortlich besprochen und gelöst. Mit Vorhaben wie einem Energiesparprogramm, Mülltrennung, Schulgarten und der Bewirtschaftung einer nahe gelegenen Streuobstwiese soll die Verantwortung von Schülern und Lehrern für ein *ökologisch bewusstes Leben* gestärkt werden.

Verantwortung hat die Schule auch für das außerschulische Umfeld der Schüler, für den *Stadtteil*, übernommen. Sie initiierte ein „Bündnis für Waldauer Kinder und Jugendliche“, in dem alle mit Kindern und Jugendlichen professionell verknüpften Institutionen und Personen sowie alle freien Träger und ehrenamtlich tätigen Personen zusammenarbeiten. Zu den Aufgaben dieses Bündnisses gehören die Einrichtung und Sicherung von außerschulischen Angeboten und Ferienangeboten, die Schaffung von attraktiven Treffpunkten, die Zusammenarbeit mit den Wohnungsbaugesellschaften, der Versuch der Einwirkung auf die Bevölkerungsentwicklung im Stadtteil und die Verbesserung der Bilanzen von Jugendamt und Polizei. Letzteres geschieht durch Entwicklung von Mediationskonzepten, Deeskalationsprogrammen und enger Zusammenarbeit von Schule, Polizei und Justiz.

Bei der Stärkung der Klassengemeinschaften in Klasse 5 und 6 sowie der Zusammenarbeit mit Jugendpflege und -hilfe werden die Lehrkräfte von den Mitarbeitern der *Schulsozialarbeit* unterstützt. Über diese enge Zusammenarbeit hinaus *öffnet* sich die Schule in den nachmittäglichen *Zusatzangeboten* für Vereine und Angebote des Stadtteils.

Ganztagsschule

Das Waldauer Ganztagsschulmodell ist an Konzepte im angelsächsischen und skandinavischen Bereich angelehnt. Es ist nach Ansicht der Schule zukunftsweisend für die Idee einer „Offenen Ganztagsschule“ in Deutschland. Folgende Argumente sprechen für das Modell:

- Die Waldauer Ganztagsschule gibt Eltern und Schüler/innen genügend Raum, auch private Aktivitäten außerhalb der Schule zu planen.
- Ein gleichbleibender, rhythmisierter Tagesablauf ist für die Leistungsfähigkeit von Kindern, Jugendlichen und Lehrkräften eine wichtige Voraussetzung, auf die sich die Körper und „inneren Uhren“ einstellen.
- Die Bereitstellung von Zeit vor Unterrichtsbeginn im „Offenen Anfang“ (bis zu 90 Minuten) ermöglicht Förderangebote und Aufgabenbetreuung in Phasen, in denen Schülerinnen und Schüler noch nicht erschöpft sind. Die so gewonnene Zeit eröffnet mit den langen Pausen Zeit für Bewegung, ungebundene

- sportliche Betätigung, intensive Gespräche und Beratung von Schülerinnen und Schülern durch Lehrkräfte des jeweiligen Lehrerteams.
- Das Ganztagschulkonzept ist nur dadurch erfolgreich, dass die Schule ihr gesamtes pädagogisches Konzept verändert und weiterentwickelt hat.

Bildungsgänge und Abschlüsse

Als integrierte Gesamtschule bietet die Offene Schule Waldau alle Abschlüsse an. Je nach Jahrgang verlassen zwischen 30 und 50 % einer Jahrgangsstufe 10 die Schule mit einer Qualifikation für weiterführende Schulen (Versetzung nach Klasse 11 einer gymnasialen Oberstufe, Eignung für die Fachoberschule), ca. je ein Drittel mit einem Realschulabschluss bzw. einem Hauptschulabschluss. Der überwiegende Teil der Hauptschüler bleibt bis zum Ende der Klasse 10 in der Schule; kaum ein Schüler geht ohne Abschluss ab. In den gymnasialen Oberstufen arbeiten die Abgänger der OSW erfolgreich mit.

(Dieses Porträt wurde von der Schule selbst erstellt.)

4.2 Implizite Eigenbewertung durch Selbstdarstellung

Die Offene Schule Waldau hat für das vorliegende Gutachten folgende Materialien vorgelegt:

- Eine Monografie über die Schule (1999) sowie zahlreiche Veröffentlichungen in Fachzeitschriften (siehe Anhang)
- Schulinterne Dokumente zur Planungsarbeit, Organisation sowie zu Unterricht und Schulleben (Zweites Schulprogramm 2002, Protokolle von Bilanz- und Planungsgesprächen, Planungspapiere der Schulleitung und aus Arbeitsgruppen, z. B. zur Gestaltung von Konferenzen, zur Personalentwicklung durch Bilanz- und Orientierungsgespräche, zum Projekt LIBRO (Begabtenförderung), zur Stadtteilarbeit, zur Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen u. a.)
- Broschüren der Schule, z. B. zum Freien Lernen, zur Teamarbeit, zum Curriculum Integrierte Naturwissenschaften, zum weiterführenden Besuch nach Klasse 4; Exemplare der Zeitschrift der OSW, „Schulleben“
- Texte zur wissenschaftlichen Begleitung und Selbstevaluation (Berichte der wissenschaftlichen Begleitung 1985 – 99; Besucherstatistiken; Ergebnisse der Besucherbefragung, Auswertungstexte zum Übergang auf die gymnasial-

ale Oberstufe 1996 – 2002; Befragung zur neugestalteten Praxis des Freien Lernens 2001/02)

- Arbeiten und Wochenplanhefte von Schüler/innen
- TIMSS-Untersuchung 1999/2003; PISA-Rückmeldung 2002.

Eine Bibliografie findet sich im Anhang (Nr. 17).

In den Veröffentlichungen der Schule in der Gründungs- und ersten Entwicklungsphase der Offenen Schule – erster Schülerdurchgang 1983/84 bis 1988/89 – überwiegt das Motiv, das neuentwickelte Konzept der Schule in der Fachliteratur zu präsentieren. Charakteristisch dafür – und für weitere Publikationen – ist die Darstellung des Schulkonzepts durch die damalige Planungsgruppe (Leitung: *Dieter Grobe*) in einem der Offenen Schule gewidmeten Themenheft der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“ (Heft 2/1989, S. 156-227). Der gewählte Titel, „Die Schule öffnen – ganzheitlich lernen. Die „Offene Schule“ Kassel-Waldau entwickelt ihr pädagogisches Profil“ lässt erkennen, was der Schule in ihrer Aufbauphase besonders wichtig war. Sie stellt heraus, dass es ihr gelungen ist, Schule im umfassenden Bildungssinn als intakten und pädagogisch verantwortbaren Erfahrungs- und Handlungsraum wieder herzustellen. Die frühere überbürokratisierte Massenschule mit ihrer Anonymität ist überwunden; Lehrer und Schüler können Lernen wieder gemeinsam und effektiv gestalten. Dabei wird schon damals als Leitprinzip herausgestellt, was in der PISA-Folgen-Debatte erneut zu einem zentralen Thema geworden ist, dass nämlich Soziales Lernen und Lehren einander wechselseitig bedingen. Diese Grundideen bestimmen alle weiteren Publikationen der ersten Phase der Offenen Schule. Übrigens hat *Ruth Wagner* in dieser Broschüre den einleitenden Aufsatz zum Thema „Offene Schule‘ – von der Idee zur Realisierung“ verfasst.

Über die Offene Schule sind in ihrer ersten Phase auch Texte aus der „Außen-sicht“ entstanden; im Wesentlichen von den in verschiedenen Funktionen an der Begleitung beteiligten Wissenschaftlern, z. B. von *Tillmann* über eine noch in die Gesamtschulzeit zurückreichende Wirkungsstudie, von *Dörger* und *Messner* über Profil und Praxis der neu konzipierten Institution. Auch die schulinterne wissenschaftliche Begleitung (vgl. 4.5.1) veröffentlichte extern und intern zahlreiche Einzelstudien, Arbeitsberichte und Auswertungen.

Im Versuchsschulzeitraum sticht aus den Publikationen die Monografie von *Ingrid Ahlring* und *Bärbel Brömer* aus dem Jahre 1999 hervor.¹ Sie baut auf den

¹ Ahlring, Ingrid/Brömer, Bärbel (unter Mitarbeit von Peter Famulok und Barbara Groß): Schule machen. Das pädagogische Konzept der Offenen Schule Kassel-Waldau. Baltmannsweiler 1999 (Schneider).

„Handreichungen“ auf, in denen die Schule ihr neu entwickeltes schulorganisatorisches und didaktisches Know-how intern (und begehrt bei Besuchern) unter praktischer Perspektive, vor allem auch zur Selbstvergewisserung und zur Einarbeitung neuer Kolleg/innen, dargestellt hatte. Nun wird die Schule als eine ausgereifte Institution präsentiert, die gelernt hat, ihre Verantwortung in pädagogisch neuer Weise wahrzunehmen und dabei mit Heterogenität erfolgreich umzugehen, das fachliche und das selbstständige Lernen miteinander zu vernetzen und auch die Lehrerarbeit selbst (Jahrgangsteams) neu auszuüben. Der Band stellt insofern eine Art praktisches Resümee der Versuchsschularbeit der Offenen Schule dar. Theoretisch beschreibt er aspektreich die institutionelle Gestalt einer für Differenzen – seien sie sozialer, geschlechtlicher, kultureller oder kognitiv-intellektueller Art – sensiblen demokratischen Gemeinschaftsschule, in der Lernen und Leisten, aber auch individuelle Förderung und soziales Miteinander einen hohen Stellenwert haben. Praktisch liefert er ein detailliertes Kompendium der in Waldau entwickelten Handlungskonzepte; die Ergebnisse der Reform- und Versuchsschulpraxis werden damit für Interessierte zugänglich gemacht.

Die OSW hat von 1995 – 2002 auch darüber hinaus eine rege Publikationstätigkeit entfaltet. Im Mittelpunkt stehen dabei fachdidaktische Texte und Arbeiten zu Unterrichtsformen und -problemen, in denen konkrete Praxiskonzepte und -erfahrungen auf dem Hintergrund des Waldauer Konzepts reflektiert werden. Eine Auswahl der Themen kann die große Bandbreite der unterrichtlichen Entwicklungsfragen veranschaulichen, in denen Angehörige der OSW an der Fachdiskussion beteiligt sind: Freie Arbeit (1995), Schülerbewertung (1996; 1997), Bau einer Lochkamera (1997), Binnendifferenzierender Unterricht (1997; 2000), Aufbau des Freien Lernens (2000; 2002), Arbeitslehre (2000), Projektarbeit (2000), Comics lesen (2000), Ganztagsschule: Der offene Anfang (2000), Schreibwerkstatt (2001), Lernspiele im Deutschunterricht (2001), Stadtmusikanten (2001), Englischunterricht (2002), Projektwochen (2002; 2003). Die Texte sind in namhaften Zeitschriften oder Handbüchern erschienen. In diesen Texten geht es immer wieder um praktisch erprobte Vorschläge für fördernden und differenzierenden Unterricht in verschiedenen Fächern, von Englisch bis Arbeitslehre. Die Schule stellt sich in ihnen als eine Art „Labor“ für neue Unterrichtsideen dar, die an die aktuelle Diskussion um Qualitätsverbesserung anschließen. In diesen Texten wird das pädagogische Konzept der Offenen Schule Waldau in zeitgemäßer Form „kleingearbeitet“ und für die Übernahme durch Andere präsentiert.

4.3 Darstellung und Bewertung der Arbeit auf der Basis des Versuchsschülerlasses

Die Offene Schule Kassel-Waldau ist vom Hessischen Kultusministerium schon 1983 als Schule mit besonderen Organisations- und Arbeitsformen („Offene Schule“) eingerichtet worden.² Seit damals besitzt sie den Charakter einer bundesweit bekannten Reformschule. Mit ihrer Umwandlung in eine Versuchsschule des Landes Hessen im Jahre 1995 hat die Offene Schule Waldau den Auftrag erhalten, entsprechend ihrem pädagogischen Konzept zu bestimmten Punkten gezielte Entwicklungs- und Erprobungsarbeit zur Weiterentwicklung des Schulwesens zu leisten. Es sind dies im Einzelnen die Entwicklung und Erprobung

- von Unterrichtsformen, die dem „mathetischen“ Prinzip entsprechen;
- neuer Formen des Unterrichts und der Betreuung, die die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit gerade der Schülerinnen und Schüler fördern, die in dieser Hinsicht besondere Schwierigkeiten haben;
- neuer Formen der Zusammenarbeit mit kommunalen oder anderen Trägern der Jugendbildungs- und Jugendsozialarbeit sowie
- der in diesen Zusammenhängen erforderlichen Änderungen der Schul- und Unterrichtsorganisation, der Öffnung der Schule, der Auswirkungen auf die Definition der Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern und anderer am Schulalltag beteiligter Personen.

Dazu kommt der Auftrag,

- die Erfahrungen der Schule in geeigneter Form in enger Verbindung mit der Lehrerfortbildung zu dokumentieren.

Bei der Beantwortung der Frage, inwieweit die Schule im Hinblick auf die genannten Punkte ihren Auftrag erfüllt hat, wird im Folgenden hinsichtlich der eng miteinander verwobenen Punkte 1, 2 und 4 eine sich aus der Sache ergebende Gliederung gewählt. Auf die Punkte 3 und 5 wird anschließend etwas kürzer eingegangen.

² Vgl. den Thementeil der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“, Heft 2/1989, der – u. a. mit Beiträgen von Ruth Wagner und der Planungsgruppe – dem Konzept und der Entwicklung der Offenen Schule Kassel-Waldau gewidmet ist (S. 156-227). Zu den besonderen Regelungen hat damals auch die Einrichtung einer wissenschaftlichen Begleitung gehört, in der von 1985 – 1999 Lehrerinnen und Lehrer der OSW, die mit insgesamt 12 Stunden entlastet worden sind, mit der Universität Kassel zusammengearbeitet haben (siehe 4.5.1).

4.3.1 Unterricht nach dem mathetischen Prinzip und Förderung der Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Schüler

„Freies Lernen“ als innerschulischer „Entwicklungsbereich“ zur Förderung selbstständigen Lernens

In einer Schrift stellt sich die Offene Schule den Eltern mit folgendem Leitbild als Versuchsschule des Landes Hessen vor:

„Die Schüler/innen finden eine Schule vor,

- die für sie räumlich und personell überschaubar ist,
- die ein angemessenes und freundliches Verhalten in der Gemeinschaft erwartet,
- die auf ihr individuelles Leistungsvermögen eingehen will,
- die auf selbstständiges Lernen, allein oder in der Gruppe, großen Wert legt,
- die sie ihre Stärken und Schwächen entdecken lässt,
- die ihnen die Möglichkeit bieten möchte, ihre persönlichen Interessen zu vertiefen,
- die von ihnen intellektuelle, handwerkliche, musische und körperliche Leistung ... fordert, die sie auf Beruf und weiterführende Schulen vorbereitet, die ein gesundes Leben in der Schule und danach ermöglichen will.“

Die hier genannten Merkmale demonstrieren, dass die Offene Schule – ohne dies ausdrücklich „mathetisch“ zu nennen – schon immer die Bedeutung des Prinzips erkannt hat, Lernen aus der Perspektive der einzelnen Schüler zu entwickeln und ihnen dafür individuell oder als Mitglieder einer Lerngruppe die Möglichkeit zum selbstständigen Handeln einzuräumen. Charakteristisch ist, dass die Offene Schule schon von Anfang an zur Verwirklichung dieses Prinzips ihr Unterrichtsprogramm, das in seinen Grundzügen der Stundentafel der Regelschulen gleichen Typs entspricht, pädagogisch weiter entwickelt hat. Sie hat dabei auf Ideen der Reformpädagogik zurückgegriffen, diese aber der neuen Situation angepasst. Im Einzelnen wurde der Unterricht in zweifacher Weise umgestaltet:

- Die Schule ist bestrebt, im gesamten Unterricht, z. B. durch den Einbezug von Freinet-Praktiken (Freie Texte, Lernkarteien, Wochenplan, Morgenkreis, Klassenrat), aber auch durch Kompaktwochen, Unterrichtsprojekte und den Besuch außerschulischer Lernorte, Praktika und Exkursionen den Schülern mehr Chancen zum selbstständigen Lernen zu geben. Im Austausch mit anderen Reformschulen hat die Waldauer Schule Pionierarbeit in der Entwicklung einer entsprechenden Unterrichtskultur geleistet. Großer Wert wird auch

auf die selbstständige Informationsbeschaffung durch die Schüler in der in die Schule integrierten Stadtteilbibliothek gelegt. An diese Intention schließt an, dass es gelungen ist – neben dem Informatikbereich – jeden Klassenraum mit Computern und Internetanschluss auszustatten.

- Die Schule hat einen Lernbereich „*Freies Lernen*“ geschaffen, der in der Stundentafel als eigenes „Fach“ auftritt (in 5-8 zwei, in 9/10 drei Stunden). In diesem Bereich sollen die Schülerinnen und Schüler über die gesamte Schulzeit hin – schrittweise aufbauend – Erfahrungen mit selbstorganisierter schulischer Arbeit sammeln, die dafür benötigten Methoden erlernen und schließlich in anspruchsvollen individuellen Vorhaben und in gemeinsamer Arbeit erproben können. *Der pädagogische Wert des Waldauer „Freien Lernens“ liegt in seiner doppelten Bedeutung als eine Art „Schule in der Schule“, in der selbstständiges Arbeiten von Grund auf erlernt werden kann, und zugleich als eine Art „Entwicklungsabteilung“, in der Lernkompetenzen und Haltungen erworben werden, die auf den Unterricht in den einzelnen Fächern ausstrahlen.*

In der Verknüpfung eines sorgfältig konzipierten und institutionell herausgehobenen Schwerpunktbereiches „Freies Lernen“ mit dem übrigen Unterrichtsprogramm ist – gerade im Hinblick auf die PISA-Debatte um „Schlüsselqualifikationen“ – ein wichtiger Beitrag der Offenen Schule Waldau zur Unterrichtsentwicklung im Sinne des mathetischen Prinzips zu sehen.³ Das gerade im Hinblick auf Selbstständigkeit und „Lernen des Lernens“ so oft vernachlässigte Erfordernis systematischen Übens wird hier gründlich verwirklicht. Das Kollegium wird dabei ebenfalls aufbauend mit einbezogen, da das Freie Lernen von den Klassenlehrer/innen betreut wird (in 9/10 die Vorhaben von fachlich zuständigen Lehrkräften). Bemerkenswert ist auch, dass die Waldauer Schule – im Sinne der im Versuchsschülerlass geforderten Entwicklungs- und Erprobungsarbeit – in den letzten Jahren den Bereich des Freien Lernens als Schwerpunkt der Schulprogrammarbeit weiter ausdifferenziert und noch enger mit dem Fachunterricht verknüpft hat. Dabei wurden aktuelle Erfordernisse, wie die präzisere Bestimmung der angestrebten Standards, eine konstruktive Gestaltung des Unterrichts, Me-

³ Die Verknüpfung gelingt besonders dort, wo im Fachunterricht selbstständigkeitsfördernde Unterrichtsformen entwickelt worden sind. Neben den genannten Freinet-Praktiken ist hier besonders das „*Offene Labor*“ zu nennen, ein als attraktiver Lernort gestalteter Versuchsraum, an dem die Schüler unter fachlicher Betreuung selbstständig anspruchsvolle Experimente durchführen und auswerten können, z. B. das „Züchten“ von Kristallen. Vgl. Lutz, Burkard/Mazurkewitz, Horst: Freies Lernen in einem ‚offenen Labor‘, in: Praxis Schule 5-10, 1/2001, S. 16-19.

thodentraining und die Anbahnung eines bewussteren Lernverhaltens der Schüler in das Freie Lernen eingearbeitet.⁴

Das Konzept „Freien Lernens“: Selbstständigkeit will gelernt sein

Die gezielte Weiterentwicklung eines mit dem Fachunterricht vernetzten Lernbereichs „Freies Lernen“ stellt – im Hinblick auf die im Versuchsschülerlass formulierten Aufträge – die wichtigste unterrichtliche Innovation der Offenen Schule Waldau dar. Als eine Art „Lehrgang selbstständigen Lernens“, der sich über die gesamte sechsjährige Schulzeit der Sekundarstufe I erstreckt, wird das Freie Lernen gegenwärtig u. W. von keiner anderen Schule übertroffen. Es liefert auch für Regelschulen ein gelungenes Beispiel, wie fachliches Lernen mit einem auf Schlüsselqualifikationen zielenden selbstständigkeitsfördernden Lernkonzept, weitgehend im Rahmen der gängigen Unterrichtsorganisation bleibend, verbunden werden kann – und dies immer unter dem Leitgedanken, dass gerade auch selbstständiges Lernen gelernt und geübt werden muss.

Konzept und Aufbau des Freien Lernens an der OSW auf seinem gegenwärtigen Stand lassen sich durch die Tätigkeitsbereiche veranschaulichen, die – in Form eines schrittweise aufgebauten Programms – im Zweijahres-Rhythmus konzipiert sind (vgl. die Übersicht auf S. 106).⁵

Die einzelnen Tätigkeitsbereiche des Freien Lernens folgen in ihrem Aufbau einem differenzierten curricularen und lerntheoretischen Konzept. Wichtige Grundsätze sind:

- Das Freie Lernen hat den Status eines *Faches*. Die Fächer haben dafür Stunden abgegeben. Sein Platz ist am Rande des Vormittags (um außerschulische Erkundungen anschließen zu können). Dort liegen die Stunden in einem Block. Das Freie Lernen entnimmt viele seiner Aufgaben dem Fachunterricht und ist dadurch unmittelbar mit diesem verbunden.

⁴ Vgl. dazu die mit Unterstützung des HKM herausgebrachte Schrift: Brömer, Bärbel/Famulok, Peter (Hrsg.): Das Freie Lernen an der Offenen Schule Kassel-Waldau. OSW Juni 2002 (76 S.). In diesem Text werden Herkunft und Begründung, Konzept und angestrebte Qualifikationen des Freien Lernens sowie die praxisbegleitenden Maßnahmen differenziert dargestellt.

⁵ Für Hinweise sei Bärbel Brömer gedankt.

Freies Lernen: Tätigkeitsbereiche in 5/6, 7/8, 9/10

(die konkrete Ausführung erfolgt jeweils aufgrund der Absprache in den Teams)

Jahrgänge 5/6

(jeweils 2 Stunden)

- Vorbereitung von Beiträgen für den Morgenkreis (ein Spiel; (m) ein Tier; Buchvorstellung [eine Szene])
- Lernspiele (zu Themen aus den Fächern)
- Freie Texte
- Experimente
- Deutschland-Ordner (Jg. 5)
- Europa-Ordner (Jg. 6)
- Arbeit in der Werckecke (jeweils 6 Kinder erarbeiten ein Werkstück; individuelles Arbeiten nach Erlangen des Diploms möglich): Holzdiplom (5. Jg.); Lötdiplom (6. Jg.)
- 1. Referat: „Hobbymappe“
- Freier Vortrag
- Zeitleiste: „Meine Geschichte“
- Buchvorstellung (Plakat)
- Arbeit zu einer Lektüre
- Arbeit am Computer: Klassencomputer; Einführung Internet (Adressen)

Jahrgänge 7/8

(jeweils 2 Stunden)

- Referate (aus den Fächern)
- Vorträge
- Afrika-Ordner (Jg. 7)
- Lateinamerika-Ordner (Jg. 8) dazu auch praktische Produkte
- Offenes Labor
- Buchvorstellung
- Gelenkte Vorhaben (Jg. 8): Wahl eines Themas aus einem vorgegebenen Angebot
- Reflexion des Arbeitsprozesses (Wochenplanheft bzw. Vorhaben-Tagebuch)
- Offene Werckecken für Diplom-inhaber
- Arbeit am Computer: Internet-recherche, Power Point etc.

- Hilfsmittel zur Selbstorganisation des Freien Lernens durch die Schüler ist ein *Wochenplan*. Er dient nicht nur der Planung der Arbeit, sondern auch der Protokollierung des Erledigten und der Anbahnung der Reflexion der eigenen Arbeit. Dazu hat die Schule ein neues Wochenplanheft konzipiert (besonders auffällig die darin wöchentlich enthaltenen Schülerbilanzen in Briefform, und die wöchentlich (!) antwortenden (Brief-)Kommentare der Lehrer/innen). Regelmäßige Rückmeldungen, wie sie wöchentlich und in formellerer Form (Anlagen zum Zeugnis, Elterngespräche) jeweils am Ende eines Halbjahres erfol

Jahrgänge 9/10

(jeweils 3 Stunden) 3 Vorhaben-Epochen (von je ca. 12 Wochen)
in jedem Schuljahr

Vorhaben

A Z

Klassenraum Werkstätten

Vorhaben

A Z

Klassenraum Werkstätten

Klassenvorhaben

Werkstätten:

insgesamt 6 (pro Werkstatt ca. 12 Plätze): Offenes Labor, Küche, Holz/ Metall, Druckerei, Keramik, Fotolabor; dazu: Schulgarten und Streuobstwiese

Vorhaben-Themen:

z. B. Vom Schaf zum Strumpf; Mut zum Hut; Graffiti; Piercing; Fitness; Spielplatzreservierung; Kleidung/ Mode etc.

Klassenvorhaben:

Theater; Film; Renaturierung des Wahlebachs; Wahlprognose; „The years go passing by“ – Unsere Zeit an der OSW etc.

Arbeit am Computer:

verbunden mit Vorhaben:
Recherche, Präsentation
Reflexion des Arbeitsprozesses
(Vorhaben-Tagebuch)

gen, sind erfahrungsgemäß für die Schüler zur Einschätzung ihrer Stärken und Schwächen von großer Bedeutung. In 9/10 führen die Schüler ein „Vorhaben-Tagebuch“ (wird alle 2 bis 3 Wochen von den Lehrern kommentiert).

- Zu den einzelnen Tätigkeitsbereichen und den zu erlernenden Arbeitstechniken sind im Rahmen der Schulprogrammarbeit die *angestrebten Qualifikationen* detailliert beschrieben worden. Bemerkenswert daran ist, dass auf diese Weise nicht nur das zu Erlernende in Form von Standards präzise bestimmt, sondern der *sukzessive Aufbau* in der Entwicklung von Fähigkeiten, ein-

schließlich der Reflexion und Erfolgskontrolle der eigenen Arbeit, verdeutlicht wird.

- Die Entwicklung der Selbstständigkeit geschieht im Freien Lernen durch die *Herausforderung der individuellen Arbeit* der Schüler, die von ihnen selbst gesteuert und, soweit möglich, durch Techniken der Selbstkontrolle auch überprüft werden sollte. Die Lehrerinnen und Lehrer sind die Anreger und Moderatoren solcher Lernprozesse, aber auch deren Berater, Helfer und – besonders wichtig – zuverlässige und diagnostisch sensible „Evaluatoren“. Beispielgebend und wichtig für das Gewinnen von Selbstvertrauen und Kompetenz, insbesondere bei den schwächeren Schülern, ist, dass das Freie Lernen den *Radius der Selbsttätigkeit und Selbstverantwortlichkeit der Schüler im Lernprozess systematisch steigert und ausbaut*.
 - In *zeitlicher Hinsicht* steigert sich die Verantwortlichkeit von Einzelaufgaben bis zu mehrwöchigen Vorhaben in 9/10. Dies bedeutet für die Schüler, in 5/6 die Arbeit zunächst für 1, 2 Wochen planen zu lernen, in höheren Jahrgängen aber die eigene Tätigkeit in langfristigen Arbeitsverläufen zu organisieren.
 - Erweitert wird das Ausmaß der von den Schülern zu treffenden *Eigenentscheidungen im Lernprozess* (z. B. von „gelenkten“ zu „freien“ Vorhaben).
- In *sozialer Hinsicht* führt der Weg vom individuellen Lernen über Partner- und Gruppenarbeit zum gemeinsamen Klassenprojekt.
- Hinsichtlich der *Lernumgebung* erweitert sich der Radius vom vorstrukturierten didaktischen Material am Lernort Schule zur Nutzung außerschulischer Lernorte und Informationsquellen.
 - Die *Selbstreflexion* und *Kontrolle* steigert sich im Hinblick auf Selbstständigkeit von der Arbeitsbeschreibung bis zur Vorhabensreflexion (mittels Lernstagebüchern); auch Reflexion der eigenen Arbeit und Eigenbewertung wird zunehmend erwartet.⁶
 - Ein wichtiges Prinzip des Freien Lernens ist, dass in ihm – ein Punkt, der für schwächere Schüler besondere Bedeutung besitzt – eine *Vielfalt von Tätigkeiten* ausgeübt und in ihrer jeweiligen Methodik erlernt werden, vom kognitiv-sprachlichen Bereich bis zum handwerklich-praktischen, technisch-künstlerischen und sozial-kulturellen.

⁶ Vgl. Ahlring, Ingrid/Brömer, Bärbel: Wege zur Selbstreflexion. Aufbau reflexiver Kompetenz im Rahmen selbstständigen Lernens. In: Praxis Schule 5-10, Heft 8/2001, S. 42-45.

- Schließlich wurde für das Freie Lernen ein Set vielseitiger *Evaluationsinstrumente* entwickelt („Baumevaluation“, Fragebogen zu den Klassenvorhaben, Absolventenbefragung).
- Mit dem Auf- und Ausbau des Arbeitsbereiches im beschriebenen Sinn eines „Lehrgangs für selbstständiges Lernen“ ist der Offenen Schule eine wichtige Innovation auch deshalb gelungen, weil hier in einem langfristigen schulischen Entwicklungsprozess klassische reformpädagogische Ideen, z. B. der „Pädagogik vom Kinde aus“, der Selbsttätigkeit und der Projektmethode, mit neuen unterrichtstheoretischen Entwicklungen verknüpft worden sind, wie sie durch TIMSS und PISA verstärkt ins Blickfeld geraten sind: Praktisches Lernen, Methodentraining („Diplome“), konstruktivistische Unterrichtsgestaltung, Intensivierung variantenreichen Übens, Erwerb von Lernstrategien, „Lernen lernen“ im Sinne der bewussten Planung und gedanklichen Begleitung des eigenen Lernens, Orientierung an Standards, Portfolio sowie Selbst- und Fremdevaluation. Das „Freie Lernen“ der OSW kann demonstrieren, welche komplexen Syntheseprozesse erforderlich sind, um aus solchen Prinzipien *wirksame Unterrichtskonzepte* zu entwickeln und effektiv zu praktizieren. Der Erfolg des „Freien Lernens“ wird durch ältere und neuere Begleituntersuchungen bestätigt, insbesondere die Berichte von Absolvent/innen, die über die Wirksamkeit des an der Offenen Schule erworbenen Fundus selbstständigen Lernens auf der Oberstufe durchweg positiv berichten. Nach einhelliger Meinung haben sie gegenüber ihren Mitschülern Vorteile (und können dadurch die gelegentlichen fachlichen Lücken ausgleichen) (vgl. 4.4.3).

Dies bedeutet nicht, dass es an Praxis und Konzept des „Freien Lernens“ nicht weiterzuarbeiten gilt. Praktisch gesehen bedarf die Förderung der schwächeren Schüler im Freien Lernen weiterer Aufmerksamkeit. Für sie stellt dieser Bereich eine zusätzliche, oft belastende Lernaufgabe dar, bei deren Erfüllung nur mit beträchtlicher Unterstützung durch die Lehrer/innen Schritt für Schritt Erfolge und das dazu notwendige Selbstvertrauen erreicht werden können. So wichtig für diese Gruppe das Vorbild der Leistungsstärkeren ist, bedarf es erheblicher Koordinierungskunst, die gerade bei der selbstständigen Arbeit auseinanderstrebenden Kompetenzen der leistungsstarken und -schwachen Schüler in den höheren Jahrgängen in einer gemeinsamen Praxis zusammenzuführen. Wünschenswert wäre eine genauere empirische Untersuchung des Gesamtkomplexes, wobei besonders auch die Rückwirkungen in den Fachunterricht zu untersuchen wären. Vom Umfang her ist zu bedenken, ob für die Jahrgänge 5 bis 8 zwei Wochenstunden für Freies Lernen ausreichen. Eventuell könnte eine stärkere Verbindung mit

projektartigen Unterrichtsformen gesucht werden. Diese bedürften u. E. an der Offenen Schule überhaupt einer Intensivierung (zumal die Schulung individueller Arbeit im Freien Lernen dazu wichtige Voraussetzungen schafft).

4.3.2 Das Jahrgangsteam-Modell als soziale Basis des Lernens und der Förderung von Selbstständigkeit

Ein hochdifferenziertes und zugleich anspruchsvolles Lehr-Lern-Konzept wie das Waldauer „Freie Lernen“ kann nur in einer sozial handlungsfähigen Schule erfolgreich praktiziert werden, in der zwischen Lehrern und Schülern und zwischen den Schülern untereinander positive Beziehungen bestehen und sich die Schüler mit „ihrer“ Schule identifizieren. Oft wird nicht bedacht, wie wenig selbstverständlich es ist, solche Voraussetzungen in einer Schule wie in Waldau vorzufinden, deren Schüler zum großen Teil aus dem „sozialen Brennpunkt“ einer der Schule benachbarten Trabantenstadt stammen (seit 1983 kommen Schüler aus dem bürgerlichen Milieu der Stadt Kassel hinzu, deren Eltern die Schule wegen ihrer Attraktivität als Reformschule wählen). Die Anfang der 70er Jahre errichtete IGS Waldau erscheint in den Schilderungen der Gründergeneration der Offenen Schule als Massenschule mit einer sozial höchst unbefriedigenden Situation. Die meisten Lehrpersonen hatten 200 bis 300 Schüler, teilweise aus sozial problematischen Milieus, zu unterrichten, die sie oft kaum mit Namen kannten. Das System der ABC-Leistungsdifferenzierung führte zu häufigen Ab- und Aufstufungen der Schüler und zwang Lehrer und Schüler zu ständigen Raumwechseln. Unter diesen Umständen konnten sich keine kontinuierlichen Beziehungen und kein Gemeinschaftsgefühl entwickeln. Die meisten Schüler und Lehrer waren froh, wenn sie den täglichen Schulstress überstanden hatten.

Man muss um diese Vorgeschichte wissen, um verstehen zu können, mit welcher Entschiedenheit die Gründergruppe bei der Erneuerung der Offenen Schule darum gerungen hat, durch den radikalen Umbau der institutionellen Formen eine positive soziale Basis für die pädagogische Arbeit wiederzugewinnen. Die schließlich verwirklichte Grundidee war, anstelle einer anonymen Massensituation durch die Aufteilung der Schule in sechs Jahrgangsguppen von je etwa 120 Schülerinnen und Schülern überschaubare Verhältnisse zu schaffen, den Schülern in „ihrer“ Schule gleichsam eine „soziale Heimat“ zu geben. Jedem Schülerjahrgang wurde ein Lehrerteam von ca. 12 Lehrpersonen zugeordnet. Die Jahrgangsteams wurden auch räumlich voneinander abgesetzt. Sie bezogen entweder einen der drei neu errichteten Pavillons oder einen im Altbau abge-

grenzten Bereich. Zu jedem dieser „Cluster“ gehören sechs Klassenräume, eine Gemeinschaftsfläche für alle Schüler des Jahrgangs und ein Teamzimmer für die Lehrerinnen und Lehrer. Für die Entwicklung der sozialen Beziehungen ist entscheidend, dass die Lehrer eines Teams die Schüler „ihres“ Jahrgangs durch alle sechs Jahre der Schulzeit begleiten. Jedes Teammitglied übernimmt zudem eine Klassenlehrerfunktion als eines der beiden Mitglieder des jeder Klasse zugeordneten Lehrerpaars (wo möglich, bestehend aus Frau und Mann).

Mit diesem Jahrgangsteam-Modell hat die Waldauer Schule einen wichtigen Beitrag zur Schulentwicklung geleistet. Das Team-Modell ist inzwischen von einer Reihe anderer Schulen übernommen worden. In Waldau ist damit gelungen, in den Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern das wieder herzustellen, was *Bruno Bettelheim* als besonders wichtig bezeichnet hat: Zuverlässigkeit und Belastbarkeit. Von den Besuchern der Schule wird immer wieder die kooperative und ungewöhnlich friedfertige Atmosphäre hervorgehoben. Diese konnte auch bewahrt werden, als die Offene Schule in den letzten Jahren eine besonders große Gruppe von Jugendlichen aus dem sozialen Brennpunkt der benachbarten Siedlung aufzunehmen hatte. Auch in der PISA-Schulrückmeldung vom Herbst 2002 wird der Schule eine über dem Erwartungswert liegende Schüler-Zufriedenheit bestätigt. Genauere Analysen haben ergeben, dass für das positive Schulklima drei Faktoren von Bedeutung sind: Besonders wichtig ist es, dass Lehrpersonen die Klassenlehrerfunktion übernehmen und dadurch pädagogische Verantwortung in der alltäglichen Arbeit mit Schülern. Bedeutsam ist ferner die im Lehrerteam praktizierte Kooperation mit den Kollegen und Kolleginnen. Durch die dabei gemachten Erfahrungen werden Lehrer auch für die Zusammenarbeit mit Schülern sensibilisiert. Schließlich sind die in der Schule praktizierten Rituale der Konfliktbearbeitung von besonderem Wert, sei es im Team oder auf Schülebene im wöchentlichen Klassenrat.

Es ist ein besonderes Verdienst der Offenen Schule Waldau, dass an ihr u. W. das Teammodell erstmals als bewusstes Mittel zur pädagogischen Intensivierung der Lernarbeit mit Schülern genutzt worden ist. Die Schule demonstriert, dass die jahrelange Vertrautheit zwischen Lehrern und Schülern, der pädagogische Austausch über Schüler, nicht zuletzt auch die „Spiegelung“ – und vielleicht Relativierung – der eigenen Erfahrung durch die Wahrnehmung der Kollegen, überhaupt die Anregung durch das Handeln und die Kreativität anderer, Teamarbeit zur Grundlage einer neuen, sehr befriedigenden Form der Ausübung des Lehrerberufs machen können. An der OSW durchgeführte Befragungen zeigen, dass um dieser Vorteile für die *alltägliche pädagogische Arbeit mit Schülern* willen die besonderen Anforderungen und Belastungen der Teamarbeit akzeptiert werden,

wie sie z. B. in der Abgabe von individueller Entscheidungskompetenz an das Team oder im kommunikativen und zeitlichen Aufwand des Aushandelns der gemeinsamen Praxis liegen.⁷ Das Waldauer Teammodell, inzwischen vielfach von anderen Schulen kopiert, dürfte eine wesentliche Bedingung dafür sein, dass im Kollegium – trotz fortgeschrittenen Alters vieler Lehrpersonen – eine hohe Berufszufriedenheit herrscht und das Gefühl besteht, an der Gestaltung der Schule beteiligt zu sein (vgl. 4.5.2).

4.3.3 Selbstständigwerden als Lernhürde und Lernerfordernis – Umgang mit Heterogenität an der Offenen Schule Waldau

Im Versuchsschülerlass von 1995 wird die Offene Schule nicht nur beauftragt, Formen des Unterrichts und der Betreuung zu erproben, welche die Selbsttätigkeit der Schüler herausfordern und ihre Selbstständigkeit entwickeln helfen – sie soll dies vor allem im Hinblick auf Schüler tun, die, wie es im Erlass heißt, „in dieser Hinsicht besondere Schwierigkeiten haben“. Vermutlich sind damit in erster Linie leistungsschwächere Schüler gemeint. Von ihnen ist empirisch belegt, dass sie selbstständiges Tun oft als zusätzliche und belastende Lernhürde empfinden und diese zugunsten von Arbeit, die durch Lehrpersonen angeleitet und geführt wird, zu umgehen suchen. Eine paradoxe Situation, da Leistungsverhalten bei der Problembearbeitung und Lösung Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit voraussetzen. Es muss daher das Bestreben jedes pädagogisch anspruchsvollen Lernszenariums sein, nicht nur jene Schüler für Eigentätigkeit zu gewinnen, die diese als befriedigend empfinden, sondern auch unselbstständige und wenig aktive Schüler schrittweise zu mehr Eigenaktivität und Selbststeuerung ihres Lernens zu führen. Dies bedeutet, im selben Unterricht für Schüler oder Schülergruppen sehr unterschiedliche Wege vorzusehen, den Unterricht also zu differenzieren oder individuell zu gestalten. In der gekonnten Lösung dieser Aufgabe zeigt sich die Leistung einer Schule im Umgang mit Heterogenität.

⁷ Vgl. dazu den Bericht über Konzept und Erfahrungen mit dem in Waldau kreierten Modell der Teamarbeit: Kurzawa, Gisela/Messner, Rudolf/Schärer, Rainer und Verwey, Detlef: Teamarbeit – ein Weg zur gemeinsamen Schulgestaltung. Wissenschaftliche Begleitung der Offenen Schule Kassel-Waldau 1994, S. 14 ff. – Zu den Erfahrungen aus Sicht der Lehrerteams siehe: Schärer, Rainer: Miteinander Lösungen finden. Erfahrungen mit Teamarbeit. In: Friedrich Jahresheft 1998, S. 58/59.

Als die OSW den Versuchsschulauftrag erhielt, hatte sie – entsprechend ihrer Leitvorstellung, allen Schülern in der *Gemeinschaft der Lerngruppe* individuelles und selbstständiges Lernen zu ermöglichen – für diesen Zweck schon ein komplexes Repertoire von Unterrichtsformen entwickelt:

- Das „*Freie Lernen*“ verstand sich von Anfang an, gerade mit Rücksicht auf schwächere Schüler, als Lernbereich zur schrittweisen Hinführung und Übung der Selbstständigkeit (vgl. 4.3.1).
- Das *Zusammenleben in der Jahrgangsguppe* sollte dafür die sozialen und emotionalen Voraussetzungen schaffen (Zugehörigkeitsgefühl, Übernahme von Verantwortung, Selbstsicherheit).
- Im *binnendifferenzierenden Klassenunterricht* wurde versucht, die Eigenaktivitäten der Schüler anzuregen.
- Schließlich wird für die höheren Jahrgänge mit der *E-G-Differenzierung in Partnerklassen* ein Modell äußerer Differenzierung praktiziert, das einerseits der unterschiedlichen fachlichen Leistungsfähigkeit der Schüler gerecht werden, andererseits aber den sozialen Zusammenhalt der Klassengemeinschaft bewahren will. Aus den Schülern von je zwei Klassen, deren Räume nebeneinander liegen, werden in Englisch und Mathematik ab 7 sowie in Deutsch ab 8 und Französisch ab 9 je ein Grund- und Erweiterungskurs gebildet. Die damit verbundene Absicht ist deutlich: Die entwickelten sozialen Bindungen sollen nicht zerstört werden. Das soziale „Hin- und Herschieben“ von Schülern soll vermieden werden. Um die im G- wie im E-Kurs dennoch beträchtlichen Leistungsunterschiede zu berücksichtigen, soll auf beiden Kursniveaus binnendifferenziert werden. In den Jahrgängen 9/10 gibt es in den Naturwissenschaften themenbezogene Angebote (die zugleich auch leistungsdifferenzierend konzipiert sind).

Die Offene Schule hatte damit Unterrichtsformen geschaffen, die den Schülern differenzierte Möglichkeiten zur Eigenaktivität anbieten, sie aber andererseits auf ihrem Lernweg nicht allein lassen – einem Anliegen, dem auch der Rhythmus des Tagesablaufs der Offenen Schule als einer pädagogisch gestalteten Ganztagschule dient. Dennoch bereitete das Unterrichten einer heterogenen Schülerschaft, gerade unter den Bedingungen der herausgeforderten Selbstständigkeit, von Anfang an auch erhebliche Probleme. Erfahrungsgemäß führt gelungener Unterricht zu einer Vergrößerung der Leistungsunterschiede in einer Lerngruppe, so dass die Gefahr besteht, die schwächeren Schüler in ihrem Lernprozess nicht genug zu unterstützen, die Leistungsstärkeren aber zu wenig zu fordern. Binnendifferenzierung war zudem für viele Lehrpersonen Neuland.

Die eigentliche Bewährungsprobe für den Umgang mit Schüler-Heterogenität unter dem Leitziel der Förderung ihrer Selbstständigkeit bedeutete für die Offene Schule Waldau jedoch der dramatische Strukturwandel ihrer Schülerschaft, wie er sich fast parallel zur Umwandlung als Versuchsschule vollzog. In die der OSW benachbarte Trabantensiedlung wurden große Gruppen von Ausländern, darunter zahlreiche Aussiedler und Migranten aus der ehemaligen Sowjetunion, einquartiert. Innerhalb eines Jahrzehnts stieg damit der Anteil von Schülern an der OSW, deren Eltern aus dem Ausland zugezogen waren, von ca. 15 auf beinahe 40 %. Diese Angaben werden durch die im Frühjahr 1999 auf Initiative des Hessischen Kultusministeriums an den vier hessischen Versuchsschulen durchgeführte einzelschulische Qualitätsuntersuchung mit dem TIMSS-Instrumentarium bestätigt. Sie liefert eine präzise Momentaufnahme der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft an der OSW.

Gegenstand der Untersuchung war der Jahrgang 8. Von den in die Test einbezogenen 127 Schülerinnen und Schülern haben 38,7 % angegeben, dass wenigstens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist. 23 % gaben an, dass zu Hause überwiegend nicht Deutsch gesprochen wird. Noch deutlicher bestätigt der Schulabschluss der Eltern die beträchtliche Heterogenität: 36,4 % haben Hauptschul-, 27,1 % Realschul- und 36,4 % Abitur bzw. Fachhochschulabschluss. Die Studie spricht zusammenfassend von einer „sehr heterogenen Schülerschaft, wobei sich in der Heterogenität primär die unterschiedliche ethnische Herkunft widerspiegelt“.⁸

Die großen Sozialdifferenzen der Waldauer Schülerschaft werden auch durch PISA 2000 bestätigt.⁹

Wie hat die Offene Schule Waldau den Unterricht einer so heterogenen Schülerschaft bewältigt? Inwieweit ist es gelungen, Leistung und Selbstständigkeit der Schüler zu fördern? Was die Fachleistungen anbetrifft, bestätigt die TIMSS-Nachuntersuchung von 1999 den getesteten Schülern aus Jahrgang 9 sowohl in *Mathematik* wie in den *Naturwissenschaften* insgesamt *sehr hohe Leistungen*. Die Leistungshöhe liegt „zwischen dem mittleren Realschul- und Gymnasialni-

⁸ Vgl. Köller, Olaf/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): Schülerqualität und Schülerleistung. Weinheim 2003 (Juventa), S. 136 f.

⁹ Vgl. die „Rückmeldung der schulbezogenen Ergebnisse aus PISA 2000“. Im Schaubild „Familiärer Hintergrund der Schüler/innen“ zeigt sich ein typische Polarität: geringer Wohlstand, hoher Migrantenanteil vs. hohe Werte bei Berufs- und Schulbildung. Die Werte sind allerdings angesichts der geringen Population (N = 28 von 144 der Jahrgangsstufe 9) wenig aussagekräftig (siehe auch 4.4.8).

veau in TIMSS“. Der Grundkurs liegt auf Realschulniveau. Allerdings zeigt sich zwischen G- und E-Kurs in beiden Fächern eine erhebliche Leistungsdifferenz von *etwa 2 (!) Schuljahren*.¹⁰

Zusammenfassend lässt sich unter Heranziehung weiterer Daten, Eindrücke und Äußerungen (im Lehrerinterview) sagen:

- (1) Die an der OSW stark gestiegene Heterogenität hat offenbar der respektablen Höhe der Leistungen in beiden Tests – TIMSS 1999, PISA 2000 – nicht geschadet. Vor allem im E-Kurs findet sich ein gymnasiales Leistungsprofil.
- (2) Die Waldauer Schule hatte in den letzten Jahren nicht nur mehr Heterogenität zu bewältigen, sie „traut sich auch mehr Heterogenität zu“ (Schulleitungsmitglied). In diesem Sinne ist das „Freie Lernen“ zu einem komplexen, an Standards und Tätigkeitsformen orientierten, mit dem Fachunterricht verknüpften Lernbereich ausgebaut worden (vgl. 4.3.1). Der Schule ist es auch gelungen, die für ihr Gesamtprofil so entscheidende ergänzende Rekrutierung von leistungsfähigen Schülern aus der Stadt Kassel noch auszuweiten (vgl. 4.4.2).
- (3) Das höhere Zutrauen in den eigenen Umgang mit Heterogenität zeigt sich auch daran, dass sich die OSW nicht gescheut hat, einzelne behinderte Kinder aufzunehmen, deren „gemeinsamer Unterricht“ einen erheblichen Betreuungsaufwand erfordert. Was den anderen Pol von Besonderheit betrifft, beteiligt sich die Schule am Lernnetzwerk LIBRO der Bertelsmann-Stiftung. Ziel ist hier, hochbegabte Schüler im normalen Unterricht individuell besonders herauszufordern und in intensiver Entwicklung zu fördern. Arbeitsschwerpunkte liegen bisher in 5-7 (individuelle Förderpläne) und 9/10 (Vorhabenpreis). Tendenz: Es kann mit etwas didaktischer Kreativität und professioneller Diagnostik offenbar gelingen, hochbegabte Schüler auch unter den Bedingungen von heterogenen Lerngruppen optimal zu fördern.
- (4) Angesichts des Auseinanderklaffens der Schülerleistungen zwischen E- und G-Kurs um, wie nach TIMSS vermutet werden muss, zwei Schuljahre fragt sich andererseits, ob nicht in der Förderung der schwächeren Schüler Defizite auftreten. Zwar ist den Äußerungen mehrerer Lehrer zuzustimmen, dass auch große Leistungsunterschiede unproblematisch sind, solange auch die

¹⁰ Vgl. Köller/Trautwein 2002, S.138 f. In der Rückmeldung von PISA 2000 sind die Leistungen in Lesen und in den Naturwissenschaften im Vergleich zu Schulen mit ähnlicher Schülerschaft tendenziell überdurchschnittlich, in Mathematik im Trend (allerdings ist hier die Gruppengröße für verlässliche Aussagen zu gering).

schwächeren Schüler hinzulernen. Es wäre jedoch wünschenswert, deren individuellen Lernverläufen sowohl im Freien Lernen als auch im binnendifferenzierenden Unterricht genauer nachzugehen. Z. B. sollte überprüft werden, inwieweit das erneuerte Programm des Freien Lernens hilft, ihre Kompetenzen, ihre Selbstregulation und ihr Selbstvertrauen schrittweise aufzubauen.

- (5) Es erscheint positiv, dass Binnendifferenzierung zu einem Hauptpunkt der Schulprogrammarbeit gewählt worden ist.¹¹ U. E. gibt es neben den Binnendifferenzierungsmaßnahmen bei Vorbereitung und Übergang zur Zweierdifferenzierung in den Jahrgängen 6 bis 8 sowohl im Kursunterricht in 9/10 als auch im gemeinsam unterrichteten Fach Gesellschaftslehre – vor allem die „Leistungsspitze“ betreffend – zu diesem Thema Klärungs- und Handlungsbedarf.
- (6) Ein wichtiges, an der Offenen Schule noch nicht ausgeschöpftes Innovationspotenzial bieten die Erkenntnisse, die sich aus PISA über qualitätvollen Unterricht gewinnen lassen. Dies gilt vor allem für die neue „Aufgabenkultur“, wie sie sich aus dem PISA-Programm für den Mathematikunterricht entwickelt hat (vgl. SINUS). Das Waldau-spezifische Bemühen um die schrittweise methodische Förderung von Selbstständigkeit von Schülern aller Leistungsgrade, auch im Fachunterricht, könnte sich hier inspirieren lassen (problembezogener, konstruktiver, lernbewusster Unterricht).

Die Offene Schule hat sich den Erfordernissen einer heterogenen Unterrichtskultur wie kaum eine andere Schule in der Bundesrepublik gestellt. Sie hat dabei – wie die schulspezifischen TIMSS- und PISA-Ergebnisse zeigen – im Hinblick auf ihre sozial „bipolar“ zusammengesetzte Schülerschaft – fachlich sehr eindrucksvolle Ergebnisse erzielt. Von der Offenen Schule Waldau sind auch künftig wichtige Beiträge zur PISA-Rezeption zu erwarten, vor allem im Hinblick auf die Lernförderung der sogenannten Risikogruppe.

4.3.4 Zusammenarbeit im Stadtteil

Es ist vor allem der unermüdlichen Arbeit des langjährigen Schulleiters, *Klaus Lindemann*, zu danken, dass die Schule im Stadtteil, in dem sie sich befindet, nicht nur wachsendes Ansehen gewonnen hat, sondern auch in bemerkenswerter Weise wirkt. Die Schule arbeitet intensiv mit dem Bürgerhaus, der Volkshoch-

¹¹ Vgl. die Schulprogrammaufgabe „Das Lernen fördern“ (4.5.1).

schule, dem Kulturhaus, Polizei und Justiz, sowie den Vereinen und Verbänden zusammen. Angebote des Stadtteils sind im Nachmittagsbereich der Schule fest integriert, eine enge Kooperation mit Jugendzentrum, Vereinen und Polizei wirkt präventiv auf gefährdete Jugendliche. Das Waldauer Ferienbündnis war das erste der Stadt Kassel und hat inzwischen viele Nachahmer gefunden. Es versucht, den in den Ferien allein gelassenen Kindern des Stadtteils sinnvolle Beschäftigungen anzubieten und sie „von der Straße“ zu holen. Erwiesenermaßen ist die Jugenddelinquenz durch diese intensive Netzwerkarbeit im Stadtteil erheblich gesunken. Die Schule forderte bei der Stadt einen Streetworker ein und vermittelt gefährdeten Jugendlichen Nachmittags-Angebote. Sie initiierte einen „Runden Tisch“, der sich regelmäßig mit Stadtteilproblemen beschäftigt und fordert hartnäckig die Stadt Kassel auf, ihre Wohnungspolitik im Hinblick auf die sozialen Folgen zu überdenken.¹² Die Ergebnisse sind paradoxer Weise so gut, dass die Stadt Kassel inzwischen Mittel aus dem Stadtteil abziehen will, um sie an gefährdeteren Orten einzusetzen: ein fataler Trugschluss. Konsequenter Weise müssten der Stadtteil Waldau und das Beispiel der OSW dazu führen, andere Stadtteile in ähnlicher Weise zu stützen, statt die Unterstützung dort wieder zu entziehen, wo beispielhaft gearbeitet wird.

4.3.5 Weitergabe von Erfahrungen in der Lehrerfortbildung

Es dürfte kaum Schulen geben, die die Offene Schule Waldau in ihrer Beteiligung an der Fort- und Weiterbildung der Kollegenschaft anderer Schulen übertreffen. Dabei ist vorzugsweise die Schule selbst der primäre „Lernort“ einer solchen Lehrerfortbildung. Die Offene Schule hat ihr Service für Besucher seit jeher auch in diesem Sinn verstanden (vgl. den folgenden Abschnitt 4.4.1). Bereits in den frühen 80er Jahren entstand dazu eine enge Zusammenarbeit mit dem Hessischen Institut für Lehrerfortbildung. Die OSW konnte ihren Besucherdienst als Fortbildung „abrechnen“ und bot dafür als Gegenleistung Hospitationen für regionale und überregionale Veranstaltungen des HILF an zu den Schwerpunkten Schulorganisation, Lehrerkooperation in Teams, Freies und selbstständiges Lernen, Offener Unterricht sowie zu fachdidaktischen Themen. Lehrerinnen und Lehrer der OSW, insbesondere Funktionsträger, treten darüber hinaus auch

¹² Vgl. dazu Klaus Lindemann, Eine Schule übernimmt Verantwortung für ihren Stadtteil, in: Praxis Schule 5-10, 1/2000, S. 50-54.

häufig als Vortragende und Referenten auf Tagungen und Veranstaltungen im jetzigen HeLP, an Evangelischen Akademien, an Schulen, in der Erwachsenenbildung und in überregionalen Netzwerken auf. Gelegentlich werden Waldauer Lehrer auch gebeten, an anderen Schulen schulinterne Lehrerfortbildung (SCHILF) zu moderieren. Für die Schuljahre 1999/2000 und 2001/2002 existiert eine Liste über die Präsentation der Schule in der Fortbildung. Sie weist mehr als 30 Aktivitäten aus (davon mehr als die Hälfte im pädagogisch-schulischen Bereich). Themen waren z. B. Lernverträge mit Schülern (und deren Eltern), Innere Differenzierung/ Binnendifferenzierung, Begabtenförderung, Offenes Labor, Ganztagschule, Werkstatt-Lernen, Selbstreguliertes Lernen/PISA u. a. Fortbildung im weiteren Sinn betreiben auch jene Waldauer Kolleg/innen, die in bildungswirksamen Arbeitsgruppen, wie z. B. in Arbeitskreisen von Schulen, der Bertelsmann-Stiftung, verschiedenen HeLP-Arbeitsgruppen oder einer Lehrplangruppe des Hessischen Kultusministeriums mitwirken. Die fortbildungsbezogene Dokumentation ließe sich noch ausbauen. Die Stärke der Schule liegt in der orts- und persongebundenen Präsentation der Reformschulerfahrungen. Die jüngst erschienene Broschüre „Das Freie Lernen an der Offenen Schule Waldau“ (siehe Anm. 4) liefert allerdings ein eindrucksvolles Beispiel, wie Versuchsschulkonzepte und -erfahrungen über den Tag hinaus wirksam werden können.

4.4 Wirkungsanalyse

Als Versuchsschule muss die Offene Schule Waldau mehr als jede andere Schule der Region auf ihre Wirkung bedacht sein, d. h. registrieren, wie Eltern, Schüler, Besucher, die Schulaufsicht sowie „Abnehmer“ die Schule wahrnehmen. Hinzu kommt die „Innenwirkung“, d. h. die Zufriedenheit des Kollegiums mit seinem Arbeitsplatz. Auf alle diese Aspekte soll im Folgenden eingegangen werden. Unterschiedliche empirische Daten liegen reichlich vor; die Offene Schule dürfte zu den bestevaluierten hessischen Schulen gehören.

4.4.1 *Wie erleben Besucher die Offene Schule?*

Seit ihrer Umwandlung in eine Offene Schule im Jahr 1983 hat die OSW einen steten Besucherstrom zu verzeichnen. Die stückweise Veränderung einer Stadtrand-Gesamtschule mit nur mäßigem Ruf in eine Schule völlig neuen Typs

zog so viele Interessenten an, dass die Schule bald einen eigenen „Besucherdienst“ installierte, den es bis heute gibt. Der jeweils zuständige Kollege koordiniert die Anmeldungen, nimmt Besucherwünsche an, organisiert Hospitationen und Rundgänge vor Ort und informiert über das Konzept der Schule.

Schulen übertragen Elemente der OSW auf ihre Situation

Gab es in der Anfangsphase vorwiegend individuelles Interesse, so erwies sich in den 90er Jahren immer deutlicher, dass ganze Lehrergruppen in die Schule kamen – und zwar aus Schulen, die für sich selbst Reformimpulse suchten. Elemente wie Jahrgangsteam-Organisation, Doppel-Klassenlehrerschaft, selbstständiges Lernen, Wochenplan als dialogisches Kommunikationsinstrument zwischen Schülern, Eltern und Lehrern sind seither in vielen Schulen, die sich umgewandelt haben, sowie in Schulneugründungen zu finden. So erlebt die OSW immer wieder, dass Hospitationsanfragen bei anderen Schulen die erstaunte Gegenfrage hervorrufen: „Wieso wollt ihr denn bei uns hospitieren? Wir haben alles von euch gelernt!“¹³

Anlässlich des 30-jährigen Bestehens der Schule war der vom HKM einberufene Kreis der Gesamtschulen mit E/G Differenzierung zu Gast bei der OSW. Die Offene Schule Waldau hatte sich als „Geburtstagsgeschenk“ gewünscht, einmal zurückgespiegelt zu bekommen, ob und was die in dem Kreis versammelten Schulen von ihr „gelernt“ hätten. Das Protokoll verzeichnet folgende Nennungen:

- Martin-Buber-Schule, Groß-Gerau: *Rituale, Klassenämter, Klassenrat, Laufbahnberatung*
- Albert-Einstein-Schule, Langen: *Lernbereich Naturwissenschaften*
- Helene-Lange-Schule, Wiesbaden: *Jahrgangsteams, Schülertreff, English-Trolley*
- IGS Gießen-Ost: *Jahrgangsteams, Freies Lernen*
- IGS Kastellstraße, Wiesbaden: *Freie und feste Vorhaben*
- Jacob-Mankel-Schule, Weilburg: *Waldau war der „Stein des Anstoßes“ zur Schulentwicklung*
- IGS Nordend, Frankfurt: *Jahrgangsteams, Regeln und Rituale, Freie und Feste Vorhaben*

¹³ So eine Reaktion der Helene-Lange-Schule Oldenburg auf eine Hospitationsanfrage im Januar 2003.

- Morneweg-Schule, Darmstadt: *Soziales Lernen*
- Wollenbergschule Wetter: *Lehrerkonzentration in Jahrgängen, Beratungskonzept*
- Erich-Kästner-Schule, Darmstadt: *Impulse für das Schulkonzept*
- Paul-Hindemith-Schule, Frankfurt: *Jahrgangsteams, E/G-Differenzierung nach Partnerklassen*
- Ernst-Reuter-Schule II, Frankfurt: *Jahrgangsgliederung*
- Westerwaldschule, Driedorf: *Partnerklassen in den Jahrgängen, Lernbereich Naturwissenschaften, Bewertungskriterien für Offenen Unterricht.*

Individuelle Besucher erleben eine schülerfreundliche Schule

Die in den früheren Jahren im Rahmen der Kooperation mit dem HILF erbetenen Besucher-Rückmeldebögen waren uns nicht mehr zugänglich; Gespräche mit betreuenden Kollegen aus dieser Zeit ergeben, dass die Besucher vorwiegend die *angenehme und ruhige Atmosphäre* gelobt haben.

Die Besucherfragebögen, die wir selbst im Untersuchungszeitraum ausfüllen ließen, bestätigen diese Eindrücke. Sämtliche ermittelten Werte für die OSW befanden sich im sehr guten und guten Bereich – auf der Skala zwischen 1 (= sehr positiv) und 6 (= sehr negativ) wurde in keinem der erfragten Bereiche ein Mittelwert errechnet, der schlechter war als 2,5. Am positivsten fielen die Werte im Bereich der „Atmosphäre und Umgangsformen“ für das Miteinander der Lehrer/innen aus. Hier lag die überwiegende Zahl der Nennungen zwischen 1 und 1,5. Auch im Bereich des Umgangs der Lehrer/innen mit den Schüler/innen lagen die Eindrücke der Besucher eindeutig im positiven Bereich (= 1 bis 2); der Umgang wurde als angenehm, freundlich, mitfühlend, respektvoll und rollenangemessen wahrgenommen. Auch der Umgang der Schüler/innen untereinander bewegte sich in diesem positiven Bereich. Die Jugendlichen werden als locker, freundlich, hilfsbereit und angenehm erlebt. Das bedeutet ein sehr großes Maß an gelungener sozialer Erziehung in einer Schule, deren Schülerschaft zu fast zwei Dritteln aus einem „sozialen Brennpunkt“ kommen. Offenbar gelingt das Modell-Lernen in einem überschaubaren sozialen Raum: Wo sich Erwachsene freundlich, locker und hilfsbereit zeigen, wirkt dies Vorbild sehr viel stärker als rein verbales „Predigen von Toleranz“.

Auch für die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Eindrücke erteilen die Besucher der Schule durchweg gute Noten. Im Unterricht beeindruckt am meisten das „Ermuntern zu selbstständiger Arbeit“, die „gerechte Behandlung aller

Schüler“ und das „Eingehen auf individuelle Schülerbedürfnisse“. Auch wird der Unterricht als motivierend und abwechslungsreich erlebt, mit Störungen wird meist konstruktiv umgegangen. Die Beobachtungen von außerunterrichtlichen Situationen bescheinigen eine angenehme Pausenatmosphäre, das Einhalten vereinbarter Regeln und das Einschreiten bei Regelverstößen sowie sinnvolle Pausenbeschäftigungen. Der Zustand der Räume, Flure und Höfe wird insgesamt mit Noten im Bereich zwischen sehr gut und gut bedacht – bei den jüngeren Schülern sichtbar besser als bei den älteren (*detaillierte Auswertung im Anhang*).

4.4.2 Wie sehen Eltern die Offene Schule Waldau?

Bis zu ihrer Umwandlung in eine Offene Schule galt die IGS in Kassel-Waldau eher als eine Schule für „Rest-Schüler“; Eltern, die ihren Kindern höhere Bildungswege zutrauten, gaben diese auf ein Gymnasium. In den 20 Jahren seit ihrer Umwandlung hat sich das Bild sehr geändert – die OSW gilt als Schule mit „gutem Ruf“. Inzwischen wird die Schule von 85 –90 % der Eltern der Grundschule Waldau als „ihre Schule“ anerkannt und muss Jahr für Jahr viele Schüler aus der Stadt ablehnen (in 2003 mussten 95 Schüler/innen abgewiesen werden).

Zufriedenheit der Eltern, die zur Zeit Kinder an der Schule haben

Student/innen der Universität Kassel befragten in Elterninterviews fünf Eltern, die jeweils 2 Kinder an der Schule hatten. Drei der Befragten kamen aus dem Stadtteil Waldau, zwei aus der Stadt Kassel.

Grundsätzlich sahen alle befragten Eltern die Schule durchweg positiv. Sie bezeichneten die Atmosphäre und den Umgang als offen, angenehm und freundlich. Dass die Kinder durch das eigene Jahrgangsgebäude in der 5 und 6 einen „Schonraum“ hätten, sei sehr angenehm und verhindere Auseinandersetzungen mit den „Großen“. Das Verhältnis zu den Lehrern sei gut, das zwischen Lehrern und Kindern fast „familiär“. Alle Eltern fühlten sich gut informiert und in schulische Entwicklungen und Prozesse einbezogen. Probleme würden offen und zügig angesprochen. Durch die Elterninformationsabende über die Hausbesuche im fünften Schuljahr, die Eltern-Schüler-Gespräche zum Halbjahr und die etwa zweimal pro Halbjahr stattfindenden Elternabende sei der Informationsfluss sowie eine durchgängige Beratung gewährleistet. Ein Vater schildert die Laufbahn- und Leistungsberatung sogar als „exorbitant gut“, eine Mutter fühlt sich „optimal infor-

miert“ – vor allem durch die wöchentlichen Kommentare auf dem Wochenplan. Auch in das schulische Geschehen fühlen sich die Eltern einbezogen, „wer will, kann sich engagieren und ist willkommen.“ Leider gibt es eine Reihe von Eltern, besonders aus dem Stadtteil, deren Interesse an Elternabenden nicht sehr groß ist. Hier werden besonders Migranten- und Aussiedlereltern erwähnt.¹⁴

Die Eltern aus dem Stadtteil Waldau berichten davon, dass sie am Ende der Grundschule durchaus die Wahl eines Gymnasiums in Betracht gezogen hätten – es habe sehr viel Diskussionen unter den Eltern gegeben. Jedoch hätten keine der Eltern, die sich für die OSW entschieden haben, später ihre Wahl bereut. Auch grassiert wohl unter den Eltern durchaus Unsicherheit und die Angst vor einem Schicksal des „Abbrechens“ am Gymnasium. Eine der befragten Mütter, die früher selbst auf die Gesamtschule gegangen ist, wünscht sich das ABC-System der Differenzierung zurück – dies sei „klarer“ gewesen. Für alle anderen ist das System gut, wie es ist. Es hält den Schülern die Abschlusschancen lange offen. Mit dem Leistungsniveau zeigen sich die befragten Eltern zufrieden – lediglich einmal ist die Rede von einer Lehrerin, die in ihrem Fach nicht zur Zufriedenheit der Eltern gearbeitet hat. Dies habe man aber mit der Schulleitung regeln können.

Die Frage, ob sie ihre Kinder wieder an die Schule schicken würden, bejahen alle Eltern und nennen abschließend als wichtigste Merkmale zum einen die Erziehung zu selbstständigem Arbeiten, Vertrauen in die eigene Leistung und selbstbewusstem Auftreten, zum anderen das soziale Miteinander und die Erziehung zur Toleranz. Eine Mutter meint, es gebe in Kassel Schulen, an die die „Privilegierten“ gingen und welche für die „Ärmeren“. An der OSW stecke man nicht in einer solchen „Schublade“, Ausländerfeindlichkeit gebe es dort nicht.

Gründe, weshalb Eltern ihre Kinder an der OSW anmelden

In den Anmeldejahre 2000 und 2001 wurden die anmeldenden Eltern gebeten, zu begründen, weshalb sie sich gerade für diese Schule entschieden hatten. Die am häufigsten genannten Gründe sind im Folgenden aufgelistet (*ausführliche Darstellung im Anhang*):

¹⁴ Um die Migrantaneltern stärker einzubinden, finden in der OSW ca. alle drei Jahre „Internationale Feste“ statt, in denen Schüler und Eltern nicht-deutscher Abstammung im Mittelpunkt stehen. Bis zur Pensionierung einer Kollegin mit Russisch-Fakultas wurden regelmäßig Elternabende für russisch-stämmige Eltern angeboten.

- Freies und selbstständiges Lernen; Wochenplanarbeit
- Guter Ruf, gute Empfehlungen von anderen, positive Berichte über die Schule
- Eigene positive Erfahrungen
- Feste Zeiten, Ganztagsangebot, Zusatzangebote
- Gute Verkehrsanbindung
- Überzeugende Informationsveranstaltung
- Überzeugende Architektur/Jahrgangsbereiche und Teamarbeit
- Soziales Lernen/Verantwortung/Miteinander von sozialen Gruppen und Ethnien
- Keine frühe Differenzierung
- Gute Betreuung von Kindern mit Lernschwierigkeiten

Drei der wichtigen Konzeptbestandteile der Offenen Schule Waldau rangieren damit ganz hoch im Kurs der Anmeldegründe (Freies Lernen, Jahrgangs-Teambereiche, soziales Lernen). Ansonsten scheint die OSW in der Öffentlichkeit ein klares Profil zu haben und den Eltern Verlässlichkeit zu signalisieren.

4.4.3 *Wie sehen Schüler ihre Schule?*

Im Rahmen unserer ergänzenden Untersuchungen führten wir ein Gespräch mit einer Gruppe von 10 Schüler/innen aus den Jahrgängen 8-10 und bezogen die Absolventenbefragung von drei Oberstufenjahrgängen ehemaliger Waldauer Schüler sowie eine Diplomarbeit aus dem beruflichen Bereich über das Freie Lernen mit ein. Darüber hinaus befragten Student/innen der Universität Kassel insgesamt fünf Absolvent/innen der OSW (*Leitfragen im Anhang*).

Grundsätzlich sind die befragten Schüler, die derzeit die Offene Schule besuchen, mit ihrer Schule zufrieden. Sie loben das angenehme Lehrer-Schüler-Verhältnis und bringen dies auch in Verbindung mit den Jahrgangsbereichen und Lehrerteams. An die erste Stelle des Unterrichtsgeschehens stellen sie das Freie Lernen – hier könne man eigene Interessen verwirklichen und Themen eigener Wahl bearbeiten. Aus Rückmeldungen von älteren Geschwistern und Freunden, die bereits die Oberstufe besuchen, wissen sie, dass die Erfahrungen des Freien Lernens hier sehr hilfreich und nützlich sind. Interessant ist, dass viele der Schüler/innen in der Runde das Zusammensein mit „Kindern aus unterschiedlichen sozialen Schichten“ ansprechen und positiv bewerten. Eine Schülerin meint, sie hätte an einer anderen Schule viele interessante Personen – auch aus anderen Ländern – nicht kennen gelernt. Die Doppel-Klassenführung wird als sehr positiv hervorgehoben.

Die meisten Schüler denken, dass sie in der OSW „genauso viel“ lernen wie anderswo. Eine längere Diskussion gibt es über den Lernbereich Gesellschaftslehre, der als Hauptfach bis zur 10 undifferenziert unterrichtet wird. Hier scheinen die Schüler/innen sehr unterschiedliche Erfahrungen zu machen. Nicht alle Lehrer arbeiten für Schüler erkennbar binnendifferenziert, einige geben Leistungsstärkeren einfach „mehr“ zu tun. Andere wiederum berichten von sehr hohen Anforderungen für Leistungsstarke und sind mit den Differenzierungen im Unterricht sehr zufrieden. Dies deutet darauf hin, dass eine Kultur binnendifferenzierten Unterrichts gerade in diesem sehr wichtigen Fach noch nicht bei jeder Lehrperson angekommen ist – deutlich fordern die Jugendlichen eine „Pflicht, im Unterricht zu differenzieren“. Dies dürfe jedoch nicht auf Kosten der Klassengemeinschaft gehen; äußere Differenzierung möchten sie nicht. Im Freien Lernen in der 9 und 10 scheint dies sehr viel besser zu klappen. Hier werde von den Leistungsstärkeren eindeutig verlangt, schwierigere und umfangreichere Themen zu wählen. Entsprechend bewegen sich die Antworten auf die Frage nach den „Verbesserungswünschen“ für die OSW auch in diesem Bereich und fordern höhere Leistungsanforderungen im heterogenen Unterricht ein (wo dies bisher noch nicht geschieht).

Die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule wird von der PISA-Untersuchung bestätigt. Teilweise geäußerte Unsicherheiten, ob man im Vergleich insbesondere zu Gymnasiasten „weniger lernt“ oder nicht, lassen sich durch einen Blick auf Untersuchungen der Erfolge Waldauer Schülerinnen und Schüler auf den Oberstufen zerstreuen. Die vorliegenden Statistiken über Leistungserfolg und Notenentwicklungen vom Beginn des Versuchsschulzeitraums bis 2002 machen deutlich, dass Abgänger der OSW an den Oberstufenschulen durchaus erfolgreich sind. Grundsätzlich zeigt sich, dass die Jugendlichen beim Übergang von 10 nach 11 ihre Noten entweder halten oder um einen Notenpunkt nach unten verringern, teilweise jedoch auch nach oben verbessern. Im Aufgabenfeld I finden sich die stabilsten Werte – hier gibt es kaum Reibungsverluste in der Oberstufe. Im Aufgabenfeld II müssen die meisten Schüler/innen eine Verschiebung um einen Notenwert nach unten in Kauf nehmen. Im Aufgabenfeld III klappt in Mathematik der Übergang in die Oberstufe weitgehend reibungslos. Hier gibt es häufig Notenverbesserungen zu verzeichnen. Schwieriger ist die Lage in den Naturwissenschaften. Im Mittel der letzten 7 Jahre überwiegt hier der Anteil der Jugendlichen, die ihre Noten halten bzw. nur um einen Punkt nach unten korrigieren. Jedoch ist die Anzahl derer, die Verschlechterungen um mehr als eine Note hinnehmen müssen, deutlich höher. Da die TIMSS-Untersuchung für die OSW ergab, dass die Leistungen in den Naturwissenschaften im Mittel

zwischen Gymnasial- und Realschulniveau liegen und in den höheren Kursen das Gymnasialniveau noch übertrifft, sind diese Übergangs„reibungsverluste“ zumindest nicht einseitig der OSW anzulasten, sondern müssen wohl eher als Indiz einer unzureichenden inhaltlichen Koordination zwischen Sekundarstufe I und Oberstufe zu werten sein.¹⁵ Unter den Wiederholern der Klasse 11 finden sich Abgänger der Offenen Schule nur extrem selten.

Das Freie Lernen wissen viele der Abgänger der Offenen Schule erst im Nachhinein richtig zu schätzen. Ende 1999 initiierte die OSW eine Schülerbefragung ehemaliger Schüler in allen drei Oberstufenjahrgängen der beiden Oberstufengymnasien und mehreren beruflicher Gymnasien. Über die Hälfte der angeschriebenen Schüler/innen schickten den Fragebogen zurück. Hier einige Ergebnisse in knapper Form:

- 77 % der Befragten schätzen das Freie Lernen als hilfreich oder sehr hilfreich für das Strukturieren von Zusammenhängen in der Oberstufe ein.
- 88 % können auftretende Schwierigkeiten mithilfe von Strategien, die sie in der OSW gelernt haben, bewältigen; 66 % bestätigen dies auch für Konflikte mit anderen.
- 86 % empfinden die gelernten Arbeitsplanungsstrategien als hilfreich bis sehr hilfreich.
- Mehr als 60 % bewältigen ihre Zeitplanungen aufgrund gelernter Strategien.
- 67 % können Informations- und Materialbeschaffung gut bewältigen, da sie sich darauf gut vorbereitet fühlen.
- 90 % der Absolventen fühlen sich auf Gruppenarbeiten gut bis sehr gut vorbereitet.
- Eine ähnlich hohe Anzahl kann schriftliche Referate durch die Vorarbeit an der OSW gut anfertigen.
- 81 % fühlen sich gut bzw. sehr gut auf mündliche Vorträge und Präsentationen vor der Klasse vorbereitet.
- 72 % der Jugendlichen kann sich in Diskussionen, Debatten und bei Gesprächsführung dank des Gelernten gut positionieren.

Eine Diplomarbeit der Universität Kassel ergab ebenfalls positive Auswirkungen des Freien Lernens auf Jugendliche, die nach der OSW in den Beruf gegan-

¹⁵ Ähnliche Disparitäten im naturwissenschaftlichen Bereich finden sich beim Übergang der Schüler/innen der Reformschule Kassel auf die Oberstufe. Auch hier liegen sehr positive TIMSS-Werte vor, die mit dem subjektiven Erleben in der Oberstufe zunächst nicht korrespondieren (vgl. Kap. 5).

gen sind. Dieser Untersuchung zufolge bescheinigen z. B. die Arbeitgeber den Jugendlichen „Eigenständigkeit, sicheres Auftreten, Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit“. Außerdem wird eine sehr hohe selbstreflexive Kompetenz positiv vermerkt. Die Jugendlichen profitieren der Studie zufolge vom Freien Lernen selbst dann, wenn es für sie in keiner guten Erinnerung geblieben ist.¹⁶

Die Absolventenbefragungen bzw. Notenstatistiken verdeutlichen, dass die Offene Schule nicht nur fachlich qualifiziert ausgebildete Jugendliche an die weiterführenden Schulen entlässt, sondern sie darüber hinaus mit Kompetenzen und Lernstrategien ausstattet, die sie befähigt, in neuen Lernumgebungen gut bis sehr gut zurecht zu kommen.

Dieser Eindruck wird durch die ausführlichen Absolventeninterviews bestätigt, die von den Student/innen der Universität gemacht wurden. Die Oberstufenschüler bestätigen übereinstimmend, das Freie Lernen hätte ihnen sehr viele Kompetenzen mit auf den Weg gegeben. In den Fächern fühlen sie sich im Schnitt gut vorbereitet, gelegentlich taucht Kritik an Französisch und Gesellschaftslehre (besonders Geschichte) auf, allerdings nur an einzelnen Lehrern. Sie wissen im Nachhinein die persönliche Atmosphäre in Waldau sehr zu schätzen. Alle betonen, dass sie Toleranz und soziales Miteinander in Waldau gelernt hätten – besonders auf einer Oberstufe sei die Intoleranz vor allem gegenüber Ausländern „erschreckend“. Die Interviewten erklären übereinstimmend, sie würden ihre Kinder wieder nach Waldau schicken. Einige wünschen sich jedoch noch „mehr Förderung für Leistungsstarke“.

4.4.4 „Innenwirkung“ der Schule

Das Kollegium der Offenen Schule ist im Grunde „dreigeteilt“. Es gibt eine Reihe Lehrerinnen und Lehrer „der ersten Stunde“, die noch die „alte“ IGS kennen und die Umwandlung der Schule mit immensem Innovationsaufwand mitgetragen haben, dann eine erhebliche Anzahl von Kollegen, die in den Aufbaujahren dazu gekommen sind sowie einige neue und junge Kolleg/innen. In der Schlussrunde des Gruppengesprächs mit den Gutachtern wurden die anwesenden Kolleg/innen gebeten, sich einmal zu den besonderen Stärken und Schwächen der Schule zu äußern. Interessant ist, dass es hier eine hohe Übereinstimmung in der Ein-

¹⁶ Vgl. Wolfram Haust, Kompetenzen und das Freie Lernen, Diplomarbeit an der Gesamthochschule Kassel 2000.

schätzung dieser drei Gruppen gab und viele Dinge von allen geschätzt wurden. Folgendes hoben die Kolleg/innen als besondere Stärken heraus:

- Die kollegiale Arbeit in den Teams
- Den rhythmisierten Tagesablauf mit langen Pausen
- Die anhaltende Innovationsfreudigkeit und den Elan des Kollegiums
- Die erfolgreiche Integration neuer Kolleg/innen, die freundliche Aufnahme
- Das Prinzip des Freien Lernens
- Die Vielfältigkeit der Schule

Als Verbesserungen wünschten sich die anwesenden Lehrer/innen

- Einen besseren Austausch zwischen den Teams
- Ein Mehr an Binnendifferenzierung
- Eine Stärkung der schwachen Schüler und
- Eine größere Effektivität der vielen Konferenzen.

Diese – punktuellen – Werte werden empirisch durch die Arbeitsplatzuntersuchung des Deutschen Instituts für Pädagogische Forschung (DIPF) aus dem Jahr 2002 abgesichert. Nach Aussagen des Untersuchungsleiters *Peter Döbrich* erzielte die Offene Schule Waldau mit 98,7 % die höchsten Werte aller untersuchten Schulen in Hessen bei der Zustimmung zu der Aussage „Wir gestalten unsere Schule nach gemeinsamen pädagogischen Zielen“. Ähnlich hohe Werte erzielte die Schule bei der Aussage „Wir erarbeiten gemeinsam das Profil unserer Schule“. Weiterhin erlebt das Kollegium die fachliche und organisatorische Koordination in den Teams mit über 90 % als positiv. 85,7 % der Kolleg/innen sind der Meinung, dass die unterschiedlichen Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer gut genutzt werden.

4.4.5 Wirkung in der Region und darüber hinaus

Über die Ausstrahlung der OSW in den 80er Jahren wurde bereits in 4.4.1 berichtet. Während viele Besuchergruppen aus allen Teilen der Bundesrepublik die OSW besuchten, blieb ihre Wirkung auf Schulen der eigenen Region etwas bescheidener, so dass von einem gewissen *Leuchtturm-Effekt* (vgl. *Kapitel 7.3*) gesprochen werden kann. Vertreter der Schulverwaltung führten dies auf die komplexe Geschichte der Einrichtung der Versuchsschulen zurück. In einer Zeit, in der die staatliche Unterstützung für Gesamtschulen stückweise abgenommen habe, seien der OSW zwei Entwicklungsschübe (1983 Offene Schule und 1995

Versuchsschule) möglich gewesen, die jeweils mit verbesserter Ausstattung an Material und Personal einher gegangen seien. Dies habe negative Effekte vor allem bei Gesamtschullehrern anderer Schulen ausgelöst, die sich in ihrer eigenen Arbeit von der Schulpolitik nicht genug gewürdigt gesehen hätten. In der Öffentlichkeit der Schulen in der Region seien die inhaltlichen Entwicklungen an der Offenen Schule Waldau deshalb so wenig zur Kenntnis genommen worden. Der wenig transparente Prozess der Einrichtung erst der Gesamtschule besonderer pädagogischer Prägung, später der Versuchsschule, habe die Akzeptanz an den Schulen der Region und auch am Schulamt und im Regierungspräsidium selbst nicht gerade erhöht.

Inzwischen ist aber durch die qualifizierte Arbeit von Schulleitung und Kollegium, vor allem aber dank der überzeugenden Arbeit für den Stadtteil Waldau sowie durch die gute Zusammenarbeit in den Planungs- und Revisionsgesprächen eine Atmosphäre von Anerkennung und Wertschätzung entstanden. Das Schulamt selbst habe erst mit Beginn der Schulprogrammaufgaben an den Schulen auch eine inhaltlich-reformerische und gestalterische Aufgabe verstärkt wahrzunehmen. Erst jetzt, da an allen Schulen eine Kommunikation über Inhalte und Standards, Profilgebung und Programmatik auf der Tagesordnung stünde, werde dem Schulamt bewusst, wie viel Leistung tatsächlich an Schulen wie der Offenen Schule Kassel-Waldau bereits erbracht worden sei.

4.4.6 Fazit: Die Wirkung der Offenen Schule Waldau

Die Offene Schule Waldau hat sich in der Schullandschaft als Schule mit gutem Ruf und reformpädagogischem Engagement fest etabliert und viele Besucher aus verschiedenen Schulen und Schulformen, Seminaren und Universitäten aus dem In- und Ausland angezogen, an denen Erneuerungsprozesse eingesetzt haben. Viele haben Elemente der Schul- und Unterrichtsorganisation übernommen, darunter auch viele der Gesamtschulen, die noch heute in Hessen erfolgreich arbeiten. Lediglich in der unmittelbaren Nachbarschaft konnte die OSW ihre pädagogische Ausstrahlung nicht entfalten. Erst durch die Notwendigkeit schulprogrammatischer Arbeit in den letzten Jahren nimmt das Interesse in der Region wieder zu, insbesondere die von PISA ausführlich genannten Elemente einer neuen Unterrichtskultur oder der Entwicklung von Lernkompetenzen werden nun nachgefragt, interessanter Weise von Schulen sehr unterschiedlicher Schulformen.

Der allergrößte Teil Schüler/innen und Eltern zeigt sich mit der Schule sehr zufrieden und würde den Schulbesuch empfehlen bzw. wiederholen. Die Anmel-

dezahlen übersteigen Jahr für Jahr erheblich die Aufnahmekapazität. Soziales und selbstständiges Lernen haben für alle höchste Priorität. Die Aneignung von Lernstrategien sowie sozialen und persönlichen Kompetenzen durch das Freie Lernen gelingt in einem Maße, dass Jugendliche sowohl auf der Oberstufe als auch im beruflichen Ausbildungszusammenhang davon sehr profitieren können. Zusätzlich zu diesen Qualifikationen werden Fachleistungen so vermittelt, dass die Jugendlichen auf den nächsten schulischen Abschnitt kompetent vorbereitet werden; ein stimmiges Beratungskonzept verhindert Misserfolge.

Handlungsbedarf formulieren vor allem die Schüler noch im Bereich des binnendifferenzierenden Unterrichts der höheren Jahrgänge. Die Schule hat sich allerdings der Begabtenförderung angenommen. Es wird in der nächsten Zeit darauf ankommen, diese Ansätze in der Schule weiter zu entwickeln und zu verankern.

4.4.7 Ansätze zur Selbstevaluation der eigenen Schulpraxis

Die von 1985 bis 1999 an der Offenen Schule bestehende wissenschaftliche Begleitgruppe, in der teilentlastete Lehrer/innen mit einem Wissenschaftler der benachbarten Universität zusammenarbeiteten (siehe 4.5.1) lieferte noch in den ersten Jahren der Versuchsschulzeit Ergebnisse. Entsprechend dem Selbstverständnis der wissenschaftlichen Begleitung handelte es sich dabei sowohl um Dokumentationen wichtiger Entwicklungsvorhaben als auch um kleine empirische Arbeiten zur genaueren Überprüfung der Effektivität oder Akzeptanz von Unterrichtsformen.¹⁷ Zur ersten Kategorie gehört die Dokumentation des „Wahlebachprojekts“ als Beispiel einer gelungenen Synthese einer lernfördernden Verbindung biologischer Untersuchungen durch Schüler mit dem „gesellschaftlichen Projekt“ der Durchsetzung der ökologisch notwendigen Umbauten des Wahlebachs unter schwierigsten Bedingungen.¹⁸ Zur zweiten Gattung zählt die „große“ Schulumfrage zum 25-jährigen Schuljubiläum, „Erfahrungen mit Lehrer/innen und Veränderungswünsche“. Sie verhalf dazu, die allen Beteiligten bekannten „Brüche“ in der Lehrer-Schüler-Beziehung, wie sie mit der Pubertät unvermeidlich einsetzen, empirisch präziser zu belegen. Die Schule gewann durch

¹⁷ Wissenschaftliche Begleitung: Beiträge zur Evaluation von Praxis und Konzept der Offenen Schule 94–98. Kassel 1998, 160 S. (broschiert).

¹⁸ Paschen, Anke/Rosenthal, Micha und Verwey, Detlef: Teilrenaturierung des Wahlebachs. In: Hänsel, Dagmar (Hrsg.): Handbuch Projektunterricht. Weinheim 1997 (Beltz), S. 233-248.

die gemeinsame Auswertung der zunächst nur schulintern veröffentlichten Daten nicht nur genauen und in vielen Aspekten überraschenden Aufschluss. Es setzte auch ein Reflexionsprozess über die Notwendigkeit ein, das kritischere Verhalten älterer Schüler/innen ernst zu nehmen sowie im persönlichen Verhalten und in den institutionellen Formen, z. B. Schülercafé, darauf zu reagieren. Die beschriebene Evaluation hat an der Schule ihre Fortsetzung in kleinen praxisbegleitenden Vorhaben gefunden. So hat z. B. zu Ende des Schuljahres 2001/02 *Bärbel Brömer* gemeinsam mit anderen die neugestaltete Praxis des Freien Lernens mithilfe von Feedback-Techniken und Befragungen in drei verschiedenen Teams untersucht. Auch hier zeigt sich, dass sich mithilfe empirischer Methoden – und gerade durch sie – neben dem Gelingen, z. B. der neuen Wochenplanpraxis, auch dessen Problemzonen aufspüren lassen. Es wäre zu wünschen, dass eine solche „empirische Spiegelung“ der Schulrealität zum Standard der Selbstevaluation an der Schule wird. Sie ist auch im Schulprogramm angelegt und wird dort vor allem durch Bestandsaufnahmen oder Rückmeldungen, z. B. in Form von „Übergabegesprächen“, realisiert (vgl. 4.5.1).

4.4.8 Exemplarische Fremdevaluation durch TIMSS und PISA

Im Frühjahr 1999 haben sich auf Initiative des Hessischen Kulturministeriums alle vier Versuchsschulen an einer einzelschulischen Nachuntersuchung mit dem originalen TIMSS-Instrumentarium beteiligt. Für die Offene Schule Waldau bedeutete dies die erste Fremdevaluation in dem für die OSW wie für jede andere Schule zentralen Bereich des mathematischen und naturwissenschaftlichen Fachunterrichts. Insgesamt nahmen an der OSW 127 Schüler/innen der Jahrgänge 7 und 8 an den Tests teil (60 Schülerinnen und 67 Schüler). Wie schon erwähnt (vgl. 4.3.3), wies die Waldauer Schülergruppe eine breite soziale Streuung auf (nur 36,4 % der Eltern hatten z. B. Abitur oder Fachhochschulreife). 54,3 % der Untersuchten waren zum Testzeitpunkt in Mathematik dem E-Kurs-Niveau, 44,1 % dem G-Kurs-Niveau zugeordnet. 38,7 % der Schüler hatten angegeben, dass wenigstens ein Elternteil ausländischer Herkunft ist (bei 23 % wurde nach Auskunft der Schüler zu Hause überwiegend nicht Deutsch gesprochen).¹⁹ Die von den Schülern der OSW erzielten Testleistungen lagen im Hinblick auf

¹⁹ Vgl. Köller, Olaf, Trautwein, Ulrich (Hrsg.): *Schulqualität und Schulleistung*. Weinheim 2003 (Juventa), S. 134 ff. (Zitat, S. 138 f.).

diese Ausgangsbedingungen erfreulich hoch. In *Mathematik* erreichten die *E-Kurs-Schüler/innen* einen Punktwert von 577 (Durchschnitt Deutschland 509; Deutschland Gymnasium 573). Die *G-Kurs-Schüler/innen* lagen im Schnitt bei 477 Punkten (Durchschnitt Deutschland Realschule 504; Deutschland Hauptschule 446). Die Werte im Bereich Naturwissenschaften zeigen ein ähnliches Profil. Die TIMSS-Autoren resümieren: Die OSW-Schüler schneiden insgesamt „in beiden Fächern auf einem Niveau ab, das zwischen dem mittleren Realschul- und Gymnasialniveau in TIMSS liegt.“ *Dieses Urteil bestätigt der Offenen Schule ein ansehnliches fachliches Niveau und legitimiert sie damit als auch um fachliches Lernen besorgte Schule.* Dabei liegt die Vermutung nahe, dass das an der OSW geförderte selbstständige Lernen den Schülern im Umgang mit den TIMSS-Aufgaben zugute gekommen ist.

Problematisch bleibt die große „Schere“, die sich zwischen G- und E-Kurs-Schülern auftut (Differenzen von bis zu zwei Schuljahren). Hier deuten sich Probleme an, denen mit Maßnahmen der Binnendifferenzierung begegnet werden muss.

Was die Rückmeldung der schulspezifischen Ergebnisse von PISA 2000 betrifft (mitgeteilt im Herbst 2002), lassen sich angesichts der geringen Zahl der aus dem 9. Jahrgang beteiligten Schüler (im Lesetest 28, in Mathematik 15, in den Naturwissenschaften 16 von insgesamt 144 des Jahrgangs) nur unter Vorbehalt Rückschlüsse auf die Effektivität des Fachunterrichts an der Offenen Schule Waldau ziehen. Im Hinblick auf Schulen mit ähnlich zusammengesetzter Schülerschaft schneidet die Waldau-Gruppe in Lesen und den Naturwissenschaften tendenziell überdurchschnittlich, in Mathematik ähnlich wie vergleichbare Schulen ab. Offensichtlich gelingt es an der OSW, so ließe sich mit aller Vorsicht folgern (ohne die besonderen Umstände der Untersuchung zu vergessen), *fachliches Lernen und Schulkultur zusammen zu bringen.* Auch hier geben jedoch – wie im Schnitt in der gesamten Bundesrepublik – 12 der 28 Befragten an, nicht zum Vergnügen zu lesen. Zu Leistungsdifferenzen zwischen E- und G-Kurs sagt die Rückmeldung nichts aus (und kann dies angesichts der geringen Population auch nicht). Dafür wird der OSW eine deutlich überdurchschnittlich hohe soziale Zufriedenheit ihrer Schüler mit der Schule signalisiert.

4.5 Beitrag der Offenen Schule Waldau zur Schulentwicklung

4.5.1 Beiträge zur Organisationsentwicklung und Evaluation

Schulleitung und Teams – ein organisatorisches Netzwerk geteilter Verantwortung

Wie erwähnt, waren es die traumatischen Erfahrungen, die das Kollegium in den 70er Jahren mit dem anonymen, sozial entgleisenden Massenbetrieb der früheren Integrierten Gesamtschule mit ihrer schwierigen Schülerschaft gemacht hatte, die dazu führten, dass mit der Schulumwandlung zur „Offenen Schule“ *Überschaubarkeit* der räumlichen und persönlichen Verhältnisse und *Verlässlichkeit* der sozialen Beziehungen zum Kernbestand des Selbstverständnisses der Neugestaltung geworden sind. Dem liegt die Erkenntnis zugrunde, dass erfolgreiches schulisches Lernen ohne eine intakte soziale Basis nicht möglich ist. Auf dieser Grundlage folgt die Waldauer Schule in ihrer Praxis einem explizit formulierten *Leitbild* (vgl. 4.3.1).

Überschaubarkeit der Planungs- und Entscheidungsprozesse sowie Verlässlichkeit in der wechselweisen Ausübung von Verantwortung bestimmen auch das *interne organisatorische Netzwerk*, welches die Schule auf Initiative der Schulleiterin, *Barbara Buchfeld*, geschaffen hat, um in ihrer täglichen Arbeit die Kompetenzen zwischen Schulleitung und Teams auszubalancieren sowie im Entwicklungsprozess der Schule Kontinuität mit Flexibilität bei der Erprobung und Einführung neuer Lösungen zu verbinden. Möglich geworden ist dies dadurch, dass der erste Schulleiter der Offenen Schule, *Klaus Lindemann*, seine Kompetenzen in einer vieljährigen Praxis (1983 – 2000) mit der damaligen Pädagogischen Arbeitsgruppe und den sechs Jahrgangsteams fast konfliktfrei geteilt hat. In den letzten Jahren wurde dieses Organisationsmodell weiter verfeinert. Die Aufgaben der Schulleitung, bestehend aus der Schulleiterin und ihrem Stellvertreter sowie dem Pädagogischen Leiter, den drei Stufenleitern (für 5/6, 7/8 und 9/10) sowie der Koordinatorin für den Übergang auf die Oberstufe, werden dadurch in mehrfacher Weise mit den in teilweiser Selbstständigkeit arbeitenden sechs Teams vernetzt. Den Mittelpunkt der schulischen Organisations- und Gestaltungsarbeit bildet die *„Teamsprecherkonferenz“*, in der die Schulleiterin mit den sechs Teamsprecher/innen in halbjährlichen Klausurtagungen und in Konferenzen, die jede zweite Woche stattfinden, die Arbeit bilanziert und weiter projiziert (zum Austausch über den Jahresablauf in erweiterter Runde). Dadurch

wird berücksichtigt, dass gegenüber den ersten Jahren der Offenen Schule die Eigenverantwortlichkeit der Teams zugenommen hat. Der Waldauer Schulleitung ist zuzustimmen, dass darin ein wichtiges, auch für andere Schulen praktika-bles (und teilweise schon aufgegriffenes) Element der *Qualitätsentwicklung* an Schulen liegt. Konkret kommt dies vor allem in der Stärkung der Position der *Teamsprecher/ innen* zum Ausdruck. Sie sind nicht nur die „Gelenkstellen“, um gemeinsam mit der Schulleitung das *pädagogische Konzept* in der Alltagsarbeit der Schule umzusetzen, sie tragen auch Verantwortung für das „Controlling“ der geplanten Maßnahmen und für die teamübergreifende Koordination.²⁰ Neben der Teamsprecherkonferenz umfasst das Netzwerk, das die Schulleitung an der Offenen Schule Waldau mit den Teams verbindet, zwei weitere Teilstrukturen. Organisatorische Probleme im engeren Sinn werden zwischen dem dafür zuständigen Stellvertretenden Schulleiter, *Rolf Otto*, und den sechs Organisationsbeauftragten der Teams abgestimmt. Die für die pädagogische und konzeptuelle Weiterentwicklung der Schule zentralen inhaltlichen Themen werden im Rahmen des Schulprogramms vom Pädagogischen Leiter, *Achim Albrecht*, mit jeweils einem Teambeauftragten und der Schulleiterin in einer „zentralen Arbeitsgruppe (zAG)“ koordiniert. Für die Arbeitsschwerpunkte der Schulprogrammarbeit, z. B. Selbstständiges Lernen, Binnendifferenzierung (erweitert in „das Lernen fördern“) und Neue Medien, sind gegenwärtig drei Arbeitsgruppen eingerichtet, in denen die einzelnen Teams ebenfalls durch je ein Mitglied vertreten sind.

So komplex dieses Netzwerk erscheinen mag, hat die Schule damit eine Form der kooperativen Wahrnehmung und Ausbalancierung ihrer Verantwortlichkeiten gefunden, in der sich die Idee von Schule als „lernender Organisation“ effektiv verwirklicht. Bemerkenswert ist vor allem, dass über dieses organisatorische Netzwerk ein Großteil des Kollegiums, nach Auskunft der Schule etwa 65 von 80 Lehrpersonen, verantwortlich in die Entwicklungsarbeit der Schule einbezogen wird.²¹ Auf andere Schulen übertragbar erscheint dabei nicht so sehr das Modell in seinen Einzelheiten, sondern die Praxis, Verantwortlichkeiten durch klug ausgedachte Organisationsformen kooperativ wahrzunehmen (was stets auch bedeutet, sie zu *teilen* und organisatorische Arbeit als unverzichtbaren Teil der professionellen Ausübung des Lehrerberufs anzuerkennen). *Als schulbezoge-*

²⁰ Die „Teamsprecheraufgaben“ sind von der Gesamtkonferenz der OSW in einer Art Portfolio präzise festgelegt worden.

²¹ Ein Ausmaß an Verantwortlichkeit, dem auf pädagogischer Ebene aufgrund von dessen Doppelbesetzung die Wahrnehmung der Klassenlehrerfunktion durch praktisch das gesamte Kollegium entspricht.

nes Beispiel eines systemischen Netzwerks zur Gestaltung sowohl der Alltagsarbeit als auch der Innovationsprozesse an einer Einzelschule liefert das Waldauer Konzept einen wichtigen Beitrag zur Schulentwicklung. Von entscheidender Bedeutung ist allerdings auch, ob durch die jeweils gefundene Lösung der gesamtschulische Planungs- und Innovationsprozess einen zentralen Ort und die notwendigen Impulse erhält. Im Hinblick auf die besondere Situation einer Versuchsschule ließe sich hier zum Waldauer Modell anregen, die Dynamik der inhaltlichen Weiterentwicklung der Schule nicht zu ausschließlich auf die Schulprogrammarbeit zu beschränken, so notwendig diese auch ist, und die „zentrale Arbeitsgruppe“ – im Sinne einer übergreifenden Planungsgruppe – um weitere reformtragende Lehrpersonen und Mitglieder der Schulleitung zu erweitern. Eventuell könnte die erweiterte Teamsprecherkonferenz – im Sinne der Vermeidung paralleler Strukturen – zur Beratung gesamtschulischer Planungsfragen mit der „zentralen Arbeitsgruppe“ zusammengelegt werden.

Fortbildung als Hilfe im schulischen Entwicklungsprozess

Für die Gestaltung der Fortbildungsarbeit an der Offenen Schule Waldau ist charakteristisch, dass diese vor allem darauf konzentriert wird, neuralgische Punkte des eigenen schulischen Entwicklungsprozesses zu reflektieren oder stützend und impulsgebend zu begleiten. So werden im Rahmen des jährlich durchgeführten „Pädagogischen Tages“, meist unter Einbezug bekannter Gastreferenten, anstehende Schulentwicklungsfragen behandelt und in Arbeitsgruppen konkrete Maßnahmen entwickelt. Dazu kann der Pädagogische Tag auch erweitert oder im Sinne „Schulinterner Lehrerfortbildung“ (SCHILF) ausschließlich einem aktuellen Thema gewidmet werden (zuletzt hat die AG „Binnendifferenzierung“ für das Kollegium im Februar 2002 eine solche Tagung mit 6 Workshops durchgeführt). Im Falle drängender Fragen, etwa zum Erlernen von Kommunikations- und Konfliktbearbeitungstechniken für die Teamarbeit oder in jüngerer Zeit im Falle des Klippertschen Methodentrainings oder zur Bearbeitung der bei Schülern der Stufe 5/6 verstärkt auftretenden Verhaltensprobleme, organisiert die Schule für sich selbst Fortbildungen – im zuletzt genannten Fall mit der Schulsozialarbeit – oder nimmt an Angeboten teil.

Erwähnenswert ist das von der Schulleitung in Zusammenhang mit dem Bertelsmann-Netzwerk organisierte Gesprächsführertraining (von den Schulleitungsmitgliedern im Sinne von „Selbst-Fortbildung“ begonnen und an andere, z. B. Teamsprecher, weiter getragen). Besonderen Charakter haben die „Startertreffen“, auf

denen Teamerfahrungen an neu einzuarbeitende Kolleg/innen vermittelt werden (wünschenswert: eine verstärkte Fortführung). Angesichts von deren genereller Bedeutung schiene auch die Dokumentation von Verlauf und Ergebnissen dieser Fortbildungsmaßnahme wünschenswert.

Das Modell einer wissenschaftlich unterstützten Selbstevaluation

Von 1985 bis 1999 bestand an der Offenen Schule Waldau .mit Unterstützung des Hessischen Kultusministeriums eine wissenschaftliche Begleitgruppe. In ihr arbeitenden Lehrpersonen der OSW (mit insgesamt 12 Stunden entlastet) mit einem Wissenschaftler der Universität Kassel zusammen. Nach dem gemeinsam entwickelten Ansatz sollte sich die wissenschaftliche Begleitung nicht nur als kritische Bewertung und Aufdecken von Problemen der untersuchten Schule verstehen, sondern zugleich als Dokumentation der an ihr entwickelten Praxis- und Organisationsformen und ihrer Erfolge. Stärken und Schwächen der Schule sollten gleichermaßen in den Blick kommen. Ein solches Verständnis ist als „Bestätigung und Korrektur“ benannt worden und bildete neben den Prinzipien der „Handlungsorientierung“, der „Mitverantwortung der Beteiligten“ und dem „Rückbezug auf den schulischen Entwicklungsprozess“ die Leitlinien für die wissenschaftlich gestützte Schulbegleitung. Mit diesem Ansatz wurden wesentliche Elemente der gegenwärtig gängigen Konzepte einer *schulinternen (Selbst-)Evaluation* vorweggenommen, jedenfalls wesentliche Einsichten in deren Erfolgskriterien und Verfahrensweisen erbracht.²² Interessant an diesem Modell erscheint besonders die Verbindung des Eigeninteresses der am Reformprozess beteiligten Lehrkräfte, welche die selbstinitiierten Praxisveränderungen auch verantwortlich mitreflektieren wollen, mit der Notwendigkeit, eine solche Ambition durch den „fremden Blick“ und das Know-how einer wissenschaftlichen Instanz zu stützen und zu kontrollieren.

Untersucht wurden die an der Schule neuentwickelten Sozial- und Unterrichtsformen bis hin zu den größeren Organisationskonzepten, wie der Teamarbeit, der Waldauer Form der Ganztagschule und dem „Freien Lernen“. Gefragt wurde ebenso nach der Effektivität der einzelnen Praxisformen wie auch nach ihrer Ak-

²² Vgl. Messner, Rudolf: Eine Schule evaluiert sich selbst. In: Friedrich Jahresheft 2001, S. 64-66. Siehe auch die in Kapitel 2 dieses Gutachtens genannten Evaluationskriterien, z. B. das Prinzip der „Polarisation der Aufmerksamkeit“.

zeptanz bei Schülern und Lehrern. Für die zeitlich überschaubare Bearbeitung aktueller Fragen – wissenschaftliche Begleitungen liefern ihre Ergebnisse oft erst ab, wenn sie längst nicht mehr aktuell sind – wurde das Instrument der „Blitzumfrage“ entwickelt. Dabei werden – im Sinne einer Meinungsumfrage – *alle* Lehrer/innen und/oder Schüler/innen eines betroffenen Jahrgangs oder der ganzen Schule gebeten, in ein, zwei kurzen Statements zum jeweiligen Problem Stellung zu nehmen. Beispiele: Hausaufgabenpraxis, Erfahrungen mit dem Klassenrat und anderen Lernformen, Plus- und Minuspunkte in der Lehrer-Schüler-Beziehung.²³ Ergebnisse werden möglichst rasch vorgelegt und mit den Betroffenen ausgewertet.

Eine Haupteckenerkenntnis der durchgeführten Untersuchungen bestand darin, dass „gute“ schulische Praxis nie für alle und in jedem Einzelaspekt gut sein kann, sondern sich dann herstellt, wenn bei einer gefundenen Problemlösung die Vorteile die Nachteile eindeutig überwiegen. Schulische Praxis ist vielschichtig und es lohnt sich, sie differenziert zu untersuchen. Dabei brauchen die unmittelbar Beteiligten die Unterstützung durch wissenschaftliches Know-how.

Zweites Schulprogramm: Selbstvergewisserung der zentralen Entwicklungsaufgaben

Das „Schulprogramm 2“ der Offenen Schule für die Schuljahre 2002/03 bis 2006/07, erstellt von der „zentralen Arbeitsgruppe“ (zAG) (s. o.), verrät den intensiven – notwendigerweise auch spannungsreichen – Diskussionsprozess, der mit einer Schulprogrammarbeit verbunden ist, die sich den wichtigen Entwicklungsthemen einer Reformschule stellt.²⁴ Nun ist es gelungen, die Arbeit auf drei große Schulprogrammaufgaben zu konzentrieren: „Das Lernen fördern“ (früher: „Binnendifferenzierung“); „Selbstständiges Lernen lernen“ sowie „PC und Internet im Alltag nutzen“. Für jede dieser Aufgaben ist eine Arbeitsgruppe eingerichtet worden, in der u.W. jedes Team vertreten ist.

Es ist als wichtiger Beitrag der Offenen Schule zur hessischen Schulentwicklung anzusehen, das Instrumentarium der Schulprogrammarbeit – wie es im „Schul-

²³ Messner, Rudolf/Huber-Söllner, Elfriede: „Blitzumfragen“ – Die Selbsteinschätzung der Schulrealität durch Schüler/innen und Lehrer/innen als Teil wissenschaftlicher Begleitung. In: Die Deutsche Schule, Heft 2/1989, S. 210-227.

²⁴ Vgl. Zweites Schulprogramm. Vorabdruck für die Mitglieder der Schulkonferenz, das Kollegium etc. Offene Schule Waldau, Februar 2002.

programm 2“ geschieht – verfahrensmäßig professionell ausdifferenziert und auf anstehende Hauptprobleme der Schule gelenkt zu haben. Die Dimension dieser Vorhaben dürfte allerdings die Beteiligten an die Grenzen ihrer Arbeits- und Zeitkapazität führen (und wohl auch ihre Ausführung unter dem Prinzip der Evaluation). Dennoch zeigt gerade die Arbeit der Gruppe „Selbständiges Lernen lernen“, welche großen Fortschritte in der theoretischen Neufundierung und praktischen Überarbeitung des „Freien Lernens“ durch eine methodisch angelegte Entwicklungsarbeit, die sich von der Idee des Schulprogramms inspirieren lässt, möglich ist.²⁵ Vermutlich wird zu überlegen sein, wie sich einzelne Aufgaben – trotz der projektierten fünfjährigen Arbeitsphase – weiter konzentrieren lassen. Dies gilt für die Binnendifferenzierungsproblematik ebenso wie für die 27 (!) auf „Aufgabenebene 2“ des Schulprogramms genannten Qualitätssicherungsaufgaben. Zur Frage der Fremdevaluation durch TIMSS und PISA siehe Abschnitt 4.4.7.

4.5.2 Beiträge zur Schul- und Unterrichtskultur

Der Beitrag der Offenen Schule zur Schul- und Unterrichtskultur kann in einer doppelten Leistung bei der Umgestaltung der früheren IGS Waldau gesehen werden. Deren Bedeutung erschließt sich allerdings nur, wenn der Zusammenhang mit dem Stadtteil beachtet wird, in dem die Schule liegt, sowie die Krise, in welche die Vorgängerschule geraten war (vgl. 4.3.2). Ob die Schülerpopulation aus einem „sozialen Brennpunkt“ stammt oder nicht, charakteristisch ist, dass sich darunter viele Kinder aus problematischen Sozialverhältnissen befinden sowie ein hoher Anteil von Ausländern und Migranten (laut TIMSS 1999 gegen 40 % – siehe 4.3.3).

Der Offenen Schule ist es gelungen – darin kann die primäre Reformleistung gesehen werden –, durch ihre Gestaltungsarbeit Schule als anziehenden und gern aufgesuchten Lebens-, Lern- und Arbeitsort für Schüler und Lehrer stadtteilbezogen zu „revitalisieren“. Im Vergleich zu anderen Problemschulen ist kaum zu glauben, dass die nicht einfache Waldauer Schülerklientel sich in der erneuerten Schule geborgen, ja beheimatet fühlt, und wie freundlich und aggressionsarm sich die Schule in ihrem sozialen Alltagsmilieu präsentiert. Das „Geheimnis“ dieser gelungenen schulischen Befriedigungsaktion ist bald entschlüsselt und kopiert worden (wenn es auch in seiner schulbiographisch bedingten Waldauer Intensi-

²⁵ Vgl. die in Anmerkung 4 genannte Broschüre.

tät kaum wiederholbar erscheint). Wer das Schulgelände betritt, dem stellt sich die Waldauer Schulerneuerung gestalthaft in Form der drei neu gebauten Jahrgangspavillons dar. Bei ihrem Anblick scheint es nicht mehr vermessen, wenn zur Charakterisierung der Beziehung der Schüler zur Offenen Schule Begriffe wie „Geborgenheit“ und „Heimat“ verwendet werden. Wesentlich dürfte sein, dass die Schule durch die „Zerkleinerung“ der vormaligen Masseninstitution in sechs „Schulen in der Schule“ und mithilfe des Team-Jahrgangmodells grundsätzlich überschaubare und verlässliche Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern und der Schüler untereinander herzustellen vermochte. Wichtig ist allerdings auch, dass die Waldauer Lehrerschaft die erneuerte Schulszene als Herausforderung und Chance verstanden hat, ihre sozialen, auf die Förderung schwächerer Schüler gerichteten Intentionen endlich verwirklichen und Schule neu und befriedigend erfahren zu können. Die Waldauer Schule „lebt“ aber auch davon, dass Schülern und Eltern aus dem Stadtteil die Botschaft vermittelt werden konnte, dass die Schule durch ihre besonderen Unterrichtsformen allen Schülern den Weg zu weiterführenden Schulen und in den Beruf werde bahnen können. Gerade im Hinblick auf die schwächeren Schüler wurde in Form des obligatorischen Lernbereichs „Freies Lernen“ eine spezielle Unterrichtsform entwickelt, um nicht nur das „Lernen lernen“ zu können, sondern dabei auch in seiner – erst zu entwickelnden – Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit ernst genommen zu werden. Es hat vermutlich Schüler und Eltern des Stadtteils auch angesprochen, dass die Schule bei der Ausgestaltung des Lernprogramms für das „Freie Lernen“ durchaus pragmatisch vorgegangen ist. An ihr waren zahlreiche Lehrkräfte mit Vorerfahrungen aus Schulbereichen tätig, in denen zur Lehrerprofessionalität besonders auch die „handwerklichen“ Fähigkeiten eines praktisch einfallsreichen, die Schüler geduldig stützenden Unterrichts gezählt wurden.

Die zweite große Leistung bestand darin, dass es die Schule, in Anknüpfung und Weiterführung des Konzepts der „Offenen Schule“ verstanden hat, für die anstehende Modernisierung von Schule aktuelle Elemente der Reformpädagogik des In- und Auslands in zeitgemäßer Form zu reaktivieren und mithilfe von Anleihen aus erfolgreichen Gegenwartsschulen zu einem pädagogischen Gesamtkonzept zu verbinden: Eine Schule, die alle Kinder und Jugendlichen, basierend auf einem sozial aktiven, verantwortlichen Gemeinschaftsleben, mit modernen Methoden zum jeweils erreichbaren Abschluss führt und dabei „Schlüsselqualifikationen“ wie Selbstständigkeit, Teamarbeit, Planung und Reflexion der eignen Arbeit nicht nur den Schülern abverlangt, sondern in der Gestaltung von Schule und Lehrerarbeit auch vorlebt. Durch dieses Plus als gehaltvoller schulischer Erfahrungsraum mit einer vielfältigen, zugleich geordneten Lernkultur ist die Schule

nicht nur von Abnehmern aus dem umgebenden Stadtteil anziehend geworden, sie wurde auch für Eltern und Schüler aus dem bürgerlichen Milieu der Stadt Kassel als Reformschule attraktiv. Aus diesen Kreisen gewinnt die Schule Jahr für Jahr zur Waldauer Schülerschaft leistungsfähige Fünftklässler hinzu. Damit ist sichergestellt, dass sich die Schüler gleichmäßig über die gesamte soziale Bandbreite verteilen. Dies wiederum ist ein wichtiges „Lebensprinzip“ für die Schule, weil damit erst das notwendige Förderszenarium für verschieden leistungsfähige Schüler geschaffen wird.

Auch eine erfolgreiche Reformschule „lernt nie aus“. Ein Erfolgsprinzip der Offenen Schule Waldau dürfte gerade darin bestehen – insofern ist sie ein Musterfall einer „lernenden Schule“ –, dass sie stets bereit war, sich neuen Herausforderungen zu stellen. Ein eindrucksvolles Beispiel ist die erwähnte Beteiligung am Lernnetzwerk LIBRO, mit dem Hochbegabten im Normalunterricht intensiviertere individuelle Lernmöglichkeiten eröffnet werden. Schulische Arbeit wurde, zumindest von Reformträger/innen, auch als Weg der pädagogischen Selbstverwirklichung gesehen (motiviert aus der Verantwortlichkeit für die der Schule anvertrauten Kinder und Jugendlichen). Obwohl der Schule durch TIMSS und PISA exemplarisch auch erfolgreiche fachliche Arbeit bestätigt worden ist, wird es viel zu tun geben, um die speziell von PISA ausgehenden Impulse in den eigenen Unterricht zu übertragen (insbesondere nachdem der fachliche Einzelunterricht nicht im Zentrum der bisherigen Entwicklungsarbeit gestanden hat). Ein kognitiv aktivierender Unterricht sollte allerdings in das schulisch-unterrichtliche Szenarium „eingebettet“ werden, das an der Offenen Schule Waldau die motivationalen, sozialen und schulkulturellen Voraussetzungen für gelingenden Unterricht sichert. Fortführen sollte die Schule ihre kulturellen Aktivitäten, z. B. die Leseförderung in Zusammenarbeit mit der Stadtteilbibliothek, die Textwettbewerbe und Schreibwerkstätten, Theaterpraxis, Lesenacht und Musikpraxis (Chor, Band, Instrumentalgruppen). Regionale Impulse gehen von festlichen Präsentationsveranstaltungen wie dem Werkstattabend, den Zusatzangeboten und den sportlichen Aktivitäten aus (eigener Sportplatz). Die Bauwagentage und die Ferienspiele erinnern daran, wie wichtig Aktivitäten sind, in denen sich die Schule für den Stadtteil öffnet. Schließlich ist zu erwähnen, dass sich die Offene Schule Waldau hinsichtlich Modernisierung in der eigenen schulischen Praxis um die Einhaltung ökologischer Prinzipien bemüht und bei der Ausstattung und Nutzung moderner Medien, wie Computer und Internet, regional zur innovativen Spitze gehört.

4.6 Empfehlungen zur weiteren Arbeit an der Offenen Schule Kassel-Waldau

Die vorangegangene Darstellung und Bewertung der Versuchsschularbeit und des Beitrages der Offenen Schule Waldau zur Schul- und Unterrichtsentwicklung führt zu folgenden Empfehlungen für die Weiterarbeit der Schule:

- Die Offene Schule Waldau hat bewiesen, dass es auch unter den Bedingungen einer sehr heterogen zusammengesetzten Schülerschaft und mitten in einem „sozialen Brennpunkt“ möglich ist, Schule als sozial intakten und pädagogisch überregional attraktiven Lebens-, Lern- und Arbeitsort für Schüler, Lehrer und Eltern wieder herzustellen. Durch die Verknüpfung des Fachunterrichts mit einem auf die gesamte Lernpraxis ausstrahlenden, methodisch aufgebauten Lernbereich für selbstständiges Lernen hat sie ein erfolgreiches Modell zur Förderung von Schülern unterschiedlicher Leistungsstärke entwickelt, dessen Effizienz nicht zuletzt durch die schulvergleichenden Untersuchungen bestätigt worden ist. Zusammen mit einer Reihe weiterer schulorganisatorischer und -praktischer Entwicklungen besitzt die Waldauer Schule gerade im Zusammenhang mit der PISA-Folgen-Debatte hohe innovative Bedeutung und sollte daher als Versuchsschule unbedingt erhalten bleiben.
- Zur Weiterarbeit wird besonders empfohlen, die an der Schule entstandene Praxis der Förderung von Schülern genauer zu dokumentieren und sie in ihren Problemzonen, sei dies binnendifferenzierender Unterricht zur Förderung schwächerer oder zur Herausforderung leistungsstärkerer Schüler, insbesondere in den Jahrgängen 9/10, weiter auszuarbeiten. Die an der Schule entwickelte lerndiagnostische Kompetenz sollte systematischer erfasst und gefördert werden.
- Die in den TIMSS- und PISA-Folgeuntersuchungen entwickelte Expertise über konstruktives, reflexionsbegleitetes Unterrichten und Lernen sollte in exemplarischer Weise für den davon betroffenen Fachunterricht und seine kreative pädagogische Ausgestaltung nutzbar gemacht werden. In diesem Zusammenhang ginge es darum, den Unterricht einzelner Lehrerinnen und Lehrer, der in der bisherigen (Selbst-)evaluation noch wenig im Mittelpunkt gestanden ist, stärker zum Thema des pädagogischen Austausches in den Teams und Fachgruppen zu machen.
- Angeregt wird, dass die Schule ihr Potenzial im Bereich der Leseförderung, beispielsweise durch die Integration der Stadtteilbibliothek – und den Bezug zum Stadtteil selbst – praktisch weiter entwickelt. Schule und Eltern könnten bei dieser Aufgabe verstärkt zusammenarbeiten.

- Der Schule wird empfohlen, im Hinblick auf die Schwerpunkte der weiteren schulischen Innovation – im Zusammenhang mit der sehr effektiv gestalteten Schulprogrammarbeit, aber auch über sie hinaus – ihre zentrale Planungskompetenz zu stärken. Eine Neuregelung muss für die wissenschaftliche Begleitung gefunden werden. Zu deren Aufgaben sollte verstärkt auch in Zukunft die empirische Untersuchung, Dokumentation und Mitwirkung bei der Präsentation von zentralen Teilen der Waldauer Praxis gehören (z. B. des Freien Lernens in seiner neugestalteten Form oder des Organisations- und Leitungskonzepts der Schule).
- Der Schule muss für ihre weitere Arbeit, die sie in der Situation eines schon in Gang befindlichen Generationenwechsels im Kollegium und angesichts ihrer Erfolge unter wachsenden Dokumentations- und Präsentationsverpflichtungen zu erbringen hat, ihre Ausstattung unbedingt erhalten bleiben. Für die aufwendige wissenschaftliche Begleitarbeit erscheint zusätzliche Hilfe geboten.

5. Reformschule Kassel: Evaluationsbericht

5.1 Schulporträt

Die Gründungsidee der Schule entwickelte sich Mitte der 70er Jahre in Seminaren des Erziehungswissenschaftlers *Hans Rauschenberger* an der Gesamthochschule Kassel in einer bildungspolitischen Situation, als die Grenzen der quantitativen, auf Veränderung der Schulstrukturen ausgerichteten Bildungsreform sichtbar wurden. Aus dieser Kritik entstand die Idee, eine Schule zu denken und zu entwerfen, die die ganzheitliche Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt.

In die Schul- und Unterrichtskultur sollten reformpädagogische Ansätze integriert und pädagogische Antworten mit Blick auf die gesellschaftlichen Veränderungen und individuellen Lernbedingungen entwickelt werden.

Die Reformschule Kassel unternimmt den Versuch, die umfassenden Veränderungen im Aufwachen, Leben und Lernen heutiger Kinder und Jugendlicher aufzunehmen und Lern- und Bildungswege zu eröffnen, die die Individualität und Sozialität der Heranwachsenden respektieren, entwickeln und fördern.

Aus der beschriebenen Idee und Zielsetzung der Reformschule resultieren die folgenden pädagogischen Entwicklungsaufgaben:

- das selbständige Lernen in authentischen Lernsituationen, insbesondere durch einen fächerübergreifenden Erfahrungs- und Sachunterricht in der Primarstufe und das Projektlernen in der Sekundarstufe I
- die Individualisierung des Lernens und der Beurteilung der Lernprozesse
- die Entwicklung sozialer Fähigkeiten und Kompetenzen
- die Organisation des Lernens in altersgemischten Gruppen, das sowohl für das soziale wie für das kognitive Lernen der Kinder von Bedeutung ist
- die Integration aller Kinder und Jugendlichen in einer gemeinsamen Schule ohne Ausgrenzung
- die Entwicklung eines integrierten Erziehungs- und Bildungskonzepts von der Primarstufe bis zum Abschluss der Sekundarstufe I

- die Entwicklung einer Ganztagschule mit flexiblen Öffnungszeiten und einem rhythmisierten Tagesverlauf
- die Entwicklung eines Schullebens, in dem Kultur, Geselligkeit und Sozialität erlebt und praktiziert werden können.

An der Reformschule werden im Schuljahr 2002/03 490 Schülerinnen und Schüler in 22 Lerngruppen unterrichtet. Das Kollegium besteht aus 51 Kolleginnen und Kollegen mit unterschiedlichen Lehrämtern und Lehrbefähigungen.

Während ihrer Aufbauphase wurde die Reformschule von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Gesamthochschule Kassel wissenschaftlich begleitet.

5.1.1 Eine überschaubare Gesamtschule mit den Jahrgängen 0 bis 10

Die Reformschule ist eine Gesamtschule, die die Jahrgänge 0 bis 10 umfasst. Sie ermöglicht das Zusammenleben von Kindern und Jugendlichen vom 5. bis zum 16. Lebensjahr und begleitet und berät sie in diesem Zeitraum in ihrer schulischen Laufbahn. Brüche in der Lernbiografie der Kinder durch Schulwechsel werden so vermieden; die Schülerinnen und Schüler sind mit ihrer Entwicklung in der Schule gut bekannt. Dennoch gibt es durch die jeweils besondere Ausprägung der einzelnen Stufen auch die Möglichkeit eines gewissen „Neuanfangs“ beim Übergang in die nächst höhere Stufe.

Mit einer organisatorischen Zusammenfassung des Grundschul- und Sekundarstufen I-Bereichs unter einem Dach hat die Reformschule die Möglichkeit, ein integriertes Erziehungs- und Bildungskonzept zu entwickeln, welches das soziale und kognitive Lernen der Kinder als gleich bedeutsam ansieht.

Die Reformschule möchte eine Schule für alle Kinder sein, die auch behinderte Kinder gemäß ihren Möglichkeiten im „gemeinsamen Unterricht“ fördert.

Im Schuljahr 2002/2003 werden 18 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Reformschule unterrichtet.

5.1.2 Altersgemischte Gruppen als pädagogisches Organisationsprinzip

Die Schule setzt an die Stelle des Prinzips der Jahrgangsklasse die altersgemischte Lerngruppe und ist daher in vier Stufen gegliedert:

In der Stufe I befinden sich die Kinder der Jahrgänge 0 bis 2, die Stufe II umfasst die Jahrgänge 3 bis 5, die Stufe III die Jahrgänge 6 bis 8 und die Stufe IV die Jahrgänge 9 und 10.

Diese Gruppierungsform lässt sich zum einen aus der Lebenssituation heutiger Kinder begründen: Immer mehr Kinder wachsen ohne Geschwister auf und auch die Möglichkeiten, sich in informellen Spielgruppen zusammenzufinden, werden immer stärker eingeschränkt. Zum anderen verabschiedet sich die Schule mit dieser Gruppierungsform von der Vorstellung, dass Gleichaltrige zur gleichen Zeit das Gleiche lernen sollten und wollten. Durch die bewusst hergestellte Altersmischung erzwingt sie geradezu eine Vielfalt von unterrichtlichen Angeboten bis hin zur Individualisierung. Sie fördert dadurch aber auch besondere Formen des sozialen Lernens, indem sie Kinder verschiedenen Alters dazu veranlasst, voneinander zu lernen, sich gegenseitig zu helfen, bereits erworbenes Wissen weiterzugeben.

Auch mit Blick auf die langjährige Schulzeit an der Reformschule ist die Gruppierung in altersgemischten Gruppen interessant. Hier erfahren die Schülerinnen und Schüler im Durchlaufen der einzelnen Stufen mehrfach den Wechsel der individuellen Rolle in der Gruppe, indem sie jeweils für ein Jahr zu den Jüngsten, zu den Mittleren oder zu den Ältesten gehören.

In den Stufen I und II findet der Unterricht fast ausschließlich in der altersgemischten Lerngruppe statt. Eine Ausnahme bildet der Englischunterricht für die Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs 5. Hier werden die Schülerinnen und Schüler aus drei Gruppen zu einer Jahrgangsguppe zusammengefasst. Diese Gruppierung wird in den Stufen III und IV auf die Fächer Mathematik und Französisch ausgeweitet. Damit wird den Heranwachsenden neben der altersgemischten Gruppe eine zweite, über lange Jahre stabile Gruppierung angeboten, die ihnen Gelegenheiten bietet, eine größere Anzahl von Gleichaltrigen kennen zu lernen.

5.1.3 Ganztagschule mit rhythmisiertem Tagesablauf

Als Ganztagschule nimmt die Reformschule die Möglichkeit wahr, den Tagesablauf so zu gestalten, dass Phasen der Konzentration und Arbeit sich mit solchen der Entspannung und Erholung in sinnvollem Rhythmus abwechseln. Da die Arbeitsphasen oft nicht vom sonst üblichen 45-Minuten-Takt bestimmt werden, können sich die Schülerinnen und Schüler länger und intensiver auf Inhalte einlassen. Lange Pausen sollen Zeiträume der Entlastung schaffen und Freiräume bieten, die die Schülerinnen und Schüler nach ihren Bedürfnissen nutzen können. Täglich werden auf diesem Hintergrund in der Zeit von 8.00 bis 16.00 Uhr flexible – nach der Altersstufe der Kinder unterschiedliche – Formen von Unterricht, Betreuung und frei wählbaren Arbeitsgemeinschaften angeboten.

In den Tagesablauf der Kinder und Jugendlichen sind auch Übungsphasen integriert; Hausaufgaben entfallen für die Kinder der Stufen I und II ganz. In den Stufen III und IV stehen dafür im Stundenplan gesondert ausgewiesene Stunden zur Verfügung („Freies Üben“). Hier können sich die Jugendlichen neben der Erledigung von Wochenaufgaben auch selbst Übungsschwerpunkte setzen und sich die zur Verfügung gestellte Zeit einteilen lernen.

In den letzten Schuljahren kommen – in individuell unterschiedlichem Maße – auch häusliche Arbeits- und Übungszeiten hinzu.

5.1.4 Authentisches Lernen in Themen und Projekten

Die Reformschule möchte Kinder von Anfang an zum selbständigen Lernen ermutigen. Kindliche Erfahrungen haben wenig zu tun mit der Systematik von Schulfächern – deshalb haben Unterrichtsbereiche, die von fächerübergreifenden Fragestellungen ausgehen, in unserer Praxis einen hohen Stellenwert.

Vom Beginn ihrer Schulzeit an lernen die Kinder, sich mit einem Thema über einen längeren Zeitraum auseinander zu setzen, ihre Fragen zu formulieren, Materialien zu sichten und auszuwerten und Ergebnisse vor der Gesamtgruppe vorzustellen. Die Themen werden in den Stufen I und II zum größeren Teil von den Lehrerinnen und Lehrern vorgegeben, immer aber bleibt im Verlauf des Schuljahres auch Raum für das individuelle Wunschthema oder für Themen, auf die sich die Gruppe mehrheitlich verständigt hat. In einem kontinuierlichen Prozess lernen die Schülerinnen und Schüler, ihre eigenen Lerninteressen zu entdecken und erwerben ein Repertoire von Methoden, das selbständiges Lernen fördert und ermöglicht.

Das Projektlernen, das die Reformschule in den Stufen III und IV ihren Schülerinnen und Schülern anbietet, umfasst 8 Wochenstunden in der Stufe III und 12 Wochenstunden in der Stufe IV. Es findet in der altersgemischten Gruppe statt und hat das Ziel, subjektives Lerninteresse und individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuerkennen und dies mit gesellschaftlicher Realität und dem Prinzip der Eigenverantwortung zu verbinden.

In der Stufe III gilt das besondere Augenmerk dem Kennen lernen vielfältiger Methoden, die das Projektlernen für die Jugendlichen zum praktischen Lernen werden lassen. Die Freiräume bei der Themenwahl sind in dieser Stufe besonders groß. Das eigene Thema zu finden ist dabei ein schwieriger, aber zentraler Prozess.

Das geforderte hohe Maß an Selbständigkeit bedeutet allerdings nicht, dass Schülerinnen und Schüler ohne Unterstützung und Hilfe auskommen sollen. In

regelmäßigen Arbeitsbesprechungen mit der Lehrerin/dem Lehrer sowie in der Gruppe erfahren sie Unterstützung bei der Organisation der eigenen Arbeit.

Das Projektlernen in der Stufe III wird flankiert von Werkstatt- und Laborkursen (4 Wochenstunden), in denen die Schülerinnen und Schüler handwerkliche Fähigkeiten erwerben und naturwissenschaftliche Arbeitsweisen kennen lernen, die sie bei der Bearbeitung ihrer Projektthemen gezielt einsetzen können.

In der Stufe IV, den Jahrgängen 9 und 10, erfolgt im Projektbereich eine stärkere inhaltliche Lenkung. Dies geschieht zum einen durch die Aufteilung in einen naturwissenschaftlichen und einen gesellschaftswissenschaftlichen Projektbereich, aber auch durch eine dem Charakter der Abschlussstufe gerecht werdende ausdrückliche inhaltliche Orientierung an den in den Rahmenplänen vorgegebenen Themen. Eine besondere Herausforderung an selbständiges Arbeiten stellen innerhalb der Stufe IV die beiden Halbjahresarbeiten dar, die in der Regel als Einzelarbeit angefertigt werden.

Neben dem üblichen Betriebspraktikum im Jahrgang 8 findet im Jahrgang 10 ein zweites Praktikum statt, bei dem die erworbene Selbständigkeit auch im außerschulischen Bereich erprobt werden kann.

5.1.5 Individualisierung des Lernens und der Beurteilung der Lernprozesse

Kindern und Jugendlichen sollen differenziert solche Lernwege eröffnet werden, die ihren Fähigkeiten und ihrem Arbeitstempo angepasst sind. Da sich dies kaum in Einklang bringen lässt mit traditionellen Bewertungs- und Selektionsmechanismen, verzichtet die Reformschule auf starre Formen der äußeren Differenzierung und setzt an ihre Stelle flexible Formen der Binnendifferenzierung sowie zeitlich begrenzte Formen der themen- oder interessenbezogenen Differenzierung vor allem in der Stufe IV.

Bis zum Beginn der Stufe IV (Jahrgang 9) gibt es keine Noten und Ziffernzeugnisse. Die Beurteilung der Lernfortschritte erfolgt bis zum Jahrgang 8 in Form von Lernentwicklungsberichten am Ende eines Schuljahres. Ergänzt werden diese schriftlichen Rückmeldungen durch verpflichtende Elterngespräche am Ende des ersten Schulhalbjahres.

Alle schriftlichen und mündlichen Rückmeldungen in den Stufen I und II orientieren sich an den individuellen Lernfortschritten des einzelnen Kindes. Im Laufe der Schulzeit soll damit eine realistische Selbsteinschätzung aller Schülerinnen und Schüler gefördert werden, die ihnen ihre Möglichkeiten deutlich macht aber auch Grenzen aufzeigt.

In der Stufe III sind spezielle Formen der Verständigung über Erreichtes mit Lernkontrollen entwickelt worden, die auf unterschiedliches Leistungsvermögen Rücksicht nehmen und oft auch wiederholbar sind. Im Projektbereich erhalten die Schülerinnen und Schüler zu jedem Projekt eine schriftliche Rückmeldung. Diese betont den individuell erreichten Stand im Bezug zu den bearbeiteten Inhalten.

In der Stufe IV werden schriftliche Arbeiten und Projektergebnisse mit einem internen Punktesystem (0-24 Punkte) beurteilt, das es erlaubt, die Arbeiten ohne eine vorherige Festlegung auf das Niveau einer bestimmten Schulform zu beurteilen. Erst für die Zeugnisse wird aufgrund des Gesamtbildes der erreichten Punkte für jeden Schüler die Entscheidung über die Umrechnung der Punkte bezogen auf ein Hauptschul-, Realschul- oder Gymnasial-Niveau getroffen.

Daneben erhalten die Schülerinnen und Schüler ab dem Jahrgang 8 halbjährlich eine Abschlussprognose. Mit dieser Aussage über den voraussichtlich zu erreichenden Abschluss der Sekundarstufe I werden differenzierte Beratungen der Jugendlichen und ihrer Eltern über den weiteren schulischen Bildungsweg oder die bevorstehende Berufsausbildung verbunden.

5.1.6 Gestaltung des Schullebens

Durch eine bewusste Gestaltung versuchen wir, kürzere und längere Zeiträume zu strukturieren und die Schule als Ganzes und Gemeinsames konkret erfahrbar werden zu lassen.

Feste und Feiern als Höhepunkte im Schuljahr haben in der Reformschule ihren festen Platz. Sie würdigen besondere Ereignisse im Rhythmus eines Schuljahres oder stehen unter einem besonderen Thema. Andere Veranstaltungen laden eine interessierte Öffentlichkeit ein, die Arbeit der Schule kennen zu lernen und stärken damit die Verankerung der Schule in ihrem Umfeld. Kleinere Veranstaltungen dienen dazu, den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern einen Einblick in die unterrichtliche Arbeit zu geben.

Zum Schulleben gehört aber nicht nur die Aktion nach außen. Auch gemeinsame Vorhaben wie etwa die Gestaltung des Schulhofs oder die Renovierung von Gruppenräumen gehören dazu. Die Realisierung solcher Vorhaben stärkt die gemeinsame Verantwortlichkeit für den Lern- und Lebensraum Schule und kann dazu beitragen, dass die Kinder und Jugendlichen die Räume und Dinge in ihrer Schule zu schätzen wissen und pfleglich damit umgehen.

5.1.7 Kooperative Arbeitsformen im Kollegium

In der Reformschule wird die Kooperation des pädagogischen Personals besonders gepflegt. Die konzeptionelle Vorgabe, Erziehung und Unterricht als gleichberechtigt anzusehen, erfordert vom Kollegium ein hohes Maß an Verständigung und die Einigung auf gemeinsame Praktiken im Umgang mit Schülerinnen und Schülern.

Fächerübergreifendes Unterrichten und Projektarbeit bedeuten in allen Stufen für die Lehrerinnen und Lehrer eine Neubestimmung der Lehrerrolle. Nicht das Expertenwissen steht dabei im Vordergrund, sondern die Fähigkeit, im Dialog mit einzelnen Schülerinnen und Schülern beratend Lernprozesse zu unterstützen, auch: sich als Mit-Lernende(r) zu verstehen.

Schulintern wurde ein organisatorischer Rahmen für kooperative Arbeitsformen entwickelt: Neben Teambesprechungen, Stufen-, Fach- und Gesamtkonferenzen ermöglichen halbjährlich stattfindende zweitägige Kompaktseminare sowie eine gemeinsame Vorbereitungswoche für das neue Schuljahr am Ende der Sommerferien die Arbeit an konkreten Schulentwicklungsaufgaben.

5.1.8 Räumliche Bedingungen und Perspektiven

In enger Wechselwirkung zur inhaltlichen Arbeit der Reformschule stehen die Anforderungen an ihre räumliche Ausstattung:

- Als Ganztagschule braucht sie einen gestalteten Pausenhof mit vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten, aber auch Treffpunkte in den Gebäuden, in denen Schülerinnen und Schüler in einer gemütlichen Atmosphäre unterrichtsfreie Zeiten verbringen können.
- Projektlernen und Binnendifferenzierung erfordern Rückzugsmöglichkeiten für Kleingruppen sowie Arbeitsplätze zum praktischen Arbeiten.
- Fachräume für die Bereiche Labor, Werkstatt, Arbeitslehre und Naturwissenschaften müssen den Besonderheiten eines fächerübergreifend orientierten Unterrichts gerecht werden.
- Eine aktive Schulkultur braucht Unterstützung durch variable Versammlungsräume und Ausstellungsflächen.
- Eine ganzheitliche Förderung von behinderten Kindern braucht Räume, die den besonderen Ruhe- und Bewegungsbedürfnissen dieser Kinder gerecht werden.

- Kooperation im Kollegium erfordert genügend Raum für Treffpunkte und ungestörte Arbeitsmöglichkeiten.

In allen genannten Bereichen bestehen derzeit Defizite, die nicht folgenlos für die inhaltliche Arbeit bleiben können. Die räumliche Erweiterung ist ab 2003 geplant; ihre Realisierung wird es ermöglichen, zwischen der inhaltlichen Arbeit der Schule und dem Raumangebot einen sinnvollen Zusammenhang herzustellen.

(Dieses Porträt wurde von der Schule selbst erstellt.)

5.2 Implizite Eigenbewertung durch Selbstdarstellung

Die Schule hat folgende Materialien zur Verfügung gestellt:

- Veröffentlichungen in Monografien und pädagogischen Zeitschriften (siehe Anhang)
- Schulinterne Dokumente zu Schulleben, Unterricht und Entwicklung (Rahmenplan zur Konstitution der Schule, Dokumentation der Planungsgespräche von 1992 – 2000, Liste über Besuchergruppen und Fortbildungsveranstaltungen, Schulprogramm 2002)
- Broschüren über die Schule (Festschrift zur Eröffnung sowie die Publikation *Schulstraße Zwo* in 4 Bänden)
- Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Begleitung
- TIMSS-Untersuchung und PISA-Ergebnisse
- Eine ausführliche Publikationsliste der drei wissenschaftlichen Begleiter/innen *Laging, Röhner* und *Thies* (siehe Anhang Nr. 19)

Wie bereits im Schulporträt dargestellt, ist die Idee zur Gründung der Reformschule Kassel aus Seminaren der Gesamthochschule (*jetzt: Universität*) Kassel und der Initiative insbesondere von *Hans Rauschenberger* hervorgegangen. Von der Planung her wird deutlich, dass die Schule eine „Erziehungsschule“ sein soll und will, die der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und der Erziehung zu einem geregelten Zusammenleben eine gleichgewichtige Stellung neben der Vermittlung von Inhalten einräumt. Dies bedeutet bereits von der Konzeption her eine Abkehr von „Gleichschrittigkeit“ im pädagogischen Geschehen. Vielmehr soll der Diagnose die Prognose der Lernmöglichkeiten folgen, d. h. eine Pädagogik der Individualisierung und des selbständigen Lernens sind notwendiger Weise die Folge. Das in der Gesamthochschule entstandene Rahmenkonzept,

das *Rauschenberger* 1979 vorstellt, diente als Planungsvorlage für die Schule und wurde von der Planungsgruppe, der Sozialpädagogen, an der Schule unterrichtende Lehrer, Lehrer/innen anderer Gesamtschulen sowie Angehörige der Gesamthochschule Kassel angehörten, in Planungsschritte, Organisationsstrukturen und Unterrichtskonzepte „übersetzt“. Im Interview betonte der Mentor der Schule *Hans Rauschenberger*, dass die Schule bewusst weder als begrenzter Schulversuch noch als Alternativschule geplant worden sei, sondern eine Versuchsschule in dem Sinne hat sein wollen, dass hier verschiedene reformpädagogische Elemente ein grundsätzliches Neu-Konstituieren vor allem der Sekundarstufe I ermöglichen sollten. Diese Ideen durchziehen im Wesentlichen alle schulinternen Materialien und Publikationen.

Mit Gründung der Reformschule wurden vom Land Hessen zwei halbe Stellen für die wissenschaftliche Begleitung zur Verfügung gestellt. Der weitaus größte Teil der Publikationen über die Reformschule sind daher fachwissenschaftliche Aufsätze sowie studentische Examensarbeiten, die im Rahmen dieser wissenschaftlichen Begleitung entstanden sind.

In den Publikationen der Schule wird zunächst der *Aufbauprozess* gespiegelt und das Ringen um die Umsetzung pädagogischer Konzepte dargestellt, die vor allem für die Sekundarstufe I im Bereich der Projektarbeit neu sind und die Reformschule mit einer vom klassischen Fächerkanon abweichenden Stundentafel versehen. Die wissenschaftliche Begleitung entwickelte hierfür ein „phänomenologisch-dialogisches Verfahren“, das den Umgang mit neuen Herausforderungen beschreibt und in Dialogen zwischen allen Beteiligten nach Lösungen sucht. Als Beispiel dafür seien die Beschreibungen der ersten Erfahrungen mit der Projektarbeit in Stufe III genannt, sowie das Bemühen um angemessene Differenzierungskonzepte in Stufe IV, das sich bis in das aktuelle Schulprogramm durch die Dokumente zieht. Die Dokumentation des Aufbauprozesses findet sich zum einem in der Monografie über die Reformschule *Röhner/ Skischus/Thies, Was versuchen Versuchsschulen?*,¹ zum anderen in der Reihe *Schulstraße Zwei*, in der in vier Bänden die wissenschaftliche Begleitung diese Aufbauprozesse beschreibt. Während der gesamten Aufbauphase der Reformschule wurden nicht nur neue organisatorische Formen umgesetzt, sondern zugleich gemäß den Vorgaben des Rahmenkonzepts das Lernen neu konstituiert, und zwar in den Dimensionen AI-

¹ Röhner, Charlotte/Skischus, Gabriele/Thies, Wiltrud (Hrsg.): *Was versuchen Versuchsschulen? Einblicke in die Reformschule Kassel*. Baltmannsweiler 1998 (Schneider). *Wiltrud Thies* beschreibt das phänomenologisch-dialogische Verfahren besonders auf S. 285 ff.

tersmischung (= Lernen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen) einerseits und *Projektlernen* andererseits. Dementsprechend sind dann auch die vorliegenden Publikationen in erster Linie Darstellungen von den und Reflexionen über die *konkreten unterrichtlichen Umsetzungen* dieses pädagogischen Vorhabens.

Sowohl die ersten Bände der Publikationsreihe *Schulstraße Zwo*, die begleitend von der Gesamthochschule Kassel herausgegeben wurden, als auch schließlich die Monografie über die Schule *Was versuchen Versuchsschulen?* stellen das pädagogische Geschehen im Klassenraum in den Vordergrund und beschreiben das Bemühen um individuelle Lernförderung und Gestalten des Unterrichts mit Blick auf die Entwicklung individueller Schülerpersönlichkeiten. Die Publikationen beschreiben diese Prozesse einerseits beobachtend von den Schülern aus und belegen dadurch den genauen Blick der begleitenden Lehrer/innen und Sozialpädagog/innen auf das einzelne Kind hin. Zum anderen präsentiert die Schule eine Fülle von Unterrichtsbeschreibungen und -dokumentationen, zunächst in *Schulstraße Zwo* unter der Rubrik „Berichte aus der pädagogischen Arbeit“, später in einem Sonderheft der *Zeitschrift Päd. Extra/Demokratische Erziehung* (Nov. 1990). In der Schulmonografie nehmen die Beschreibungen der Unterrichtspraxis den weitaus größten Teil ein. Die Veröffentlichungslisten weisen aus, dass insbesondere das Schreibenlernen als kreativer Prozess von Anfang an in einem pädagogischen Konzept, das auf Persönlichkeitsförderung setzt, eine herausragende Rolle spielt. Auch der Versuch, ein neues Konzept zur Bewegungserziehung zu entwickeln, lässt sich aus den Publikationen ableiten. Der Umgang mit dem Lernen in individuellen Projekten und thematischen Einheiten bestimmt eine weitere Reihe von Publikationen, ebenso wie jegliche Formen von Beziehungs- und Konfliktlernen, denen in der altersgemischten Gruppe eine große Bedeutung zukommt.

Weiterhin dokumentiert die Reformschule in ihren Publikationen ihre ständig sich weiter entwickelnden Überlegungen und Planungen beim Aufbau der Schule in die Sekundarstufe I hinein und stellt ihre originären „Erfindungen“ im Bereich der Labor- und Werkstattkurse sowie im Bereich der Notengebung in Stufe IV dar. Dabei zeigt die Schule in ihren Darstellungen durchaus Probleme auf und dokumentiert Prozesse und Maßnahmen, die diese Probleme lösen helfen sollten. Die Publikationslisten der wissenschaftlichen Begleitung (*siehe Anhang*) machen deutlich, dass Altersmischung in erster Linie Gegenstand der Dokumentation war und ist, die Schule sich also sehr stark über diese Problematik einer Fachöffentlichkeit präsentiert. Weiterhin sind Themen des Beziehungslernens einschließlich der Reflexion über Geschlechterbeziehung ein Gegenstand der Publikation – über spezifische Lernformen von Mädchen und Jungen wird anhand von

Beobachtungen nachgedacht und immer wieder unterrichtliche Konsequenzen gezogen.

Parallel zum Aufbau der Reformschule beziehen sich die Publikationen in den ersten Jahren auf den Bereich der *Grundschule* (insbesondere Stufe I). Sehr viele fachwissenschaftliche Aufsätze werden in der Grundschulzeitschrift veröffentlicht – Tenor ist hauptsächlich das Lernen in (altersmäßig) heterogenen Gruppen, dargestellt an konkreten Unterrichtsbeispielen. Typisch für diese erste Phase ist das Heft der Zeitschrift *Päd. Extra/Demokratische Erziehung* vom November 1990. Ende 2001, nach Abschluss des Aufbaus der Reformschule bis zur Klasse 10, ist dann ein Heft der pädagogischen Zeitschrift *Praxis Schule 5-10* erschienen, das sehr viele Beiträge aus dem Bereich der Reformschule enthält – diesmal allerdings aus dem Bereich der *Sekundarstufe I* mit dem Themenschwerpunkt „Lernen in Projekten“.

Eine weitere, wenn auch zahlenmäßig geringere Anzahl von Publikationen bezieht sich auf organisatorische Rahmenbedingungen, das Schulleben und Rituale in der Schule oder reflektiert die Veränderungen in der Lehrerrolle.

Zusammenfassung

Insgesamt präsentiert die Reformschule ihren eigenen Aufbauprozess sukzessiv und ausführlich. Als Schule, die einem reformpädagogischen Konzept von Anbeginn an verpflichtet ist (und deren Name sich daraus ableitet), gibt sie Auskunft über die pädagogische Umsetzung dieses Konzepts und zwar parallel zu den internen Diskussions- und Entwicklungsprozessen. Auf diese Weise ist die Schule im wahrsten Sinn des Wortes ein „offenes Buch“. Die schwerpunktmäßige Beschreibung von Unterrichtssituationen, Unterrichtsthemen und -projekten sowie dem Beziehungsgeschehen im Klassenraum spiegeln den Anspruch, eine Schule zu sein, die Kindern individuelles Lernen ermöglicht und das Bemühen um konkrete Strukturen, Methoden und Konzepte, die diesem Anspruch gerecht werden. Dass dies vor allem für Lehrer/innen eine große Herausforderung darstellt, wird ebenso dokumentiert wie die auftauchenden Probleme, die dies „Konzept am grünen Tisch“ bei der Umsetzung gerade in den Pubertätsjahrgängen (Stufe III) und in Bezug auf das Rollenverständnis der Lehrer/innen mit sich bringt. Das Schulprogramm 2002 weist dabei auf Handlungsfelder hin, die die Schule sich in dieser Hinsicht vornehmen will und muss.

Der eigene Anspruch der Schule findet sich also nicht nur in den Inhalten der Publikationen und den Reflexionen über Prozesse in der Schule wieder, sondern wird

auch sehr konsequent durch die Art und Medien der Publikationen gespiegelt. Als eine Schule, die pädagogische Praxis eines „visionären“ Rahmenkonzepts in enger Abstimmung mit dem Fachbereich 01 der Universität Kassel zu konstituieren versucht, diese reflektiert, am Konzept misst und verändert, stellt die Schule ihren Aufbauprozess zum überwiegenden Teil in pädagogischen Fachzeitschriften und Monografien dar. Dass die Altersmischung dabei eine herausragende Stellung von Anzahl und Thematik der Darstellungen über die Reformschule einnimmt, verwundert insofern nicht, als dies Konzept als organisatorisch konstitutiv für die Umsetzung der pädagogischen Ziele in der Schule angesehen wird. Der generelle Eindruck der schulischen Selbstdarstellung ist der einer Schule, die sich um unterrichtliche Umsetzung ihrer pädagogischen Ziele bemüht und dies sehr konkret dokumentiert, wobei Schwierigkeiten und Probleme nicht ausgespart bleiben. Die Darstellung fachwissenschaftlicher Umsetzung der pädagogischen Ideen findet sich jedoch bisher in der Literatur und Außendarstellung weniger. Hier wäre – auch im Hinblick auf die derzeitige Diskussion um veränderte Unterrichtskultur und die Aufgabe als Versuchsschule – in nächster Zeit eine Schwerpunktverschiebung der Publikationen wünschenswert.

5.3 Darstellung und Bewertung der Arbeit auf der Basis des Versuchsschülerlasses

Grundlage des Arbeitsbeginns der Reformschule war der Erlass vom 12.01.1988, in dem die Einrichtung einer altersgemischten Grundstufe verfügt wurde. Im Jahr 1991 folgte der Erlass zur „Errichtung der Jahrgangsstufen 5 und 6“. Mit Datum vom 21.03.1994 schließlich wurde der Ausbau zu einer kompletten Sekundarstufe I genehmigt. Gleichzeitig wurden in diesem Erlass die Grundzüge des Schulversuches noch einmal aufgelistet. Zusätzlich zu Aussagen über Schülerzahl, Klassengröße und Schüler-Lehrer-Relation sind folgende pädagogische Aufträge an die Schule erteilt worden:

- Die Schule geht pädagogisch vom mathetischen Prinzip sowie vom Prinzip des sozialen Lernens aus – dies wird strukturell umgesetzt in jahrgangsgemischten Lerngruppen unter Einbeziehung des Gemeinsamen Unterrichts (vgl. unten Teil 5.3.1).
- Der Unterricht soll durch thematische Einheiten und Formen des Projektlernens die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler progressiv aufbauen (vgl. unten Teil 5.3.2).

- Die Reformschule erteilt alle in der Sekundarstufe I möglichen Abschlüsse (vgl. unten 5.3.3).
- Die Reformschule erstellt Lernentwicklungsberichte in Stufe I-III und gibt lediglich in Stufe IV Noten (vgl. 5.3.4).

5.3.1 Mathetik im Zusammenhang mit Altersmischung und Sozialem Lernen

Wenn Mathetik den Vorgang der reflektierten Selbstkonstruktion im Lernprozess der einzelnen Schüler meint, dann beruht die Reformschule schon *per organisationem* auf diesem Prinzip. Die Jahrgangsmischung ist ein konstitutives Element der Schule und sie wird von Beginn an begründet mit der Notwendigkeit einer Pädagogik der Vielfalt und der Heterogenität. Die – altersmäßige – Differenz ist dabei Grundlage des selbst-konstruktiven Lernprozesses an der Reformschule. Kinder lernen voneinander – nicht nur in sozialer, sondern auch in kognitiver Hinsicht. Durch das Erkennen des Anderen kann ein Kind sich selbst erkennen, seine Position bestimmen, seine Interessen einerseits entwickeln und andererseits abgrenzen. Diese sozialen Lernprozesse finden statt, weil verschiedenes Alter für alle Beteiligten unmittelbar einsichtig macht, dass Differenzen vorhanden sind und auf sie eingegangen werden muss. Die Einsicht in die Differenz in der Lerngruppe ist in der Reformschule demnach ein organisatorisches Konstitutiv für individualisiertes, soziales und selbständiges Lernen. Dass bei einer von Beginn an akzeptierten Differenz auch Gemeinsamer Unterricht einen selbstverständlichen Platz hat, machte das Gruppengespräch mit Schülern deutlich, denen die Anwesenheit von behinderten Kindern so selbstverständlich war, dass sogar die Frage danach sie offensichtlich irritierte.

Insbesondere in der Grundstufe (I und II) ist das Unterrichtsgeschehen geprägt durch Rituale und fest vereinbarte Regeln sowie viel Freiraum für selbständiges Lernen mithilfe je individualisierter Tages- und Wochenpläne. Dazu gehört, dass die Klassenräume entsprechend als „Lernlandschaften“ bzw. anregende „Lernumgebung“ eingerichtet und gestaltet sind. Zusätzlich zur Sitzecke für den Morgenkreis und für individuelle Rückzüge, den Gruppentischen für Frühstück und Arbeit sowie vielen Regalen mit Lernmaterial steht jeweils zwei Lerngruppen ein zusätzlicher Raum als „Spielraum“ zur Verfügung, der „Ungleichzeitigkeiten“ abfängt. Dadurch, dass in jedem Schuljahr ein Drittel der Lerngruppe in die nächst höhere Stufe übergeht und ein Drittel neu hinzukommt, fügen sich diese Kinder problemlos in die bestehenden Gruppenregeln ein, ohne dass diese jedes Mal neu konstituiert werden müssten. Gerade für die sehr jungen Schulanfänger ist

dies offenbar eine große Hilfe. Sie finden klare Strukturen von Anfang an vor. Die wissenschaftliche Begleitung der Reformschule hat die Biografien verschiedener Schüler beobachtet und dokumentiert. Diese machen deutlich, dass die Organisationsstruktur und die Form des Lernens den Kindern ermöglichen, ihr eigenes Lerntempo vorzulegen und vor allem ihren eigenen sozialen Weg in die Lerngruppe zu finden.

Schülerbefragungen der wissenschaftlichen Begleitung in der Grundstufe ergaben zudem, dass die Altersmischung für die Kinder in dreierlei Hinsicht von Bedeutung ist:

- a) Die Altersmischung bedeutet ein bewusstes Erleben des Größer-Werdens und unterstützt damit den Prozess des Selbständig- und Unabhängig-Werdens. Gleichzeitig verhindert das Aufrücken in eine neue Stufe, in der jedes Kind wieder unten anfängt, ein frühes Zuschreiben von Positionen.
- b) Altersmischung bedeutet für die Kinder Orientierung an den Größeren und damit Anregung. Vor allem schnellere und interessierte Kinder können mit den Älteren mitziehen und damit die Intensität ihres Lernens steigern. Diese Erkenntnis mag sicherlich ein Grund dafür sein, dass sich die Reformschule Kassel dem hessischen Netzwerk zur Begabtenförderung angeschlossen hat. Schülerinnen und Schüler erleben das Verschieden-Sein als natürlich und können auf diese Weise auch besser mit Nicht-Können umgehen. Versagensängste und Misserfolge treten weniger häufig auf.
- c) Schließlich wird die Altersmischung als System des Helfens und Sorgens erlebt: Die jüngeren Kinder fühlen sich umsorgt und aufgehoben und haben mehr Ansprechpartner für ihre Fragen und Probleme als im herkömmlichen Klassenraum; die älteren erleben, dass sie etwas können und zum Helfen gebraucht werden. Immerhin 64 %² der befragten Kinder gaben an, Mitschülern viel zu helfen. Weiterhin zeigen die Beobachtungen der Lernanfangsphase, dass der Schulbeginn in einer altersgemischten Gruppe die natürliche kindliche Neugier unterstützt, die die Kinder zu Beginn ihrer Schulzeit mitbringen. Sie haben in diesem Klassenarrangement die Möglichkeit, Kontakt aufzunehmen, selbständig ihren Interessen nachzuspüren, interessiert zu beobachten, was andere Kinder tun.

² Ralf Laging befragte 39 Kinder aus zwei Lerngruppen. Vgl. Lernen in altersgemischten Gruppen, Abschlussbericht für das Hessische Institut für Schulentwicklung und Bildungsplanung, Kassel 1995, S. 82.

Auch schüchterne, sozial isolierte und Kinder mit eher problematischem Verhalten werden hier gut aufgehoben. In der Reformschule wurden durch die wissenschaftliche Begleitung 6 Kinder pro Lerngruppe beobachtet, die zunächst ohne soziale Anbindung waren. Während sich ein großer Teil der Kinder gegenseitig stützt und hilft, kann sich die Lehrperson in dem dezentralen Unterrichtsarrangement intensiv um gerade diese Kinder kümmern.

Ralf Lagings ausführliche Untersuchungen und Dokumentationen als wissenschaftlicher Begleiter fanden 1995 ihren Abschluss, als die Reformschule bis zur Stufe II (Jg. 3-5) einschließlich ausgebaut war und begann, die Sekundarstufe zu entwickeln. Über die ausgebauten Sekundarstufe I (also die Stufen III und IV) liegen keine so ausführlichen Untersuchungen vor; eine Einschätzung der Altersmischung in der Sekundarstufe I ist also auf das „Lesen zwischen den Zeilen“ der Fachaufsätze, auf Interviews und eigene Beobachtungen der Evaluatoren angewiesen. Dies kann sicherlich keine präzisen empirischen Untersuchungen ersetzen, kann aber Tendenzen aufzeigen und möglicherweise Anregungen für Untersuchungen oder weitere Evaluationen geben.

Aufschlussreich sind in dieser Hinsicht die durchgeführten *Schülerinterviews*. Uns liegen vier Interviews mit Schülern vor, die zur Zeit die Jahrgangsstufe 12 eines Oberstufengymnasiums besuchen und Grundschul- und Sekundarstufenzeit an der Reformschule verbracht haben, sowie ein gemeinsames Gespräch der Evaluatoren mit Schülern der Jahrgangsstufe 9. Frappierende Übereinstimmung zeigen alle Gespräche in ihrer Einschätzung, dass die Altersmischung „gut bis Klasse sechs“ war. Die Stufe III wird von allen Befragten als eher unbefriedigend empfunden, Stufe IV dann wieder als „normal“. Die Oberstufenschüler machen dies eindeutig an den Pubertätsjahren fest. Es sei in dieser Zeit nicht leicht, sich mit den Jüngeren zu arrangieren.

Zusätzlich zu der altersbedingten Differenz, die in den Pubertätsjahren von Schülern und Lehrern gleichermaßen als schwierig empfunden wird, verläuft auch die Entwicklung der Geschlechter in dieser Phase völlig unterschiedlich. In Stufe III (Jg. 6-8) treffen die weiter entwickelten Mädchen dreier Jahrgangsstufen mit den zum großen Teil hier noch kindlichen Jungen in einer Lerngruppe zusammen. Da Jungen schon in der altersheterogenen Klasse wegen der Entwicklungsunterschiede häufig mit Nichtbeachtung durch gleichaltrige Mädchen konfrontiert werden und sich stark an *peer groups* orientieren, verschärft sich offenbar dies Problem in der altersgemischten Gruppe der Jahrgänge 6-8.

Die Reformschule stellt in dieser Entwicklungsphase fest, dass beide Geschlechter schulische Anstrengungen verstärkt abwehren. Die pädagogische Reaktion besteht in einer Ausweitung des Projektbereiches, um dem Nachspüren eigener

Interessen mehr Raum zu geben. Als positiv wird erlebt, dass die selbständige Arbeit der älteren Schüler der Stufe III den jüngeren und neu dazu kommenden jeweils sehr schnell Fertigkeiten der Materialsuche und Präsentation durch Vorbilder oder Projektpartnerschaften vermittelt – schneller als in dieser Phase beginnender Pubertät der Lehrer allein dies vermöchte. Weiterhin soll in binnendifferenzierendem Unterricht vor allem auf die unterschiedlichen Lernzugänge der Mädchen eingegangen werden, die typischer Weise in der Pubertät aus schulischen Leistungsanstrengungen kein Selbstbewusstsein mehr beziehen. Wie die TIMSS-Untersuchung zeigt, ist dies für Mädchen in einem hohen Maße gelungen – sogar so sehr, dass die Untersuchung nun ein verstärktes Eingehen auf Jungen vorschlägt. Die PISA-Ergebnisse bestätigen diesen Trend.

In Stufe IV erstreckt sich die altersgemischte Lerngruppe über zwei Jahrgänge (9 und 10). An diese Zeit erinnern sich die Schüler in den Interviews wieder auf eine positive Art und Weise. Für die Jüngeren werden die abschlussbezogenen Lernanstrengungen der Älteren als Motivationsschub erlebt. Ähnliches berichten auch die interviewten Eltern (vgl. unten Teil 5.4.1).

Altersmischung – ein vorläufiges Fazit

Die Reformschule ist eine der wenigen Schulen in der Bundesrepublik – und die einzige in Hessen – die das Prinzip der Altersmischung in Grundstufe *und* Sekundarstufe I konsequent umsetzt und mit pädagogischen Arrangements von individualisierendem, offenen Unterricht und Projektlernen verbindet. Dies ist ein „pädagogisches Wagnis“ und eine sehr große Herausforderung an Schüler, Lehrer und Eltern. Die Schule hat sich damit auf Neuland begeben und ist ständig auf der Suche nach Optimierungen. Dies muss ihr hoch angerechnet werden.

Dank der wissenschaftlichen Begleitung der frühen Jahre ist die Altersmischung der Reformschule eines der am gründlichsten untersuchten und dokumentierten Phänomene. Es ist unstrittig, dass sie insbesondere in der Grundstufe (Stufen I und II) den Schülerinnen und Schülern den Schulanfang erleichtert, selbständiges und soziales Lernen unterstützt und den Schülern sehr viel mehr Anregungen vermittelt als es herkömmlicher Unterricht tun könnte. Da die Altersmischung notwendiger Weise einher geht mit individualisierenden Lernarrangements und in der Reformschule in vielfältig und anregend ausgestatteten Klassenräumen stattfindet, sind die ersten fünf Schuljahre für die Kinder an der Reformschule pädagogisch optimal gestaltet und werden auch von den Kindern insgesamt als positiv erlebt.

Dies ändert sich in Stufe III – hier wird das altersgemischte Miteinander pubertätsbedingt von Schülern und Eltern als unbefriedigender empfunden als in der Zeit zuvor. Insbesondere Jungen scheinen die sozialen „Verlierer“ dieser Stufe zu sein. In Stufe IV (Jg. 9 und 10) setzen sich dann die Vorzüge des Anregens und Helfens auf einer höheren Ebene fort. Hier haben die Älteren in ihrer Anstrengungsbereitschaft auf die Abschlüsse hin eine deutliche Vorbildfunktion für die Jüngeren und veranlassen diese zu mehr Ernsthaftigkeit.

Die Reformschule beginnt in der Stufe III mit einem vorsichtigen „Mischprinzip“: Englisch, Französisch und Mathematik werden in Jahrgangskohorten unterrichtet, die Altersmischung bleibt für die 10 Stunden selbständigen Lernens erhalten. Dies kommt den Schülern offenbar einerseits entgegen, könnte allerdings auch andererseits das Unbehagen mit der altersgemischten Gruppe durch diese als positiv in den „Hauptfächern“ erlebten Erfahrungen noch vergrößern. Auch der im Vergleich zu den Jahren vorher weniger liebevolle Umgang mit den Räumen folgt nach Ansicht der Schule aus dem häufigen Wechsel zwischen Stammgruppe und Fachunterricht in Jahrganggruppen. Die von der wissenschaftlichen Begleitung untersuchten Unterschiede in der Geschlechterentwicklung während der Pubertätsjahre haben bisher einen Schwerpunkt auf die Mädchenförderung gelegt; die Jungenförderung wird nun nach TIMSS und PISA verstärkt fokussiert.

All dies deutet darauf hin, dass die Stufe III im Blickfeld der Schule bleiben muss. Das Schulprogramm weist aus, dass der Schule die Problematik dieser Stufe sowohl sozial als auch inhaltlich durchaus bewusst ist und dass sie daran weiter arbeiten wird. Fachwissenschaftliche Aufsätze sowie die schulische Reaktion auf die Ergebnisse im Bereich sozialen Lernens der TIMSS-Untersuchung machen zudem deutlich, dass das Problem bekannt ist und dass Lösungen im Bereich des Projektlernens angedacht, ausprobiert und in der Schule diskutiert werden. Auch das Gruppengespräch, das die Evaluatoren mit Kolleg/innen der Schule führten, beschäftigte sich zu einem erheblichen Teil mit dieser Problematik. Hier wurde deutlich, dass es durchaus sehr schulspezifische Vorstellungen davon gibt, in welche Richtungen man weiter arbeiten müsse. So weist die Schulleiterin *Gabriele Skischus* im Gruppengespräch darauf hin, dass die Probleme der Stufe III auch eine große Chance enthielten, sich mit pubertärer Konfliktbewältigung mit der Lerngruppe auseinander zu setzen – die Beobachtung, dass die Jüngeren, sobald sie ein Jahr älter werden, die zuvor kritisierten Verhaltensweisen der Älteren selbst übernehmen, könnte und sollte Anlass sein, über Rollenalternativen nachzudenken und diese Prozesse ganz bewusst mit der gesamten Lerngruppe zu reflektieren und zu begleiten. Zu Beginn des Jahres 2003 ist eine pädagogische Konferenz eigens zu diesem Thema geplant.

Wenn es gelänge, diesbezüglich neue Ansätze in der Schule zu entwickeln und zu implementieren, könnte die Stufe III gerade in ihrer altersgemischten Form von der „Achillesferse“ des Systems zu einer wichtigen Phase sozialen Lernens werden. Dies würde auch die Vorzüge des Systems – nämlich dass sich in der Pubertät eher an *peers* orientierende Schüler hier gleichsam strukturiert ihre Vorbilder finden – noch wirksamer werden lassen.

5.3.2 Mathetik und selbsttätiges Lernen in Projekten und thematischen Einheiten

Im Gruppeninterview mit den Kolleg/innen der Reformschule definierte der Stellvertretende Schulleiter *Bernd Waltenberg* das „mathetische Prinzip“ in Anlehnung an den Mentor der Schule als „*sinnliche Erfahrung von Lerngegenständen in Absetzung zum eher kognitiven Anteil der Unterrichtsinhalte und -methoden*“ und bezog sich ausdrücklich auf „*die Bedürfnisse der Schüler*“ als oberstes Prinzip der Organisation des Lernens an der Reformschule. Demzufolge nimmt hier das Lernen in fächerübergreifenden Themenzusammenhängen einen sehr großen Raum ein und die Stundentafel unterscheidet sich in erheblicher Weise von der herkömmlicher Schulen wie auch der der anderen Versuchsschulen. Dieser ganzheitliche Lernansatz begründet sich nicht nur aus lebensweltlichen Zusammenhängen, sondern auch bildungstheoretisch durch die verstärkte Hinwendung zu aktiven Lernprozessen als „Selbstkonstruktion“ und Kompetenzerwerb. In der Reformschule ist das Lernen in thematischen Zusammenhängen sozusagen die inhaltliche „Kehrseite“ individualisierter Unterrichtsarrangements und entwicklungspsychologischer Sensibilität: Die intrinsische Neugier der Schulanfänger, die nicht Halt macht an Fächergrenzen, wird aufgegriffen und erhält die folgende Struktur in vier Stufen:

Stufe I: Die Lehrperson gibt ein Rahmenthema vor, das Gegenstand der Bearbeitung eines überschaubaren Zeitraumes ist. Es wird von ganz verschiedenen Standpunkten her beleuchtet und die Kinder haben die Möglichkeit, eigene Schwerpunkte zu bearbeiten und Wünsche zu äußern. Das Lernen am Rahmenthema wird hier noch stark durch die Lehrer eingeführt und geleitet, die Kinder erhalten aber bereits Raum für Eigenständigkeit und Wahl.

Stufe II: Aus dem Rahmenthema wird in dieser Stufe einer „Thematische Einheit“, die Themen aus dem Bereich der Gesellschafts- und Naturwissenschaften sowie Religion umfassen, aber auch Raum für „Wunschthemen“ lassen. Sachunterricht, Religion und Freie Arbeit „speisen“ diese thematische Arbeit und stellen so viel Zeit zur Verfügung, in der Zusammenhänge gelernt und „nicht zerstü-

ckelt“ werden können. Eine thematische Einheit ist im weitesten Sinne fächerübergreifender Unterricht, der Raum für eigene Interessen, eigene praktische Arbeiten und eigene Ausprägungen lässt. Neue Erkenntnisse werden im Rahmen einer solchen Einheit gleichsam naturwüchsig möglich und das Schreiben von Sachtexten ist hier inhaltlich angebunden und unmittelbar einsichtig, nicht „abgehoben“ in einem besonderen Fach. Gleichzeitig ermöglichen die sachlichen Beschreibungen des selbständig bearbeiteten Teilthemas eine erste Bewusstmachung des eigenen Lernprozesses.

Stufe III: Das aus 10 Wochenstunden bestehende „Projektlernen“ dieser Stufe bietet den Schülerinnen und Schülern inhaltlich größte Freiheiten und beschränkt Strukturierung und Lenkung auf Form und Methoden. Dies wird entwicklungspsychologisch damit begründet, dass sich in dieser Phase die Jugendlichen von der Schule abwenden, sie „aushalten“, aber nicht wirklich aktiv gestalten. In Werkstatt- und Laborkursen werden den Jugendlichen praktisch-handwerkliche und naturwissenschaftlich-methodische Grundkenntnisse und -fertigkeiten vermittelt, die sie dann wiederum in die Arbeit an ihren Projekten einbringen können. Eine Umfrage nach dem ersten Erfahrungsjahr mit diesem offenen Unterricht zeigt, worauf es den Jugendlichen wirklich ankommt. Die Jugendlichen möchten einerseits selbst bestimmen, was sie arbeiten wollen und legen zum anderen Wert auf die Arbeit in Gruppen. Diese Struktur kommt also dem entwicklungspsychologisch bedingten Abwenden von vorgegebenen Inhalten einerseits und der stärkeren Hinwendung zur *peer group* andererseits entgegen.

Stufe IV enthält wieder eine stärkere inhaltliche Lenkung, bietet thematische Rahmen im Bereich der Gesellschaftswissenschaften und Naturwissenschaften an, die sich an den für die Integrierten Gesamtschulen geltenden Rahmenpläne anlehnen und begleitet diese durch sogenannte Lernkurse, in denen verstärkt Arbeitstechniken trainiert und fachwissenschaftliche Strukturen vermittelt werden. Parallel zu diesem unterrichtlichen Geschehen werden selbständige Halbjahresarbeiten in Einzelarbeit verlangt. Thematische Vorgaben, erstmals Benotungen der Leistungen und die Bereitstellung des nötigen methodischen und fachsystematischen Repertoires sind Indikatoren eines deutlichen Niveauanstiegs in dieser Abschlussstufe.

Für die Reformschule ist das selbständige Lernen in thematischen Projekten ein fester Bestandteil des Schulkonzepts, dem ein erheblicher Anteil der Wochenstundenzahl gewidmet ist. Von der organisatorischen Vorgabe her ist damit die klassische Stückelung von Themen in Fächer und Fachaspekte vermieden, Lernen in Zusammenhängen ermöglicht. Der Grad von Freiheit und Strukturierung begründet sich in der Reformschule entwicklungspsychologisch: Von behutsa-

mer Lenkung und Beratung in den Stufen I und II über weitgehende Entscheidungsfreiheit in den Pubertätsjahren der Stufe III hin zu mehr Anforderungen in der Fachspezifik in Stufe IV. Zentrale pädagogische Begründung ist der Umgang mit den eigenen Interessen, der eigenen Aneignung der Umwelt und damit der Identitätsbildungsprozess der Kinder und Jugendlichen. Schülerbefragungen zum Projektlernen stellen die Bedeutung des selbständigen Themenfindungs- und Aneignungsprozesses für die Jugendlichen heraus.

Allerdings erfährt diese Einschätzung eine Veränderung, je näher das Ende der Schulzeit an der Reformschule heranrückt bzw. aus der Retrospektive. Im Schülerinterview mit Neuntklässlern entwickelte sich eine lebhaft Diskussions nach der Aufforderung, einmal zu schildern, was sie in einem eigenständigen Projekt gelernt hatten. Die Reaktion der Schüler machte deutlich, dass hier eine Bewusstheit von dem, was sie können, noch weitgehend fehlt. Auf die Frage, was sie für verbesserungswürdig an der Reformschule hielten, betonten die Jugendlichen im Schülerinterview übereinstimmend ihr starkes Bedürfnis nach *zusammenhängendem Wissen* insbesondere im Bereich Geschichte und Naturwissenschaften. Einige ergänzten den geographischen Bereich in diesen Kanon. Die Schüler konnten nicht einschätzen, was sie sich durch die Arbeit in diesen Einzelprojekten bereits angeeignet hatten. Sie hatten das Gefühl, zwar in ihren Themen interessant gearbeitet zu haben, aber in Fachzusammenhängen zu wenig zu *wissen*.

Nun mag diese Verunsicherung teilweise durch das allgemeine Phänomen erklärbar sein, dass nach einem Lebensabschnitt, wie ihn das Ende der Sekundarschulzeit bedeutet, etwas Neues folgt, von dem man zu wenig Konkretes weiß, um sich seiner Sache sicher zu sein. Allerdings deutet der starke Wunsch nach *Zusammenhängen* doch darauf hin, dass die ausgedehnte Projektarbeit an der Reformschule zwar eine Ganzheitlichkeit in dem Sinne ermöglicht, dass ein Thema in allen seinen Bezügen und Facetten erarbeitet werden kann und darf, dass dies aber nicht unbedingt gewährleistet ist und die Schüler sich nicht darüber im Klaren sind, dass und wenn ja in welchen fachwissenschaftlichen Zusammenhängen sie gelernt haben. Es reicht offenbar nicht aus, dass Ganzheitlichkeit in der Struktur ermöglicht wird, sie muss auch *konstituiert* werden. Lehrerinnen und Lehrern obliegt es, z. B. für den Bereich Gesellschaftswissenschaften die räumlichen, chronologischen und kategorialen Orientierungsrahmen zu schaffen, die den Schülern dann erlauben, ihr Thema in einen systematischen Zusammenhang einzuordnen und damit möglicherweise erst relevant zu machen bzw. zu „verstehen“. Sowohl in den Lernkursen als auch in den Projektphasen müssen die Lehrer Moderatoren des *Lern*prozesses sein, d. h. die Konstitution einer Wissensstruktur ermöglichen und metakognitiv begleiten. Das bedeutet nicht

nur eine inhaltlich sinnvolle, aufeinander abgestimmte und den Schülern in ihrer Struktur vermittelte Verzahnung von Lernkurs und Projektthemen, sondern auch die planvolle Gestaltung einer hinreichenden Dokumentation für die einzelnen Schüler.

Die Rückmeldungen der befragten Absolventen und jetzigen Oberstufenschüler bestätigen diese Aussagen. Alle sind sich einig, wichtige Kompetenzen des Lernens in der Reformschule erworben zu haben, die die Orientierung im neuen Umfeld, die Aufarbeitung von Defiziten sowie vor allem das Erarbeiten eigenständiger Themen und Referate und deren Präsentation erheblich im Vergleich zu anderen Schülern begünstigen. Gleichzeitig werden fachliche Defizite vor allem im naturwissenschaftlichen Bereich festgestellt. Die Schüler räumen jedoch ein, aufgrund der erworbenen Lernkompetenzen die „Lücken“ sehr schnell selbständig aufarbeiten zu können.

Lernen in Projekten – ein vorläufiges Fazit

Die Reformschule räumt dem eigenständigen Lernen einen sehr großen Raum ein und begründet dies wie erwähnt lebensweltlich und bildungstheoretisch überzeugend. Der Aufbau des Projektlernens mit erheblichen Stundenanteilen vom Jahrgang 0 bis 10 und dessen Verzahnung mit dem Erwerb von Lernkompetenzen und Fachinhalten ist eine einmalige „Neuerfindung“ der Reformschule. Das Verhältnis von Steuerung und Freiheit folgt dabei im Wesentlichen Gesichtspunkten einer entwicklungspsychologisch ausgelösten Nähe bzw. Distanz zu Lerngegenständen. Dies kommt dem subjektiven Interesse der Schülerinnen und Schüler offenbar bis zum Ende der Stufe III entgegen. Ältere Schüler/innen der Reformschule wünschen sich allerdings ein Mehr an Vermittlung von Eigeninteresse, Selbststeuerung und dem angeleiteten Denken in fachsystematischen Zusammenhängen. Eine stärkere Einordnung der Projekte in erkennbare Systematiken in Stufe IV als Vorbereitung auf die Anforderungen der Oberstufe wäre sicherlich hilfreich.

Verschiedene Aufsätze legen dar, in welchem Ausmaß Reformschüler der Stufe II und III in der Lage sind, ihre Lernergebnisse einem erweiterten Publikum zu präsentieren (*siehe Anhang*). Vergleicht man diese Beobachtungen mit der Selbsteinschätzung der Neuntklässler im Gruppeninterview, liegt die Empfehlung nahe, die Schüler sehr viel stärker *reflexiv* an ihren eigenen Erfolgen und ihrem Kompetenzerwerb zu beteiligen, um sich der eigenen Fähigkeiten stärker bewusst zu werden. Dies lässt sich für die retrospektive Einschätzung der Absolventen eben-

so sagen. Die Schüler sind aufgrund der erworbenen Kompetenzen offenbar sehr wohl in der Lage, erfolgreich am Oberstufenunterricht teilzunehmen, stellen aber eher ihre empfundenen fachlichen Defizite in den Vordergrund statt ihre Fähigkeiten hervorzuheben. Dies mag auch daran liegen, dass die Oberstufe sich im Wesentlichen auf Fachinhalte konzentriert und eine Rückmeldung sich eher an Inhalten denn an Kompetenzen festmacht. Dies kann die Reformschule sicherlich nicht beeinflussen. Sie könnte allerdings das Bewusstsein ihrer eigenen Schülerinnen und Schüler über erworbene Kompetenzen stärken. Auch die PISA-Studie betont die Wichtigkeit solcher metakognitiver Prozesse für das Lernen.

Die Reformschule hat mit der konsequenten Ausweitung der Projektarbeit einerseits und deren Verzahnung mit Lernkursen in Stufe IV andererseits eine ganz neue Form des Lernens konstituiert, die sowohl der Notwendigkeit der Einbettung in fachwissenschaftliche Kategorien und Strukturen als auch der eigenen pädagogischen Zielsetzung selbst-konstruktiven Lernens Rechnung tragen soll. Diese neue pädagogische „Erfindung“ bedarf einer Weiterentwicklung im Sinne einer verbindlicheren fachwissenschaftlichen Konstitution von Kategorien und Strukturen und entsprechender Praxis der Dokumentation. Die Anregungen im reflexiven Bereich ließen sich sicherlich problemlos an die bereits vorhandene Kultur der Rückmeldungen durch Mitschüler und Lehrer anbinden.

5.3.3 Fachleistung und Abschlüsse

Die Reformschule Kassel erteilt als integrierte Gesamtschule alle Abschlüsse. Um die individuellen Lernwege – gemäß ihres pädagogischen Leitgedankens – möglichst lange offen zu halten, wird auf eine Fachleistungsdifferenzierung und auf herkömmliche Notengebung bis zum Ende der Jahrgangsstufe 8 (Stufe III) verzichtet. In der Stufe IV experimentiert die Schule zur Zeit mit drei unterschiedlichen Differenzierungsformen in drei verschiedenen Fächern (Englisch, Deutsch, Mathematik) sowie mit Verzicht auf äußere Fachleistungsdifferenzierung in Französisch.

Das Kollegium behält sich vor, über die „richtige“ Differenzierungsform erst nach einer ausreichenden Erprobung in der Praxis zu entscheiden. Für die befragten Schülerinnen und Schüler ist diese Vielfalt zur Zeit eher verwirrend, wie das *Schüler-Gruppeninterview* ergab. Der Schule ist jedoch klar, dass ein Nebeneinander dieser Formen auf Dauer nicht günstig sein kann – sie will diese unterschiedlichen Modelle bis zum Ende des Schuljahres 2002/03 erproben und evaluieren und dann entscheiden. Im Schulprogramm sind gerade für diese Evalua-

tion detaillierte Indikatoren beschlossen worden, die Stufenkonferenz der Stufe IV soll die Ergebnisse auswerten und Vorschläge machen.

Wie bereits in Teil 5.3.2 erwähnt, deuteten sich im *Schüler-Gruppeninterview* einige Unsicherheiten an, ob man als Schulabgänger mit den auf der Reformschule erworbenen Leistungen auf der Oberstufe bestehen könne. Die andere Form des Lernens wird an dieser Schnittstelle besonders bewusst. Wie bereits oben erwähnt, hilft sie den Reformschülern an der Oberstufe erheblich, sich zurechtzufinden, zu orientieren, Defizite aufzuholen und z. B. Referate zu halten – auch im Bereich der mündlichen Beteiligung, vor allem in Deutsch und im Aufgabenfeld II scheinen die Reformschüler in der Oberstufe hervor zu stechen, es bleibt allerdings ein Bewusstsein von Fachdefizit, vor allem im naturwissenschaftlichen Bereich.

Vergleicht man diese Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler mit den Ergebnissen der TIMSS-Studie, so zeigt sich eine erhebliche Disparität. Die TIMSS-Untersuchung der hessischen Versuchsschulen bescheinigt der Reformschule Kassel im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften gute Ergebnisse, die auf bzw. teilweise über dem vergleichbaren Gymnasialniveau liegen. Legt man die von den TIMSS-Autoren festgestellten Korrelationen zwischen Sprachkompetenz und Mathematik zugrunde, so dürften die Leistungen in diesem Bereich vergleichbar sein. Im Gegensatz zu anderen untersuchten Schulformen schafft es die Reformschule insbesondere, Mädchen im Bereich Mathematik und Naturwissenschaften zu fördern und zu hohen Leistungen zu bringen. Lerninteresse und vor allem Lernzielorientierung „als Voraussetzung selbst gesteuerten Lernens“ sind bei der Reformschule sehr hoch, „sie liegen hinsichtlich der Lernzielorientierung sehr dicht am Gymnasium und hinsichtlich des Mathematikinteresses zwischen Gesamt- und Hauptschule“ (die in der Auswertung die höchsten Werte hatten!). Auch das untersuchte Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich ist sehr hoch – höher als an allen anderen untersuchten Schulformen.

Erreicht werden diese positiven Werte, *obwohl* die Reformschule im integrierten Lernbereich Naturwissenschaften durch ihr Konzept der fächerübergreifenden Verzahnung mit dem Projektlernen viel weniger Fachunterrichtsstunden ausweist als andere Schulformen.

Abschlüsse – ein vorläufiges Fazit

Wie erklären sich nun diese Disparitäten der TIMSS-Untersuchung zu den Wahrnehmungen der Absolventen auf der Oberstufe? Offenbar haben die Reformschüler gar keinen Grund, ihr Licht in diesen Fachdisziplinen unter Scheffel

zu stellen. Ihr positives Selbstkonzept bröckelt jedoch beim Übergang in die Oberstufe – hier erleben sie sich nur noch positiv in den Bereichen, in denen Kommunikation und die erworbenen Kompetenzen auch abgefragt werden. Das mag darauf hin deuten, dass die Oberstufe die Art der *scientific literacy*, die die Reformschüler erworben haben, durch die Aufteilung in Fächer und offenbar eher kognitiv-vermittelnden denn problemlösenden Unterricht nicht abfragt. Da die Reformschule allerdings mit ihrem Unterricht das trifft, was internationale Konsortien als Kompetenzen verlangen, kann aus diesen beobachteten Disparitäten nicht der Schluss gezogen werden, das pädagogische Konzept der Reformschule zu überdenken, im Gegenteil – die Förderung der Mädchen in diesem Bereich weist hohe Erfolge auf. Handlungsfelder könnten zum einen in einer in Stufe IV noch bewussteren Einordnung in naturwissenschaftliche Fachsystematiken bestehen, zum anderen in Überlegungen, den Schülern das positive Selbstkonzept über die Schnittstelle 10-11 hinweg zu erhalten durch stärkeres Bewusstmachen ihrer Kompetenzen, systematischere Betonung auf metareflexive Fähigkeiten und verstärkte inhaltliche Diskussionsrunden mit Ehemaligen.

5.3.4 Leistungsbewertung und Notengebung

Die Reformschule Kassel hat es zu ihrem Schulkonzept erhoben, Lernwege möglichst lange offen zu halten. Von daher werden nicht nur Differenzierungsformen, die ein vorschnelles Einordnen in die klassische Dreigliedrigkeit nahe legen, abgelehnt, sondern auch ein offenes System der Leistungsbewertung praktiziert. Bis einschließlich Stufe III (Jg. 8) gibt die Reformschule keine Ziffernnoten, sondern beurteilt die Leistungsprogression mithilfe von Lernberichten. Diese setzen – stärker noch als Ziffernbenotung – eine hohe Diagnosekompetenz der Lehrkräfte voraus, die vornehmlich auf Beobachtung und Wahrnehmung, festgehalten in Lerntagebüchern, beruht.

Eine solche Bewertung hat den Vorteil, dass sie sich nicht nur an einer Bewertungsnorm misst:

- a) Ein Lernbericht ist vor allem eine *individuelle Rückmeldung*. Die sorgfältigen Schülerbeobachtungen, die die wissenschaftliche Begleitung in der Stufe I und II dokumentiert hat, die Leitziele des Schulkonzeptes (das Lernen am Eigeninteresse fest zu machen und von daher auf Noten zu verzichten) sowie die pädagogisch-dialogische Zusammenarbeit von Pädagogen und Wissen-

schaftlern in der Aufbauphase haben zu einer Praxis der Lernberichte geführt, die den Lernprozess der Schüler individuell begleiten und auch eine individuelle Rückmeldung darstellen und von einem grundsätzlichen Konzept der Förderung ausgehen.

- b) Die Kultur der lerngruppeninternen, ritualisierten und sehr offenen Rückmeldungen durch Mitschüler z. B. bei Projektpräsentationen zeigt, dass die Bewertung der Reformschüler sich nicht ausschließlich an der individuellen, sondern auch an gruppeninternen, *sozialen Normen* festmacht.
- c) Schließlich weisen die Ergebnisse der TIMSS-Untersuchung nach, dass den Lehrern an der Reformschule auch die Einschätzung ihrer Schülerinnen und Schüler bezüglich *sachbezogener und curriculumorientierter Normen* in hohem Maße gelingt, was die Vermutung nahelegt, dass es in der Reformschule eine inhaltliche Kooperation unter den Lehrern gibt, die lerngruppenunabhängige, sachbezogene Normen diskutieren und festlegen und sich darüber austauschen.
- d) Über diese Rückmeldung in schriftlicher Form hinaus organisiert die Reformschule am letzten Schultag, einen Tag nach Ausgabe der Lernentwicklungsberichte, Gespräche mit den Schülern und – zumindest in den unteren Stufen – auch den Eltern. Diese dialogische Form der Rückmeldung deutet auf Unterstützung und Beratung, also eine im weitesten Sinne *konstruktive Form der Lernbeurteilung* hin, die an den Fähigkeiten der Schüler orientiert ist und sie fördert.

Die starke Ausweitung des Bereiches „Projekt“ an der Reformschule wirft die Frage auf, wie diese Form selbständigen Lernens bewertet werden kann. Hier hat die Reformschule sehr differenzierte Instrumentarien entwickelt, die sowohl den Arbeitsprozess, als auch das Ergebnis und die Präsentation des Ergebnisses einbezieht. Für jedes Projekt gibt es für die Schülerinnen und Schüler sowohl eine transparente Beurteilung durch den Lehrer, als auch eine gruppeninterne Rückmeldung durch die Mitschüler.

Der Versuchsschulstatus der Reformschule ist an die Auflage gebunden, den abgehenden Schülerinnen und Schüler vergleichbar dem dreigliedrigen Schulwesen Abschlüsse zu zuerteilen. Die Diskussion darüber, wie das zu geschehen habe, durchzieht viele der jährlichen Planungs- und Revisionsgespräche. Die Reformschule hat dabei von Anfang an eine Lösung abgelehnt, wie sie in anderen von der KMK genehmigten Schulversuchen üblich ist (z. B. IGS Göttingen-Geismar), nämlich nach der Klasse 8 die herkömmliche Notenskala zu übernehmen. Das grundsätzliche Dilemma dieser klassischen sechsstufigen Skala für integ-

rierte Systeme ohne äußere Differenzierung besteht darin, dass die guten Noten automatisch auf die potentiellen Gymnasialschüler fallen, die unteren Noten den Hauptschülern vorbehalten bleiben, da die Noten sich stets auf die Lerngruppe beziehen. Das Übertragen des Notensystems des dreigliedrigen Schulwesens bedeutet, dass gute Hauptschüler integrierter Systeme dennoch häufig schlechte Notenzeugnisse aufweisen, wohingegen Gymnasialschüler im mittleren und unteren Leistungsbereich in heterogenen Gruppen durchaus gute Noten erhalten. Um dies zu verhindern, ist die Reformschule völlig neue Wege gegangen und hat für die Stufe IV eine 24-Punkte-Skala eingeführt. Schülerinnen und Schüler erhalten für eine Leistung eine bestimmte Punktzahl, die sich aber auf den drei unterschiedlichen Abschlussniveaus je anders umrechnet. Auf diese Weise können sich die Jugendlichen bis zum Schluss der Sekundarschulzeit selbst ein Bild darüber machen, was ihre Leistungen bezogen auf die unterschiedlichen Abschlüsse „wert sind“.

Notengebung – ein vorläufiges Fazit

Der Reformschule gelingt es mit der hauseigenen Notengebungspraxis, dem konzeptuellen Anliegen der Schule a) das Lernen an den eigenen Interessen (also intrinsisch) zu fördern und nicht an Notenerwartungen (extrinsisch) festzumachen und b) die Lernwege lange offen zu halten, gerecht zu werden.

Die Praxis der Lernberichte folgt einem sehr differenzierten Bewertungsmuster, das sowohl an individuellen als auch an lerngruppeninternen und sachbezogenen Kriterien festgemacht ist. Dazu trägt offensichtlich bei, dass Beurteilung nicht nur Sache eines individuellen Lehrers ist, sondern Gegenstand von Lehrerkommunikation, Team-teaching (Grundstufe), und sachbezogener Koordination und Kooperation. Die Kombination von schriftlicher Rückmeldung und mündlicher Beratung unterstreicht den konstruktiven Charakter. Der geforderten Notengebung zur Anpassung an die drei Abschlüsse nach der Klasse 10 kommt die Reformschule mit einem System nach, das sowohl diese Anforderungen erfüllt, als auch Lernwege lange offen lässt und für alle Beteiligten Umrechnung und Transparenz ermöglicht. Die besondere Entwicklungsleistung besteht darin, bis kurz vor dem Abschluss ohne die üblichen Ziffernnoten auszukommen und komplexe Verfahren der Bewertung entwickelt zu haben, die Förderung und Beratung einschließen. Hier hat die Reformschule einen völlig neuen Weg beschritten, der tendenziell für alle integrierten Systeme wegweisend sein kann.

5.4 Wirkungsanalyse

Die Reformschule hat eine Versuchsschule mit bestimmten, klar definierten Versuchsschulaufgaben. *Per definitionem* versuchen Versuchsschulen etwas, um damit Anregungen zu geben. Diese beziehen sich zum einen auf das unmittelbare Umfeld sowie auf andere Schulen als Empfänger neuer Ideen und Strukturen für die eigenen Entwicklungsprozesse. Nicht zuletzt entsteht so etwas wie eine „Innenwirkung auf die in der Schule Arbeitenden“. Eine Evaluation muss von daher auch die Wirkung mit einbeziehen – Wirkung im Sinne einer a) Effektivität, b) Akzeptanz und c) Ausstrahlung.

Um Aussagen darüber treffen zu können, sind folgende Daten einbezogen worden:

- Gruppeninterview vom 15.04.02 mit Kolleginnen und Kollegen der Schule
- Besucherfragebögen
- Elternfragebögen
- Elterninterviews
- Absolventeninterviews
- Eindrücke und Wahrnehmungen von Lehrerstudenten, die sich im Rahmen eines Semesterkurses über Versuchsschulen mit der Reformschule beschäftigt haben
- Gespräche mit der zuständigen Schulaufsicht
- Gespräch mit dem langjährigen Mentor und wissenschaftlichen Begleiter der Schule, *Hans Rauschenberger*
- TIMSS- und PISA-Ergebnisse

5.4.1 *Wie sehen Eltern die Reformschule am Ende der Schulzeit ihrer Kinder?*

Die Reformschule hat sich ihren Ruf offenbar über die Aufbaujahre hin erst erkämpfen müssen. In den Interviews berichten die Eltern immer wieder davon, dass die Entscheidung, das Kind auf die Reformschule zu schicken, z. T. auf Unverständnis stieß. Andererseits gebe es auch wiederum informierte und bildungsbewusste Eltern, die es bedauerten, ihr Kind nicht auf die Reformschule schicken zu können, weil sie räumlich zu weit entfernt wohnten.

Bei der Frage nach den für sie wichtigsten Merkmalen der Reformschule nennen die interviewten Eltern übereinstimmend a) die Altersmischung, b) das Lernen in Projekten und c) Atmosphäre, Umgangsformen; kurzum, das soziale Miteinan-

der. Die Eltern registrieren, dass die Kinder sehr selbstbewusst mit ihren Lernprozessen umgehen und das lernen, was sie selbst lernen *wollen*. Die meisten zeigen sich durch die Lernleistungen ihrer Kinder beeindruckt.

Dennoch wird in den Elterninterviews auch deutlich, dass diese Art des Lernens auch für Eltern neu ist und dass die Faszination über die Selbständigkeit der Kinder oft auch einhergeht mit Zweifeln, ob sie fachlich genug und das „Richtige“ lernen. Die „andere“ Arbeitsweise der Reformschule, insbesondere das Konzept, den Kindern Zeit zu lassen und sich nach ihren Interessen zu richten, schien besonders in den Anfangsjahren die Eltern verunsichert zu haben – wohl auch, so ist zu vermuten, weil Lernleistungen der Kinder verglichen wurden mit denen anderer Kinder auf anderen Schulformen. Gegen Ende der Schulzeit ihrer Kinder ist nun allerdings die Zuversicht und die Bewunderung für die Selbständigkeit und Verantwortlichkeit ihrer Kinder erheblich. Alle befragten Mütter betonten, sie würden die Kinder auf jeden Fall wieder in die Reformschule schicken, stünde diese Entscheidung nochmals an.

Bei den Interviews fiel auf, dass die Grundstufen weitgehend als positiv erlebt wurden. Gegen Ende der Schulzeit stehen Zuversicht, zum Teil Euphorie – vor allem im Vergleich zur eigenen Schulzeit. Kritik bezieht sich im Wesentlichen auf die mittleren Jahre und die altersgemischten Gruppen der Stufe III.

Zusätzlich zu erworbenem Selbstbewusstsein und Verantwortungsgefühl wird „Teamgeist“ und „positive Atmosphäre“ sehr gelobt. An der Reformschule gebe es Lehrer „mit hoher fachlicher Kompetenz gepaart mit ganz viel Engagement“. Kinder würden persönlich angesprochen, Lehrer nähmen sich der Konflikte in der Schule an. In den höheren Klassen seien die Jugendlichen allein in der Lage, ihre Konflikte zu regeln. Es fällt den Eltern auf, dass Lehrer sich fortbilden, sich um Mediation kümmern, sich neue Kompetenzen erwerben. Alle drei Mütter erwähnen, dass man aufgefordert werde, zu hospitieren – offensichtlich geht die Reformschule ganz offensiv damit um, dass viele Eltern sich nicht recht vorstellen können, wie das Lernen in der Reformschule genau vor sich geht. Auch ausführliche Projektrückmeldungen werden positiv erwähnt.

Kritik an der Schule bezieht sich hauptsächlich auf die Raumausstattung, die als völlig unzureichend erlebt wird, Es fehlen Räume, vor allem Fachräume für Naturwissenschaften und Musik, die Container werden kritisiert, die Turnhalle sei nicht zumutbar. An einer Stelle klingt durch, dass man sich vom Schulträger vernachlässigt fühle, man falle durch alle Raster, sei nicht so ausgestattet wie normale Schulen und auch nicht so wie die Offene Schule Waldau als zweite Versuchsschule in Kassel.

Diejenigen Eltern, die der Reformschule 10 bzw. 11 Jahre „die Stange gehalten“ haben, sind insgesamt zufrieden mit dem pädagogischen Konzept und dem Schulerfolg und vertrauen ihren Kindern, den nächsten Schritt zu meistern.

5.4.2 Weshalb melden Eltern ihre Kinder an der Reformschule an?

Wie sieht das nun bei den Eltern aus, die ihre Kinder erst an der Reformschule anmelden? Was sind ihre Gründe? Auch hieraus lässt sich ein Stück Wirkungsgeschichte ableiten – insbesondere für eine Angebotsschule. Die Fragebögen, die den anmeldenden Eltern ausgeteilt wurden, erkundigten sich nach ihren Prioritäten für die Anmeldung und fragten nach der Herkunft ihrer Informationen. Dabei stellte sich heraus, dass die meisten Eltern durch Mund-zu-Mund-Propaganda, also Gespräche mit anderen Eltern, auf die Schule aufmerksam geworden waren. Offenbar empfehlen Eltern diese Schule weiter. Zwei weitere, ebenfalls stark genannte Informationsquellen waren Veranstaltungen der Schule sowie deren Veröffentlichungen, was auf ein eher belesenes und bildungsbewusstes Elternkontinuum hindeutet.

Der mit Abstand am meisten genannte Grund für die Anmeldung der Kinder an der Reformschule ist das selbständige Lernen in Projekten – 2/3 der befragten Eltern hielten dies für „wichtig“ bei ihrer Entscheidungsfindung. In Verbindung zu den offenen Fragen des Fragebogens lässt sich vermuten, dass die meisten Eltern sich ein Kind wünschen, das selbstbewusst ist, die Freude am Lernen möglichst lange behält und nicht schon zu Beginn der Schulzeit einem hohen Leistungsdruck ausgesetzt ist. Auch entwicklungsangepasstes Lernen und individuelles Eingehen auf die Kinder sind den Eltern bei der Anmeldung wichtig und wird der Reformschule zugetraut und zugeschrieben.

Als zweitwichtigster Anmeldegrund fällt das soziale Lernen ins Auge. Für mehr als 2/3 der Eltern rangiert auch dies im „wichtigen Bereich“. Auch im offenen Fragebereich wird Sozialverhalten und soziales Lernen fast von der Hälfte aller Anmeldenden noch einmal als wichtiger Anmeldegrund aufgeführt. Für ein Viertel der Eltern spielt Ganztagsbetreuung noch eine Rolle bei der Anmeldung, es darf aber vermutet werden, dass dies von all denjenigen nicht notiert wurde, für die dies kein unmittelbar drückendes Problem ist. Altersmischung scheint kein vordringlicher Anmeldegrund zu sein – offenbar ist den Eltern im Vorfeld der Zusammenhang von Altersmischung und dem gewünschten sozialen Lernen nicht klar. Ebenso wird das Aufschieben der Notengebung nicht oft genannt – auffallend dagegen ist allerdings, dass „zu viel Leistung und Leistungsdruck“ der häufigste

Vorbehalt gegen die Anmeldung bei einer Regelschule ist (*vgl. Ergebnisse im Anhang*).

Es scheint, dass die Eltern ihre Kinder hauptsächlich aus eindeutig pädagogischen und inhaltlichen Erwägungen an die Reformschule schicken – ihr wird ganzheitliche Pädagogik und entwicklungsangemessenes Herangehen in sozial verträglicher Atmosphäre zugetraut und zugeschrieben. Damit nennen die Eltern immerhin zwei wichtige Konzeptbestandteile der Reformschule als zentrales Kriterium für ihre Anmeldung. Mit dem Regelschulsystem verbindet das Reformschul-Elternklientel Leistungsdruck, Unterrichtsausfall, große Klassen, wenig Lernfreude und kein Eingehen auf einzelne Kinder. Die Reformschule scheint genau diesen Ängsten entgegen zu wirken.

5.4.3 Wovon lassen sich Besucher der Reformschule anregen?

Wie alle anderen Versuchsschulen in Hessen wird auch die Reformschule immer wieder von Besuchergruppen besichtigt, die sich für das Konzept der Schule interessieren. Im Zeitraum zwischen November 2001 und März 2002 beantworteten 30 Personen unsere Besucherfragebögen, davon waren 17 Personen aus dem schulischen und 12 Personen aus dem universitären Bereich. Die schulischen Besucher kamen, mit 2 Ausnahmen, alle aus dem Bereich der Grundschule und beobachteten auch in erster Linie unterrichtliches und außerunterrichtliches Geschehen in diesen Stufen. Demzufolge galt das Besucherinteresse auch in erster Linie der Unterrichtspraxis und den Ansätzen selbständigen Lernens, weniger interessant waren Organisations- und Managementfragen. In den Fragebögen wurde nach Kategorien der Unterrichtsgestaltung, des Umgangs miteinander, nach außerunterrichtlichen Eindrücken (Atmosphäre) und der Gestaltung im allgemeinen gefragt.

Im Großen und Ganzen lässt sich feststellen, dass bei einer Skalierung von 1 bis 6 (1 = sehr positiv; 6 = sehr negativ) sich die Werte für die Reformschule allesamt zwischen 1,5 und 2,5 bewegen; d. h. alle im noch guten bis fast sehr guten Bereich liegen. In Korrelation zu den offenen Meinungsäußerungen im Anhang kann man davon ausgehen, dass die Besucher eine interessante Schule gesehen haben und viele Anregungen mitnahmen. Die einzelnen Werte können im Anhang nachgelesen werden; hier seien nur einige „Spitzenwerte“ noch gesondert genannt:

- Im Unterricht beeindruckten vor allem die „Ermunterung zu selbständigem Arbeiten“ und die „gerechte Behandlung“ der individuellen Schüler/innen.
- Insgesamt bestach der „positive Umgangston“ in der gesamten Schule („sehr gut“).
- Den Umgang der Lehrer/innen untereinander fanden die Besucher vor allem freundlich und respektvoll.
- Bei den Schülern fiel insbesondere die Hilfsbereitschaft auf.
- Der Umgang von Schülern und Lehrern miteinander erzielte gleichbleibend gute Werte.

Für die eigene Weiterarbeit erwähnten die Besucher im offenen Bereich wiederum hauptsächlich die sozialen Umgangsformen und inhaltlich die Themenarbeit.

5.4.4 Eindrücke der Student/innen

Im universitären Seminar der Evaluatoren hatte sich diese Gruppe der Student/innen intensiv mit dem Material der Reformschule beschäftigt. Sie hospitierten in mehreren Stunden und tauschten im Anschluss ihre Eindrücke untereinander aus. Jede/r war gehalten, sich mit einem kleinen Bereich als „Spezialthema“ zu befassen sowie eine subjektive Wertung aufgrund des Besuches abzugeben, also eine Wahrnehmung der Wirkung des Unterrichts und des schulischen Ambientes.

Diese persönlichen Eindrücke lassen sich folgendermaßen in Kurzform wiedergeben:

- Positiv fiel die angenehme Atmosphäre und der Grad des selbständigen Lernens auf, die eine Unterrichtsbeteiligung erleichtere.
- Die Schüler-Lehrer-Beziehung wurde als angenehm und motivierend empfunden.
- Individualisierung, Altersmischung und Projektarbeit wurden als anregend empfunden.
- Die Studenten vermerkten positive „Schüler-Assoziationen“ („würde mich hier sehr wohlfühlen“) und skeptische Lehrer-Assoziationen („die Unruhe würde mich stören“).
- Man erlebte offene, kooperative Lehrer.
- In Stufe III erschien der Entwicklungsunterschied besonders zwischen den Jungen sehr groß.

5.4.5 *Wie sehen Absolventen ihre „alte“ Schule?*

Aus den Absolventeninterviews wurde bereits ausführlich an anderer Stelle zitiert, sodass die Anmerkungen hier kurz gehalten werden können. In Teil 5.3 wiesen wir darauf hin, dass die Absolventen sich im Hinblick auf Methodik und Kompetenzen sehr gut auf die neue Schulphase in der Oberstufe vorbereitet fühlten. Ihr Selbstbewusstsein schien ebenfalls ungebrochen, sie trauten sich zu, Defizite selbständig aufzuarbeiten – schließlich hatten sie sich auf der Reformschule ständig in neue Zusammenhänge einarbeiten müssen. Allerdings erlebten sie sich schon als „anders“ im Vergleich zu den Absolventen gymnasialer Zweige bzw. Sekundarstufen durchgängiger Gymnasien – besonders der Bereich unterrichtlicher Mitarbeit und Diskussion wurde in dieser Hinsicht erwähnt, als auch ein anderer, selbstbewussterer Umgang mit dem Lehrpersonal.

Dass die Jugendlichen fachliche Defizite vor allem im naturwissenschaftlichen Bereich an sich feststellten, wurde bereits erwähnt und kommentiert. Sehr auffällig ist, dass ihre großen Fähigkeiten zu selbständigem Erarbeiten von Themen und zur Präsentation offenbar nur begrenzt in der Oberstufe abgerufen werden. Das Erwähnen einzelner „Referate“ deutet darauf hin, dass die Jugendlichen in dieser Hinsicht auf der weiterführenden Schule völlig unterfordert sind.

Die Absolventen wurden am Ende des Gespräches gefragt, ob sie ihre Kinder nach ihren Erfahrungen auch an die Reformschule schicken würden. Alle bejahten dies, obwohl sie doch mit Kritik nicht gespart hatten. Erziehung zur Toleranz, Arbeiten ohne Leistungsdruck und erworbene Lernkompetenzen sind ihre Hauptkriterien für diese Einschätzung. Eigenständige Informationsbeschaffung und Expertentum in Gruppenprozessen werden dabei noch besonders hervorgehoben. Die Reformschule entlässt Absolventen mit hoher Lernkompetenz und Teamfähigkeit. Hier die Verbindung zu schaffen zu beklagten Fachdefiziten muss Aufgabe der Reformschule sein, diese Kompetenzen abzurufen und für sich nutzbar zu machen, gehört im Bereich der Oberstufe auf die Agenda.

5.4.6 *Die Wirkung der Reformschule in der Region – Gespräche mit der Schulaufsicht*

Im Bereich der Schulaufsicht wurde ein Gespräch mit dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten SAD *Vaupel* geführt, sowie eines mit Frau *Heckmann*, die bis 1997 im Regierungspräsidium zuständig war für die drei nordhessischen Versuchsschulen. Für uns war im Wesentlichen von Interesse, wie die Schulauf-

sichtsbeamten die Versuchsschulen in ihrem Bereich im Vergleich zu anderen Schulen wahrnehmen und einordnen, ob es erkennbare Wirkungen in der Region gibt, wie die Versuchsschulen im Schulentwicklungsprozess der letzten Jahre gesehen werden und wie die Schulaufsicht ihre eigene Rolle in Bezug auf die Versuchsschulen definiert.

Als völlig neue Schulform ohne Vorbilder habe sich die Reformschule in den ersten Aufbaujahren im Wesentlichen mit sich selbst beschäftigen müssen und habe sehr zu kämpfen gehabt. Dieser Aufbauprozess habe von den Lehrkräften und der Schulleitung der Reformschule sehr viel Kraft erfordert, so dass nicht gleichzeitig auch noch multiplikative Arbeit geleistet werden können. Zudem hätten Auseinandersetzungen insbesondere mit dem Schulträger um Räume und Gebäude einen erheblichen Anteil am Aufbauprozess der Schule gehabt und habe mit Sicherheit viel Energie absorbiert.

Das Schulamt Kassel berichtet allerdings von einer sehr großen Wirkung der Grundstufen-Arbeit der Reformschule auf den Bereich der Grundschulen. Die Erfahrungen der Reformschule seien hier insbesondere für die gesamte Diskussion um feste Öffnungszeiten und Betreuung im Grundschulbereich sehr wertvoll gewesen, es gebe eine hohe Wertschätzung und Anerkennung in dieser Hinsicht. Da dies bildungspolitische Thema weiterhin auf der Agenda bleibe, werde auch die Reformschule mit ihren Erfahrungen hier weiter gefragt sein.

Im Bereich der Sekundarstufe I werde die Stunde der Reformschule – nach Einschätzung des Schulaufsichtsbeamten – erst noch kommen. Die Diskussion um individuelle Förderung und das Denken vom Schüler aus habe erst begonnen. Obwohl die Reformschule wegen ihrer völlig anderen Struktur in dieser Hinsicht wohl wenig „Modell“ sein könne, werde sie in inhaltlicher Hinsicht sehr wohl beispielgebend für andere Unterrichtsformen sein können. Dass die hier skizzierte Wirkung bereits begonnen hat, wird im *Gruppeninterview* angedeutet: In der Zeit nach TIMSS sei die Sensibilität für andere Formen des Unterrichtens in Mathematik und Naturwissenschaften auf fachbezogenen Fortbildungsveranstaltungen sehr gestiegen. Das Interesse an den Erfahrungen der Reformschule mit schülerorientierenden Methoden in diesen Fächern sei groß und sie bringe diese Erfahrungen auch in den Modellversuch SINUS mit ein. Nach Einschätzung des Schulamtes könne die Reformschule auch im Bereich der Abschlussprüfungen mit selbständigen Arbeitsergebnissen, die derzeit diskutiert würden, vieles bieten und beratend tätig sein. Das Schulamt verfolge die Entwicklung mit Interesse. Die steigenden Anmeldezahlen beider Versuchsschulen im Bereich der Stadt Kassel deuteten auf eine sehr hohe Akzeptanz hin; das Schulamt würde sich eine weitere Schule dieser Art wünschen, um dem Elternwillen gerecht zu werden.

Die Schulprogrammarbeit der Reformschule sei zu aller Zufriedenheit abgeschlossen und habe in einem Prozess konstruktiven Dialogs mit dem Schulamt stattgefunden. Das Schulamt sieht Felder der notwendigen Weiterentwicklung im Bereich der Stufe III, in der Konsolidierung des Projektlernens („einen Weg zwischen Verbindlichkeit und Offenheit finden“) und der Entwicklung von Evaluationsinstrumenten. Die Reformschule befinde sich jetzt in einer Konsolidierungsphase und könne sich nun auf diese Bereiche konzentrieren und dann auch stärkere inhaltliche Wirkungen entfalten.

5.4.7 Wie wirkt sich die Arbeit an der Reformschule auf die unterrichtenden Kolleg/innen aus – was ist ihnen wichtig an dieser Schule?

Das Gruppeninterview wurde mit der Frage begonnen, was den einzelnen beteiligten Personen an dieser Schule, an der sie unterrichten, besonders wichtig sei. Es ist interessant, dass die spontanen Nennungen sich fast ausschließlich auf Spezifika dieser Versuchsschule bezogen – einer Schule, die durch ihre besondere Organisationsform und Pädagogik immerhin unbestritten sehr hohe Anforderungen an Pädagogen stellt, deren Ausbildung sich noch auf eine völlig andere Vorstellung von Schule und Unterricht bezog.

Die anwesenden Kolleg/innen nannten:

- Die Klammer zwischen dem Grundschul- und Sekundarbereich, d. h. die Gewährleistung, dass die Grundlagen, die man in der Grundschule lege, im Sekundarbereich auch fortgeführt würden – was im herkömmlichen System häufig nicht der Fall sei.
- Die Offenheit der Lernwege bis zum Schluss – manchen Schüler/innen sei es noch auf den Zielgeraden möglichen, einen höheren Abschluss zu erreichen – dies unterscheide die Schule sehr von den Festlegungen des tradierten Systems.
- Die Kooperationsbereitschaft des Kollegiums, die Fähigkeit, sich selbst in Frage zu stellen, mit anderen etwas weiter zu entwickeln, sich gegenseitig zu helfen und fortzubilden, nach neuen Wegen zu suchen.
- Den dadurch entstehenden Zusammenhalt des Kollegiums, der das Gefühl vermittele, man sei Teil eines Ganzen.
- Den Schülern das forschende Lernen zu ermöglichen.
- Der intensive Kontakt zu den Schüler/innen, die Unmöglichkeit der Distanzierung, das „Dranbleiben“ an den Problemen der Schüler/innen und die Mög-

lichkeit zur – wenn auch arbeitsintensiven – schriftlichen Rückmeldung über den Lernprozess.

- Die Altersmischung und das dadurch entstehende soziale Engagement.
- Die Bereitwilligkeit der Eltern zur Zusammenarbeit.

Die Kolleginnen und Kollegen schätzen also die neue, intensive Form der Zusammenarbeit, erleben Kooperation statt Vereinzelung, Ermutigung und Unterstützung beim Beschreiten neuer Wege, erhalten Rückmeldung. Es wird deutlich, dass es dieser als positiv erlebte Prozess ist, der wiederum die Kolleg/innen in die Lage versetzt, innovativ zu sein und ihre Schule weiterzuentwickeln.

5.4.8 Wirksamkeit im Rahmen externer Untersuchungen

Es wurde bereits in Teil 5.3. erwähnt, dass die Reformschule sich mit einem kompletten Altersjahrgang an der TIMSS-Untersuchung beteiligte und auch mit einer Stichprobe an der PISA-Studie teilnahm. Als Versuchsschule war es ihr eine Selbstverständlichkeit, sich diesen vergleichenden Untersuchungen zu stellen, um ihre eigene Wirksamkeit zu überprüfen. Für eine Schule, die den Schülern eine völlig andere Stundentafel bietet, in großem Maße Fächer zu Lernbereichen zusammen bindet, mit sehr heterogenen Lerngruppen arbeitet und eine vom Regelschulsystem sehr unterschiedliche Unterrichtskultur entfaltet, war es – auch angesichts der oben erwähnten teilweisen Verunsicherungen der Eltern – wichtig zu wissen, ob und wie sie mit anderen Schulen und Schulformen mithalten kann. Die Ergebnisse waren auf der ganzen Linie ermutigend. Unten in Teil 5.5.2 wird noch einmal darauf eingegangen werden.

5.5 Beitrag der Reformschule zur Schulentwicklung

5.5.1 Beiträge auf der Ebene der Organisations- und Personalentwicklung Aspekte der Organisationsentwicklung

Die Reformschule hat, im Gegensatz zu den drei anderen Versuchsschulen, keinen Transformationsprozess von einer Schulform in die andere oder einer Organisationsstruktur in eine andere hinter sich gebracht. Sie ist von Beginn an als völlig neue und „andere“ Schule geplant gewesen. Die Planungsgruppe als „Steuerinstrument“, die wissenschaftliche Begleitung durch die Gesamthoch-

schule Kassel, eine neue Schulleitung und das nach und nach wachsende Kollegium haben diese Schule in einer gemeinsamen Kraftanstrengung geplant und umgesetzt. Als zentrales Leitbild oder „Vision“ diente das von der Gesamthochschule Kassel ausgearbeitete Konzept, das von der Planungsgruppe diskutiert, überprüft, konkretisiert und – in ständiger anfänglicher Auseinandersetzung mit dem Schulträger (*Kosten, Räume, Ausstattung*) einerseits und der Schulaufsicht (*Genehmigung des Ausbaus der Sekundarstufe I*) andererseits – umgesetzt wurde. Über lange Jahre hinweg war der Aufbauprozess überschattet von den Ungewissheiten über den weiteren Status der Schule. Noch heute sind räumliche Einschränkungen bis hin zu Unzumutbarkeiten ein zentrales Problem der Schule, wie die Planungsprotokolle und auch das Schulporträt (5.1) belegen.

In diesem Prozess musste ein pädagogisches Ziel, nämlich das soziale Lernen in altersgemischten Gruppen, organisatorisch umgesetzt werden, was in den Anfängen nach Aussagen des begleitenden Schulaufsichtsbeamten sehr schwierig und Kräfte zehrend war. Die organisatorische Umsetzung bedeutete nicht nur eine komplexe Logistik eines allmählichen Aufbaus mit vielen anfänglichen Problemen, sondern darüber hinaus auch die Entwicklung einer völlig neuen Form der Lehrerkooperation. Klassische Jahrgangsteams konnten aufgrund der jahrgangsübergreifenden Lerngruppen nicht entstehen. Die Grundprinzipien einer solchen Teamarbeit jedoch sollten sehr wohl implementiert werden. Auf diese Weise entwickelte die Reformschule Teamarbeit auf der Ebene der jeweiligen *Stufen* einerseits und eine enge Kooperation auf der Ebene der „*Stränge*“ andererseits. Die erstgenannte Ebene gewährleistet pädagogischen Austausch, Vergleichbarkeit von Standards und Zielen, die zweite die individuelle Begleitung von Schülergruppen in einem kontinuierlichen Bezugsrahmen.³ Zusätzlich zu Fach- und Stufenkonferenzen gibt es also hier noch die sogenannten „Strangkonferenzen“, in der die „Längsschnittentwicklung“ der Schüler vorbereitet, begleitet und ausgewertet wird.

Die Schule hat sich damit eine ihr eigene Organisationsstruktur entwickelt, die den gesetzten Zielen angemessen ist und zeigt, dass eine gemeinsame pädagogische Vision und die Freiheit zur Entwicklung neuer Organisationsformen ein neues und sinnvolles Ganzes gestalten kann.

³ Eine *Stufe* bezeichnet die horizontale Ebene einer jahrgangsgemischten Lerngruppe, die sich aus je 8 Kindern dreier Jahrganggruppen zusammensetzt (z. B. Stufe II = Kinder der Jahrgänge 3, 4, 5). Ein Strang bezeichnet in der vertikalen Ebene den Weg einer Gruppe von 8 Kindern, die immer vom gleichen *Stufenlehrer* zu dem Lehrer der nächst höheren Stufe wandern.

Aspekte der Personalentwicklung

a) Ebene der inhaltlichen Weiterentwicklung

Ähnlich wie der allmähliche Aufbau der altersgemischten Lerngruppen, so musste auch das Kollegium der Schule allmählich aufgebaut und vor allem gleichzeitig in die Diskussions- und Konkretisierungsprozesse der Planungsgruppe einbezogen werden. Folgerichtig setzte sich dies Steuerinstrument in den Aufbaujahren aus Mitgliedern der wissenschaftlich begleitenden Gesamthochschule Kassel, aus erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern anderer Schulen sowie aus Vertretern des eigenen Kollegiums zusammen. Auf diese Art und Weise entstand ein „phänomenologisch-dialogisches“ (*Thies*) Verfahren von Aufbau und Reflexion, dem Bemühen um Umsetzen einer Idealvorstellung und dem Messen an der Wirklichkeit. Theoretische Bezugsrahmen, organisatorische Umsetzung und Reflexion des pädagogischen Alltags fanden in sehr engem Zusammenhang statt und prägten entscheidend die Aufbauzeit der Reformschule und den Qualifizierungsprozess der neuen Kolleginnen und Kollegen. Die in den Dokumentationen der Planungsgruppe festgehaltenen Entwürfe zu den „thematischen Einheiten“, den „Werkstatt- und Laborkursen“, dem „Projektunterricht“, der Orientierung an Qualifikationen und dem Konzept der Stufe IV mit dem Versuch, ein komplett neues Notensystem für integrierte Systeme zu erfinden, sind deutliche Beispiele für einen Entwicklungsprozess, der, geleitet von der Vision des Konzepts Reformschule, Theorie und Praxis, Anspruch und Wirklichkeit, Reflexion und Revision eng miteinander verzahnt.

Dass diese Entwicklung gleichzeitig mit dem Aufbau der Schule auch eine Integration und Qualifikation von neuen Kollegen bedeutete, belegen die zwei Mal pro Jahr stattfindenden, mehrtägigen pädagogischen Klausuren. Diese Prozesse sind in Ansätzen dokumentiert, jedoch nicht systematisch begleitend evaluiert worden. Vor allem aus den Aussagen im *Gruppeninterview* entstand das Bild einer Schule, die in den beiden jährlichen Fortbildungen systematisch die Kolleginnen und Kollegen weiter qualifiziert, um die pädagogischen Ziele des Schulkonzepts verwirklichen zu können. In diesen Fortbildungen ist es auch möglich, auf auftauchende Probleme, wie z. B. den Umgang mit der komplizierten Altersgruppe in der Stufe III, zu reagieren – also die Probleme festzustellen und sie anzugehen. Auch die Stufen- und Strangkonferenzen sind gleichzeitig Fortbildungs- und Entwicklungskonferenzen – z. B. über die Progression der in den Themen und Projekten erworbenen Kompetenzen der Schüler. Diese komplexen Prozesse enthalten eine Dichte der Selbstreflexion und ständigen Selbstvergewisserung, die bereits einen sehr hohen evaluativen Charakter hat.

Auch der Außensicht hat sich die Reformschule durch die anfängliche wissenschaftliche Begleitung durch *Laging*, *Röhner* und *Thies* gestellt. Wie bereits dargestellt, hat diese Außenspiegelung nach den ersten Aufbaujahren ein Ende gefunden. Es ist bedauerlich, dass die hervorragend dokumentierten Untersuchungen zur Altersmischung in der Stufe III und IV nicht fortgesetzt werden konnten – es wäre mit Sicherheit sowohl für die Schule als auch für ihre Signalwirkung nach außen dringend nötig. Allerdings hat es immer wieder Außenspiegelungen durch externe Mitglieder der Planungsgruppe gegeben. Zur Zeit läuft ein interessantes und sicherlich für andere Schulen nachahmenswertes Projekt mit Studentenpraktikanten der Universität Kassel, die nicht nur beobachten und rückmelden, sondern zugleich Kinder individuell begleiten und in intensive Kooperationsprozesse mit Lehrern eintreten. Eine Phase systematischerer Evaluationen und Revisionen ist – auch nach Aussagen der Schulaufsicht – mit dem Schulprogramm 2002 eingeläutet worden.

b) Personalversorgung

Diese komplexe Entwicklung fand und findet auf dem Hintergrund knapper Ressourcen und der Schwierigkeiten des personellen und räumlichen Aufbaus statt. Die Schule ist von ihrer Funktionsstellen-Ausstattung her einer Haupt- und Realschule gleich gestellt, obwohl sie alle Abschlüsse erteilt, mit heterogenen Gruppen aller späteren Abschlussqualifikationen zum großen Teil ohne äußere Differenzierung arbeitet und einen sehr hohen zeitlichen Aufwand an Koordinierung hat. Im Vergleich zu den anderen hessischen Versuchsschulen fehlen ihr Funktionsstellen für Stufenleiter, einen Pädagogischen Leiter und Koordinator. Dies versucht die Reformschule zum Teil durch Ausschreibung von A 14 Stellen auszugleichen.

Grundsätzliches Problem der Personalentwicklung scheint lange Zeit – vor allem in der Aufbauphase – die Personalversorgung gewesen zu sein. Hier hat es nicht immer das Personal gegeben, das fachlich und pädagogisch nötig gewesen wäre und mit dem die Schule langfristige Aufbauarbeit hätte leisten können. In diesem Bereich sind wohl auch anfängliche Konflikte mit der Schulaufsicht zu verzeichnen. Hier hat offenbar die im Land Hessen eingeleitete Entwicklung hin zur Schulprogrammarbeit und stärkeren Schulautonomie im Personalbereich (Möglichkeit zur Ausschreibung von Stellen) Entspannung gebracht. Die komplexe Struktur und die anspruchsvollen pädagogischen Ziele der Schule erfordern sicherlich eine eigenständige Personalpolitik – das Zuweisen von Personal, das diesen Prozessen indifferent gegenübersteht, wäre kontraproduktiv.

5.5.2 Beiträge auf der Ebene der Unterrichts- und Schulkultur Soziales Lernen und Schülerorientierung

Wie bereits in Teil 5.3 erwähnt, leistet die Reformschule Kassel im Wesentlichen mithilfe ihres Konzeptes der Jahrgangsmischung einen zentralen Beitrag zu einer gelungenen Praxis des sozialen Lernens. Die Lerngruppenmischung über 3 Altersjahrgänge gewährleistet eine soziale Erfahrungsbildung durch gegenseitiges Helfen, Lernen voneinander und immer wieder wechselnden Rollenzuweisungen durch die jährliche Veränderung der Lerngruppe. Das aufbauende Konzept des Projektlernens demonstriert eine radikale Schülerorientierung: In der Reformschule hat sich eine Lernkultur entwickelt, die über weite Strecken am eigenen Interesse der Kinder und Jugendlichen ansetzt und ihnen große Spielräume lässt, sich selbständig Wissensgebiete zu erschließen bzw. Schwerpunkte in gegebenen thematischen Unterrichtsrahmen zu entwickeln. Damit gelingt es der Schule bis weit in die Sekundarstufe I hinein, kindspezifische Neugier und Lernmotivation aufrechtzuerhalten – und, wie in Schülerbefragungen der wissenschaftlichen Begleitung ermittelt wurde, selbst in der Pubertät, in der von außen kommende Angebote weitgehend zurück gewiesen werden, dem Interesse an eigenen Themen Raum zu geben.

Lernen in Projekten

Stärker als jede der anderen Versuchsschulen hat die Reformschule Kassel in ihrer Stundentafel dem fächerübergreifenden Lernen in Projekten Raum gegeben. Sie hat die Stundentafel sozusagen „neu erfunden“ und den fachbezogenen 45-Minuten bzw. 90-Minuten Rhythmus zugunsten größerer Epochen und Lernbereiche aufgelöst. Während in einigen der „klassischen Hauptfächer“ nach wie vor in fachbezogenen Strukturen wie im Regelschulsystem gelernt wird (z. B. Fremdsprachen, Mathematik), sind im gesellschaftswissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Bereich die Fächergrenzen völlig aufgehoben und in das selbständige Projektlernen integriert. Auf diese Weise gelingt ein ganzheitlicher Lernansatz, der in hohem Maße Selbsttätigkeit und Selbstkonstruktion ermöglicht. Die Rahmgebung und Verzahnung dieser Projektbereiche mit Werkstatt- und Lernkursen soll der Vermittlung des notwendigen Grundwissens, der Fachmethodik und Handlungsorientierung dienen. Die Reformschule hat auf diesem Bereich radikale Neuerungen versucht, mit denen sich eine Auseinandersetzung für alle diejenigen Schulen lohnt, die im Bereich des Projektlernens Neues wagen wollen.

Im Gegensatz zu inhaltlich-kognitiv orientierten Curricula herkömmlicher Schulen beschreibt die Reformschule Kassel die Lernprogression ihrer Schülerinnen und Schüler sowohl auf der Ebene der fachübergreifenden (= thematische Einheiten, Projekte) als auch auf der Ebene der fachbezogenen Kompetenzen – ab Stufe III sogar auf einer Basis- und einer Erweiterungsebene.

Heterogenität und Leistung

Die Reformschule kann für die Weiterentwicklung des Schulwesens gerade auch im Bereich des Umgangs mit Heterogenität wegweisend sein. Entgegen der unserem Schulsystem zugrunde liegenden Ansicht, dass hohe fachliche Leistungen am besten in homogenen Schülergruppen zu erzielen seien, erbringt die Reformschule den Nachweis, dass Heterogenität und Leistung sehr wohl vereinbar sind und dass ein weitgehender Verzicht auf äußere Differenzierung kein Verlust auf gute fachspezifische Qualifikation bedeutet. Im Gegenteil – gute fachliche Leistungen gehen hier einher mit einem hohen Anteil selbständigen Lernens und dem Erwerb sozialer Kompetenzen. Dies zeigen auch die Ergebnisse der TIMSS-Untersuchung sowie auch die PISA-Ergebnisse. Bei einem Verzicht auf Differenzierung in Mathematik bis zum Halbjahr der Klasse 9 übertrafen die Mathematik-Ergebnisse der PISA-Stichprobe signifikant den Erwartungswert der Schule (der z. B. einem gymnasialen Erwartungswert vergleichbar ist). Wie erwähnt, brachte vor allem die TIMSS-Untersuchung eine hervorragende Leistung in Naturwissenschaften zu Tage, und das, obwohl die drei naturwissenschaftlichen Fächer bis in die Jahrgangsstufe 10 hinein integriert unterrichtet werden und es nach wie vor erhebliche Mängel an der Ausstattung naturwissenschaftlicher Fachräume gibt. Bei völligem Verzicht auf Differenzierung im Fach Deutsch ordnete die PISA-Stichprobe immerhin 48,2 % der Teilnehmer den Lesekompetenz-Stufen IV und V zu. Damit liegt die Reformschule deutlich über dem hessischen Durchschnitt.

Lern- und Schulkultur

Entsprechend dem Schulkonzept, das der Erziehung gleichen Stellenwert wie der Vermittlung von Wissen einräumt, gestaltet die Schule überschaubare Räume und feste Beziehungsstrukturen für ihre Schüler. Insbesondere für die Grundstufe sind die Klassenräume zugleich Wohn- und Lernräume, in denen gefrühstückt, gemeinsam beraten, in Gruppen gelernt und gespielt werden kann und individu-

elle Rückzüge möglich sind. Die nach wie vor beengte Raumsituation verhindert eine Ausweitung dieses großzügigen Konzepts auf die gesamte Schulzeit der Kinder – in provisorischen Pavillons lebt es sich nicht so „beaglich“ wie in den großen Räumen eines Altbaus. Dennoch bieten eigene Klassenräume und klare Zugehörigkeiten zu Gruppen auch bei jährlichen Wechseln feste Zugehörigkeiten und Beziehungsstrukturen. Mit einer Kleingruppe von ca. 8 Kindern bleibt jeder Schüler von der Einschulung bis zur Klasse 10 zusammen, ein Lehrerwechsel erfolgt im dreijährigen Rhythmus. Intensive Zuwendung durch individuelle Förderung und in offenen Unterrichtssituationen, Lernberichte, Elterngespräche und Gutachten – kurz, eine lebendige feed-back-Kultur schaffen eine positive Lernatmosphäre, an die sich die Absolventen auch nach Verlassen der Schule gerne erinnern und die die Eltern positiv hervorheben.

Außerhalb des Unterrichts erleben die Schüler die Schule als kulturellen Raum, sie haben feste Mitteilungs- und Erzählrituale wie z. B. den Morgenkreis in den Stufen I und II und sorgen mit Monatsfeiern, Schulfesten und Eingangs- und Abschlussfeiern für einen schulöffentlichen Raum zur Darstellung erarbeiteter Produkte. Es gibt eine Kultur der selbstverständlichen Öffnung zu den Eltern, die bis in den Unterricht hinein in der Schule willkommen sind. Zur Zeit arbeitet die Schule an einem Konzept zur durchgängigen Qualifikation ihrer Schüler im medientechnischen Bereich gemeinsam mit den anderen hessischen Versuchsschulen. Die Publikationen der Schule einerseits und Rückmeldungen aus den geführten Gesprächen mit Eltern, Schülern und Kollegen andererseits machen deutlich, dass die Schule als Erfahrungsraum über den Unterricht hinaus gedacht und gestaltet wird.

Notengebung und Bewertung

Entsprechend ihrer Ausweitung des Projektbereichs hat die Reformschule inzwischen viele Erfahrungen mit Bewertung offener Projekte und individueller Lernleistungen gesammelt. Lernberichte und Elterngespräche sowie eine ausgeprägte feed-back-Kultur zeigen Erfahrungen mit einer individualisierten und schülerorientierten Bewertungspraxis, die an Förderung eher als an Beurteilung interessiert ist. Dass damit gleichzeitig eine hohe Sachorientierung der Lehrkräfte einhergeht, wurde oben u. a. am Beispiel der TIMSS-Ergebnisse gezeigt (vgl. Abschnitt 5.3.4). Die sicherlich interessanteste „Erfindung“ der Reformschule ist ihre integrierte Notengebungspraxis mit dem 24-Punkte-System, das ein Offenhalten der Lernwege bis zum Schluss ermöglicht.

In der Reformschule lassen sich demnach in Bezug auf soziales Lernen, offene und schülerorientierte Lernformen, individueller Lernberichterstattung und differenzierter Benotung, in Bezug auf Schulatmosphäre und -kultur viele Dinge wieder finden, die die PISA Gewinner der skandinavischen Länder auszeichnet.

5.6 Empfehlungen zur weiteren Arbeit an der Reformschule

Die Ausführungen zur Arbeit an der Reformschule Kassel legen folgende Empfehlungen nahe:

- Die Reformschule ist eine für die Schulentwicklung unter anderem deshalb so hochinteressante Schule, weil sie von der Einschulung im Vorschulalter bis zum Ende der Sekundarstufe I ein System „aus einem Guss“ anbietet. Sie bietet den Schüler/innen bis zum Ende der Pubertät Erfahrungen sozialen Miteinanders in „Geschwistersituationen“ altersgemischter Lerngruppen und richtet Lernerfahrungen an entwicklungspsychologischer Progression aus. Sie hat den Versuchsschulstatus genutzt, um ihr Leitziel einer radikalen Schülerorientierung und -förderung mit vielen eigenen pädagogischen „Erfindungen“ umzusetzen. Ein durchgehendes Konzept eines mehrere Lernbereiche umfassenden Projektlernens sowie ein hochkomplexes Bewertungssystem macht diese Schule in Hessen und darüber hinaus einzigartig. Sie sollte daher als Versuchsschule unbedingt erhalten bleiben.
- Diejenigen Fach- und Lernbereiche der Reformschule, in denen das Projektlernen angesiedelt ist (Gesellschafts- und Naturwissenschaften), sollten Bemühungen um den *Zusammenhang* von fachwissenschaftlicher Strukturierung und dezentralen, offenen und schülerorientierten Lernformen verstärken.
- Über eine Stärkung des *Selbstbewusstseins der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die erreichten Lernerfolge* sollte ebenfalls gründlich nachgedacht werden. Dies gilt vor allem im Bereich der Naturwissenschaften und des individuellen Projektlernens und im Zusammenhang mit dem Übergang in die Oberstufe.
- In der Stufe III ist eine Evaluation der Altersmischung im Hinblick auf die komplexen sozialen Prozesse dieser drei Pubertätsjahrgänge geboten. Lösungen, die das soziale Lernen intensivieren, sind dabei sicherlich solchen vorzuziehen, die auf inhaltlich-soziale Prozesse lediglich organisatorisch reagieren.
- Im Bereich der Naturwissenschaften ergibt sich aus TIMSS ein verschärfter Blick auf die Perspektive von Jungen, nachdem die Mädchenförderung sehr gut gelungen ist.

- Die wissenschaftliche Begleitung der „frühen Jahre“ hat vor allem die Grundstufenarbeit der Reformschule einem breiten Fachpublikum zugänglich gemacht. Dies wäre für den Bereich der Sekundarstufe I ebenfalls wünschenswert. Neue Wege im Umgang mit Heterogenität, Erfahrungen im Projektbereich, Beschreibungen einer veränderten Lehrerrolle, Werkstattkurse und Lernkurse, Bewertungs- und Rückmeldestrategien, Implementation von Lernkompetenzen – all dies sind Bereiche, in denen die Reformschule täglich Erfahrungen macht, die es zu teilen lohnt. Hier sei ihr mehr Mut zur Veröffentlichung gewünscht, denn in der Reformschule können eine Reihe schulischer Strukturen und Konzepte besichtigt werden, für die in letzter Zeit viele an Bildung Interessierte bis nach Skandinavien fahren. Eine erneute wissenschaftliche Begleitung, insbesondere für die Sekundarstufe I, wäre sehr wünschenswert.
- Die Lehrerinnen und Lehrer der Reformschule leisten eine hochkomplexe Kooperations- und Koordinierungsarbeit, die der Anerkennung und Unterstützung bedarf. Die drängenden Raumprobleme müssten zügig gelöst werden.

6. Steinwaldschule Neukirchen: Evaluationsbericht

6.1 Schulporträt

6.1.1 Der Standort der Steinwaldschule und ihr Einzugsbereich

Die IGS Steinwaldschule liegt im ländlichen Raum von Schwalm und Knüll. Der Luft- und Kneippkurort Neukirchen, ca. 50 km südlich von Kassel, eine Kleinstadt am Südhang des Knüllgebirges mit knapp 8.000 Einwohnern ist der Standort der Steinwaldschule.

Im Zuge der großflächig durchgeführten Gebietsreform im Schwalm-Eder-Kreis (Hessen) wurden 1972 die Schülerinnen und Schüler aus der Knüllstadt Schwarzenborn (1.500 Einwohner) sowie den Großgemeinden Oberaula (3.300 Einwohner), Ottrau (2.800 Einwohner) und Schrecksbach (3.500 Einwohner) zugeordnet. Aus diesem ländlichen Einzugsbereich kommt die Schülerschaft unserer Schule seit nunmehr dreißig Jahren.

In unmittelbarer Nähe liegt ein traditionsreiches Privatgymnasium der evangelischen Kirche. Das bedeutet, dass ca. 25-30 % eines 4. Jahrganges die Grundschule in Richtung dieser Schule verlassen. Wir haben inzwischen gelernt, diese Schule nicht als Konkurrenz zu sehen, sondern selbstbewusst unsere Stärken als Integrierte Gesamtschule in einem eigenen pädagogischen Konzept umzusetzen.

Der Einzugsbereich der Steinwaldschule liegt in einer strukturschwachen Gegend. Gewerbliche und handwerkliche Klein- und Mittelbetriebe sowie der Tourismus bieten Beschäftigung. Nebenbei halten viele alteingesessene Familien an ihren Bauernhöfen als Nebenerwerbsquelle fest. Ländliche Traditionen und Vereinsleben bestimmen das dörfliche Leben.

Im Wesentlichen spielt sich das Leben unserer Schülerinnen und Schüler im Spannungsfeld von Familie, Schule, Dorf bzw. überschaubarer Kleinstadt ab.

Dieses Umfeld lässt aber nur begrenzt Möglichkeiten, den eigenen Erfahrungshorizont zu erweitern. Hier ist die Kompetenz der Steinwaldschule zunehmend gefragt.

Auch deshalb kooperiert die Schule schon seit Jahren mit Vereinen und Elternhäusern, darüber hinaus initiiert sie die Öffnung ins Ausland. Die Steinwaldschule baut nach und nach Kontakte zu Schulen in England und Frankreich aus. Später knüpft sie Verbindungen, nach Spokane in Washington-State (USA) und Lisky am Don in Russland.

6.1.2 Schulentwicklung

Die Steinwaldschule ist eine typische Schule im ländlichen Raum von Schwalm und Knüll in Nordhessen. Sie wurde 1972 als Integrierte Gesamtschule eingerichtet. Sie *fühlt sich zuständig* für die ihr anvertraute Jugend der Großgemeinden Oberaula, Ottrau, Neukirchen, Schrecksbach und Schwarzenborn.

Die folgende Übersicht zeigt einige wichtige Stationen der Schulentwicklung der letzten Jahre:

Mitte der 60er Jahre die örtliche Volksschule wird zur Mittelpunktschule.

1964 Schulerweiterung durch den Neubau einer Mittelpunktschule am Hasselberg oberhalb Neukirchens, der Steinwaldschule.

1965 Einrichtung einer der ersten Förderstufen Nordhessens.

1972 wird das Schulwesen in Neukirchen im Zuge einer Gebietsreform neu organisiert. Die Grund-, Haupt- und Realschule in der Kernstadt wird in eine eigenständig organisierte Grundschule, die Astrid-Lindgren-Schule, sowie auf Initiative der Eltern und des Kollegiums nach einer einjährigen Planungsphase in eine Integrierte Gesamtschule, die Steinwaldschule umgewandelt.

1987 entschließt sich die Steinwaldschule, als eine der wenigen Schulen in der Bundesrepublik, zur Teamschule mit dem selbst entwickelten *Team-Stammgruppen-Modell* (TSM).

1990 öffnet sich die Steinwaldschule zu ihrem Umfeld und entwickelt vielseitige Kontakte ins In- und Ausland. Die Schule ist seitdem Veranstaltungsort vieler kultureller Begegnungen. In einem ausrangierten Schienenbus, der von Schülerinnen in zweijähriger Arbeit umgestaltet wird, eröffnet die Schülerversammlung ein Schülertreff sowie einen in Eigenregie betriebenen Kiosk für den Pausenverkauf.

1991 wird die Steinwaldschule als Gesamtschule mit besonderer pädagogischer Prägung vom Ministerium anerkannt.

1995 wird sie zur Versuchsschule des Landes Hessen und ermöglicht mit Hilfe eines selbst entwickelten und verabschiedeten Schulprogramms, den ei-

genen pädagogischen Handlungsspielraum eigenständig zu bestimmen und weiterzuentwickeln. Inzwischen hatte die Steinwaldschule über 4000 Besucher und Hospitanten, die sie in schulischen Fragen berät und betreut.

- 1997 veröffentlicht die Steinwaldschule im AOL-Verlag die Methoden ihrer Organisationsentwicklung, ihres Entwicklungsprozesses sowie ihr Schulkonzept in dem Buch:¹ „*Identität und Schulprogramm – Die Steinwaldschule auf dem Weg zum Selbständigen und Sozialen Lernen.*“
- 1998 wird die Steinwaldschule in das Netzwerk der Bertelsmann-Stiftung INIS (International Network of Innovative Schools and Schoolsystems) aufgenommen.
- 1999 präsentiert die Steinwaldschule ihren Weg auf dem 1. Bildungskongress – unter Schirmherrschaft des Bundespräsidenten – in Bonn.
- 2000 gründet die Steinwaldschule mit weiteren vier Schulen im Schwalm-Eder-Kreis eine Qualitätspartnerschaft mit Schulen im schottischen Council North Lanarkshire.
- 2000 wird das 2. Schulprogramm verabschiedet
- 2002 erhält die Schule einen neuen Schulleiter.

Kurz – diese Schule war immer in Bewegung, ging es darum, eigene Schulentwicklungen voranzutreiben und auf diese Weise das Bildungsangebot der Region von Schwalm und Knüll zu beleben und zu verbessern.

6.1.3 Umdenken

Betrachtet man die Schulentwicklung seit Mitte der 80er Jahren, dann ging es der Steinwaldschule eigentlich nur darum, alle Lehrerinnen und Lehrer dafür zu gewinnen, gemeinsam auf die Reise zu gehen, um die Schule, den eigenen Beruf und die Beziehung zu den anvertrauten Jugendlichen *neu zu entdecken* und *neu gestalten zu lernen*.² Von entscheidendem Wert war hierbei, eine *ideenreiche*

¹ Vgl. „Identität und Schulprogramm – Die Steinwaldschule auf dem Weg zum Selbständigen und Sozialen Lernen“, Armin Lohmann, Manfred Hajek, Peter Döbrich, Lichtenau – München, 1997. Peter Döbrich vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) ist seit 1991 der wissenschaftlicher Begleiter der Steinwaldschule.

² Vgl. Peter Daschner, Hans-Günter Rolff, Tom Stryck u. a.: *Schulautonomie – Chancen und Grenzen*. Weinheim 1995. Hier: Armin Lohmann: *Viele Schritte bis zur Autonomie*, S. 83.

Evaluation, d. h. einen regelmäßigen, kritischen Blick nach innen auf die schulische Arbeit zu richten. So wird in der Steinwaldschule die Teamarbeit mit dem Ziel eingeführt, die Arbeitszusammenhänge besser zu überblicken, zu koordinieren und zu gestalten.

Diese Entscheidung führt in der Schulentwicklung Neukirchens seit 1987 dazu, die Teampraxis und gemeinsame pädagogische Absprachen regelmäßig zu reflektieren und weitere Entwicklungsschritte gemeinsam festzulegen. Diese Vorgehensweise führt zu einem transparenten Prozess von selbst gewollter Veränderung. Grundelemente dieses Prozesses sind:

- eine kritische Innensicht zu entwickeln
- sich über den eigenen pädagogischen Auftrag von Zeit zu Zeit neu zu besinnen
- die Außenwirkung der Steinwaldschule widerspruchsfreier zu gestalten
- einen inneren Konsens zwischen Schüler-, Eltern- und Lehrerschaft mit Hilfe von Corporate Identity in Gang zu setzen.

6.1.4 Die Suche nach einer pädagogischer Handlungseinheit – auf dem Wege zu einer neuen Lernkultur

Inzwischen ist in der Steinwaldschule ein Wandel vollzogen, der durch die Köpfe aller Beteiligten gegangen ist! Ausdruck hierfür ist nicht nur

- das Team-Stammgruppen-Modell (TSM),
- projektorientiertes Lernen zur Entwicklung des Selbstständigen Lernens,
- das Konzept „Kulturelle Praxis“
- eine Schulkultur mit feststehenden Ritualen,
- Übertragung von Verantwortung bei der Gestaltung der eigenen Räumlichkeiten im Jahrgangsbereich,
- Schwerpunkt orientierter Wahlpflichtunterricht
- Aufbau eines Methodencurriculums – Durchführung von Methodentrainingstagen
- Aufbau eines Präventions- und Förderkonzeptes mit Integrations- und Förderprogramm für neu hinzugezogenen Aus- und Umsiedler,
- vielseitige Pflege internationaler Kontakte und Austauschprogramme mit Betriebspraktika im In- und Ausland
- schulinterne Lehrerfortbildung zur Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit und zur Methodensicherheit im Unterrichtsalltag

- regelmäßige Bilanztage zur Reflexion und Weiterentwicklung der Teamarbeit
- Einbindung in Netzwerke, in denen die Steinwaldschule lernt; z. B. die Kooperation mit den hessischen Versuchsschulen, das Sokrates Projekt Qualitätspartnerschaft der Regionen (QPR) oder die Einbindung in das Nationale Netzwerk Innovativer Schulen (PINN) der Bertelsmannstiftung.

Dieser Entwicklungsprozess spiegelt sich vor allem in den gemeinsam verabschiedeten *Leitgedanken* und der darauf basierenden *Schulordnung wieder*.

Die Schwerpunkte der Leitgedanken sind:

Leitgedanken

- *Wir verstehen uns als eine offene Schule, als eine Stätte der Begegnung.*
- *Wir fördern soziales Lernen.*
- *Wir schaffen Raum für Kreativität und selbstständiges Lernen.*
- *Wir bieten allen Schülerinnen und Schülern die bestmögliche Schulbildung und Abschlussqualifikation.*
- Man kann einen Menschen nichts lehren, sondern ihm nur helfen, es in sich selbst zu entdecken. (Galileo Galilei)

Viel Zeit haben wir uns für diese Grundsatzdiskussion genommen und ein Resümee über diese Entwicklung fällt wie folgt aus: Für uns als Pädagogen und Schulleitungsmitglieder waren es schwierige Schritte in unserer beruflichen Praxis, sich mit Erwachsenen der eigenen Schule auf diese vier Grundgedanken zu verständigen.

So hat die Verabschiedung der Leitgedanken zu einer nicht zu unterschätzenden Ambivalenz geführt, einmal dem pädagogischen Diskurs als Bereicherung für eine erzieherische Verständigung auf breiterer Basis, darüber hinaus aber auch ein sich neu entwickelndes Reflexionsbewusstsein, nämlich Evaluation nicht nur auf die Schule als Ganzes, sondern auch auf den eigenen Alltagsunterricht zu beziehen.

6.1.5 Das Zweite Schulprogramm bis zum Jahre 2004/2005

1995 haben wir mit dem Antrag zur Versuchsschule das 1. Schulprogramm verabschiedet. Es hat als Schwerpunkte

- die organisatorische Weiterentwicklung des Team-Stammgruppen-Modells,
- die innerschulische Identitätsbildung durch Leitgedanken, Bildung eines Erziehungskonsens mit Hilfe einer neuen Schulordnung,

- die Neuorganisation der Schulleitung,
- die Entwicklung eines Konzepts für das „Selbstständige Lernen“,
- die Dokumentation unserer Arbeit durch die Praxismappe und Buchveröffentlichungen
- die Erprobung von Evaluationsversuchen sowie
- die Bildung von regionalen und auch internationalen Kooperationen.

Das Schulprogramm ist inzwischen ein geeignetes Steuerungsinstrument geworden, pädagogische Weiterentwicklung mit Sachlichkeit und Engagement an unserer Schule voranzutreiben.

So ist nach Gesprächen seit Herbst 1999 in verschiedenen Arbeitsgruppen und Gremien im August 2000 das 2. Schulprogramm bis 2004/2005 verabschiedet worden.

Es konzentriert sich auf vier große Arbeitsfelder:

1. Vom Lehren und Lernen – Methodenkompetenz und „Selbstständiges Lernen“

Wir wollen mit der Erarbeitung eines jahrgangsbezogenen Kompetenzcurriculums – zunächst für die Jahrgänge 5 und 6 – die Fähigkeiten für das „Selbstständige Arbeiten und Lernen“ systematisch aufbauen. Dazu erscheint es notwendig die Lehrkräfte für die wichtigsten Lern-, Arbeits-, Kommunikations- und Kooperationstechniken zu trainieren.

Zur Unterstützung dieser Arbeit soll unsere Mediathek schrittweise zu einer Lernwerkstatt weiterentwickelt werden.

2. Präventionsmaßnahmen und Förderung

Wir wollen die schon heute an der Schule bestehenden Einrichtungen zur Suchtprävention ausbauen und erweitern. Entwicklung eines Spiralcurriculums zur Suchtprävention zusammen mit dem Schulpsychologischen Dienst. Mittelfristig und langfristig soll nach Evaluierung der jeweiligen geleisteten Arbeit das Spiralcurriculum auch für die älteren Jahrgänge erweitert werden.

3. Curriculare Weiterentwicklung

In den letzten Jahren sind in einzelnen Fachbereichen Fachprofile und Mindeststandards entwickelt worden. Diese Arbeit soll in weiteren Fachbereichen fortgesetzt werden.

Neben dieser Arbeit wollen wir ein neues Wahlpflichtkonzept erarbeiten. Der Naturwissenschaftliche Unterricht benötigt sowohl im Pflicht- als auch im Wahlpflichtunterricht eine Stärkung.

Zur Förderung der Persönlichkeit und der musischen Begabungen gehört der Ausbau der „Kulturellen Praxis von Klasse 5 – 10“.

4. Reflexion und Professionalisierung

Wir wollen unsere Netzwerkarbeit fortsetzen und ausbauen, um so im Diskurs mit anderen Schulen die eigene pädagogische Schulentwicklung qualitativ weiter zu entwickeln.

Regelmäßige Bilanzen in den Jahrgangsteams und jährlich stattfindende Planungs- und Revisionsgespräche der Schule sind Bestandteil der Evaluationsarbeit der Schule. Wir wollen die bisher eingesetzten Verfahren weiter durchführen und weitere Formen der Selbstevaluation von Unterricht erproben.

(Dieses Porträt wurde von der Schule selbst erstellt.)

6.2 Implizite Eigenbewertung durch Selbstdarstellung

Die von der Schule zur Verfügung gestellten Materialien umfassen folgende Bereiche:

- Veröffentlichungen in Monografien und pädagogischen Zeitschriften
- Tagungsprotokolle
- Schulinterne Dokumentationen (Planungsgespräch-Protokolle, Schulprogramme, Curricula aus verschiedenen Fächern, Protokolle pädagogischer Klausuren, Schulzeitschrift)
- Broschüren über die Schule für die Hände der Öffentlichkeit
- Pressespiegel

- Fremdevaluationen (TIMSS-Bericht, Arbeitsplatzuntersuchung, Untersuchungen des DIPF, PISA-Ergebnisse)
- eine ausführliche Bibliographie (siehe „Materialüberblick“ im Anhang Nr. 20)

Auffällig in der überwiegenden Mehrzahl der vorliegenden Dokumente und Eigenpublikationen ist die Betonung und Darstellung vor allem des *Schulentwicklungsprozesses*. Die Steinwaldschule definiert sich als Schule, die sich auf den Weg gemacht hat und sich in einem fortwährenden Weiterentwicklungsprozess befindet. Sie nimmt für sich in Anspruch, in einer Zeit der gesellschaftlichen „Werte-Unsicherheit“ die Suche nach angemessenen bildungspolitischen Lösungen aus sich heraus begonnen zu haben und kontinuierlich fortzusetzen. Die Veröffentlichungen vor allem des langjährigen Schulleiters *Lohmann* beschreiben dabei ausführlich den Identitätsfindungsprozess eines gesamten Kollegiums, die Entwicklung pädagogischer Visionen und Ziele bis hin zu einem verbindlichen Schulkonzept, an dessen Umsetzung und detaillierter Ausfeilung die einzelnen Etappen des Schulprogramms sich festmachen. An zentraler Stelle ist dabei die Monografie *Identität und Schulprogramm* zu nennen. Die große Anzahl der Autorinnen und Autoren dieser Monografie deuten auf eine große Beteiligung des Kollegiums bei diesem Schulentwicklungsprozess hin.

Das Organisationsentwicklungsmanagement dieses Prozesses mithilfe der AMC (= Analyse/Maßnahme/Controlling) Methode³ wird in dieser Publikation ausführlich dargestellt. Die Ist-Analyse dokumentiert die Beziehungen der Schüler- und Elternschaft zur Steinwaldschule zu Beginn des Prozesses und beschreibt detailliert Zusammensetzung und die widersprüchliche mentale Struktur eines Kollegiums, das diese Schule einerseits akzeptiert, sich aber dennoch in stetiger Abgrenzung zum nahen Privatschulwesen letztlich negativ definiert. Auch Belastungen der Schüler durch Fahrzeiten, Raumwechsel und Schulwege werden ausführlich dokumentiert. Auf die Ist- folgt die Soll-Analyse, die die Vorstellungen einer Weiterarbeit entwickelt und aus der sich in sukzessiver Abfolge die Einleitung pädagogischer und organisatorischer Maßnahmen ergibt. Maßnahmen für eine pädagogische Erneuerung, die auf den Weg gebracht wurden, werden ebenso beschrieben wie die Prozesse und Methoden, die diese Entwicklung in

³ Die AMC (Analyse-Maßnahme-Controlling) Methode beschreibt ein Verfahren, das mit einer Bestandsaufnahme beginnt, daraus Maßnahmen zur Verbesserung ableitet und deren Umsetzung evaluiert. Aus dieser Evaluation ergeben sich wieder neue Maßnahmen und so fort (Armin Lohmann, Führungsverantwortung der Schulleitung, Neuwied 1999, S. 158-160).

Gang gebracht haben. Das schulinterne Papier *Ist-Soll-Analyse 1995 – 1997* dokumentiert darüber hinaus die angewandten Methoden in diesem Prozess, listet die vereinbarten Maßnahmen auf und verzeichnet auch, welche notwendigen Schritte zwar anvisiert, aber noch nicht verwirklicht wurden (z. B. Qualitätssicherungsmaßnahmen).

Als eine der ersten zentralen Maßnahmen wird die Umstellung der Schule auf die pädagogische Organisationsform des „Team-Stammgruppen-Modells“ beschrieben. Als eine nächste Etappe wird der Blick auf die „veränderte Jugend“ geworfen und werden pädagogische Maßnahmen entwickelt, die dieser Entwicklung Rechnung tragen. Auf diese Weise entstehen einerseits die *Leitgedanken*, die bis heute das Profil der Schule in Broschüren und Publikationen prägen (vgl. Teil 6.1), andererseits betreibt die Schule die Fortbildung des Kollegiums sowie die Öffnung in die Region durch Kontakt zu den Betrieben und den Aufbau einer mit der Region verbundenen Kulturarbeit.

Zur Öffnung der Schule und zur Verzahnung mit der Region entwickelt die Schule durch ihre wissenschaftliche Begleitung eine systematische Befragung der Betriebe in Bezug auf Leistungsvermögen und Lernklima. Die aus dieser Befragung der lokalen Unternehmerschaft resultierenden Ergebnisse münden einerseits in weiteren pädagogischen Anstrengungen in Richtung auf die Vermittlung von Kompetenzen und das selbstständige Lernen, andererseits in einer breiten inner-schulischen Kampagne zur *Corporate Identity*, eines aus der Unternehmensberatung stammenden Konzepts zur Mitarbeiterbindung und -motivation. *Gerhard Regenthal* vom *Corporate Identity Institut* in Braunschweig als wissenschaftlicher Berater und *Armin Lohmann* als Schulleiter strukturieren und begleiten diesen Prozess, der in den Publikationen *Identität und Schulprogramm (1997)* und in der Broschüre *Schulprogramm mit CI (1998)* dargestellt ist.

Die Dokumentationen der letzten 5 Jahre spiegeln im Wesentlichen das Bemühen um Maßnahmen der Qualitätssicherung und Evaluation. Parallel zu diesen internen Evaluationsversuchen finden Spiegelungen von außen im Sinne von *Controlling* statt. Dieser aus der Unternehmensberatung stammende Begriff beschreibt eine solche kritische Spiegelung mit Handlungsansätzen. Auch die Ergebnisse der *Arbeitsplatzuntersuchung 2000 (siehe Anhang)* spiegeln zurück, wie stark die Identifizierung mit der Schule ist und welche Problemfelder die Kollegen noch sehen.

Zusätzlich zu dem in der Monografie dargestellten Versuch, dem selbstständigen Lernen eine eigene schulspezifische Form zu geben, werden in verschiedenen Bereichen der Schule konzeptuelle Umstrukturierungen vorgenommen und in ein zukunftsorientiertes Konzept „Kultureller Praxis“ eingebettet, das wissenschaft-

lich begleitet und in einer Langzeituntersuchung ausgewertet werden soll. Die Schule hat dazu ein ausführliches Exposé entwickelt. Ein Technologieplan sieht eine multimediale Lernwerkstatt vor, die pädagogische Klausur im Jahre 2001 beschäftigte sich im Wesentlichen mit der informationstechnologischen Fortbildung des Kollegiums.

Zusammenfassung

Die Selbstdarstellung der Schule nach außen vermittelt sowohl in den wissenschaftlichen Publikationen als auch in den schulinternen Broschüren und Dokumentationen das Bild einer Institution, die sich bewusst als lernende Organisation weiterentwickelt.

Die Veröffentlichungen und Dokumente der Steinwaldschule zeichnen sich alle dadurch aus, dass Planungen, Planungsprozesse und Evaluation stets als *Einheit* dokumentiert werden. Dies beginnt mit der Veröffentlichung der ersten Erfahrungen mit der Teamstruktur (1988), in der gleichzeitig der Prozess und das Erreichte für das Kollegium beschrieben wird und findet seinen vorläufigen Abschluss in dem *Exposé zum Evaluationsvorhaben Kulturelle Praxis* aus dem Jahr 2002, das das geplante Vorhaben gesellschafts- und bildungspolitisch begründet, an bereits vorhandene Strukturen (vornehmlich Wahlpflichtbereich) sowie an die Leitgedanken der Schule anknüpft, eine Vision (*Schule als Zentrum von Kultur und Bildung*) entwickelt und gleichzeitig die geplanten Evaluationsprozesse des Vorhabens über einen Zeitraum von mehreren Jahren beschreibt.

Ein Blick auf die Pressespiegel im Zeitraum von 1995 – 2000 unterstreicht das in fachwissenschaftlichen Aufsätzen und der Monografie dargestellte Bild von der lernenden Organisation. Neben den kulturellen und sportlichen Ereignissen im regionalen Verbund und gelungenen Einzelprojekten aus dem Unterricht, die das Bild eines kulturellen Zentrums der Region vermitteln, stehen gleich an zweiter Stelle Berichte über den Reformprozess der Schule.

In den letzten Jahren hat sich die Steinwaldschule sowohl in der Presse als auch in den schulinternen Papieren verstärkt als Partnerschule in verschiedenen *Netzwerken* definiert. Die schulinternen Entwicklungsprozesse und Qualitätssicherungsmaßnahmen sind in die Arbeit im Rahmen des *International Network of Innovative Schools (INIS)* der Bertelsmann Stiftung eingegangen. Für Präsentationen im Rahmen von Tagungen der Bertelsmann-Stiftung hat die Steinwaldschule ihre Entwicklungsmethodik auf Ausstellungstafeln aufbereitet, die zur internen Information und Vergewisserung als Dauerausstellung im Lehrerzimmer

stehen. Ebenfalls im Rahmen eines Bertelsmann-Netzwerks (*Personal-Innovations-Netzwerk PINN*) stellt die Steinwaldschule ihre bereits 1999 begonnenen Bilanz- und Orientierungsgespräche zwischen Schulleitung und Mitarbeitern vor (*PINN 2001*). Auch in diesem Papier wird neben dem Ziel und den Leitgedanken dieser Maßnahmen vor allem der Weg dargestellt, den die Schule eingeschlagen hat, wobei Skepsis und Befürchtungen nicht unterschlagen werden, sondern für die Abfolge der Maßnahmen als konstitutiv beschrieben werden.

6.3 Darstellung und Bewertung der Arbeit auf der Basis des Versuchsschülerlasses

Im Jahr 1995 erhielt die Steinwaldschule, die bis dahin „Gesamtschule besonderer pädagogischer Prägung“ gewesen war, offiziell den Status einer Versuchsschule des Landes Hessen. Per Erlass vom 24.01.1995 wurden ihr besondere Konditionen vom Hessischen Kultusministerium eingeräumt, allerdings auch besondere Aufgaben zugedacht. Die Steinwaldschule soll laut Versuchsschülerlass:

- Unterrichtsformen entwickeln und erproben, die dem „mathetischen Prinzip“ entsprechen sowie neue Formen des Unterrichts und der Betreuung entwickeln und erproben, die die Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler fördern (siehe unten 6.3.1).
- Neue Schul- und Unterrichtsorganisationsformen entwickeln und erproben, die Öffnung von Schule erfordern und mit Auswirkungen auf die Definition von Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern verbunden sind (siehe unten 6.3.2).
- Neue Formen der Kooperation mit kommunalen und anderen Trägern der Jugendbildungs- und Jugendsozialarbeit in einem ländlichen Raum und mit überregionalen und regionalen Einrichtungen der Wirtschaft, der Kultur u. a. entwickeln und erproben (siehe unten 6.3.3).
- Alle Abschlüsse vergeben (siehe unten 6.3.4).

6.3.1 Lernen nach dem mathetischen Prinzip/Selbstständiges Lernen

Die Erkenntnis, dass selbstständiges Lernen in der Schule implementiert werden müsse, entwickelte sich in der Steinwaldschule im Zusammenhang mit der ersten Bestandsaufnahme und Ist-Soll-Analyse. Die Hinwendung zur Organisationsstruktur des Team-Stammgruppen-Modells beinhaltete gleichzeitig größere

Kooperationsbereitschaft des Pilotteams und Ansätze zu schülerorientierten, kreativen Lernansätzen. Der Auswertung dieser anfänglichen Anstrengungen sind enthusiastische Elternbriefe beigefügt. Bei den Befragungen der Schüler werden allerdings deutliche Unterschiede einerseits zwischen den Fächern des Wahlpflichtbereichs sowie undifferenzierten Fächern wie Kunst, Sport, Polytechnik, Gesellschaftslehre und andererseits den „harten Schulfächern“, die zumeist in Leistungskurse differenziert sind, sichtbar. Im Anschluss an diese Auswertungen werden Öffnung von Unterricht, entdeckendes und selbstständiges Lernen in einem Gesamtkonferenzbeschluss als neue Zielbestimmung definiert. Diese Zielbestimmung findet auch Eingang in die *Leitgedanken*, die die Schule bis heute bestimmen. Dort heißt es:

„Wir schaffen Raum für Kreativität und selbstständiges Lernen

Wir entwickeln offene Unterrichtsformen wie selbstständiges, eigenverantwortliches sowie fächerübergreifendes und projektorientiertes Lernen und Arbeiten: Schaffung von Freiräumen zur Erlangung von Einsichten und Erkenntnissen, Herstellung neuer Zusammenhänge, Entfaltung von Talenten, Fähigkeiten und Phantasie, Entwicklung von Teamfähigkeit.“

Auch in den Schulbroschüren, die in der Öffentlichkeit und an interessierte Eltern verteilt werden, taucht das selbstständige Lernen als ein die Schule definierendes Prinzip auf.

Nach längerer Diskussion im Kollegium über einen für die Schule „passenden“ Weg zur Einführung des selbstständigen Lernens entschied sich das Kollegium gegen das selbstständige Lernen als „durchgängiges Prinzip in jedem Fach“, da eine faktische Verpflichtung für jeden Kollegen befürchtet und als „zu großer Belastungsfaktor“ angesehen wurde. Der Schulleiter *Armin Lohmann* und der wissenschaftliche Begleiter *Peter Döbrich* schlugen daraufhin der Schule ein so genanntes „Pool-Konzept selbstständigen Lernens“ vor. Demnach soll das selbstständige Lernen nicht unbedingt verbindlich in allen Unterrichtsfächern Eingang finden, sondern sich aus unterschiedlichen „Bausteinen“ in verschiedenen Jahrgängen aufbauen und zusammen setzen.

Bausteine selbstständigen Lernens

Diesem Konzept zufolge findet in den Jahrgängen 5 und 6 eine Hinführung zum selbstständigen Lernen durch Wochenplanarbeit und Training von Arbeitstechniken statt, im Jahrgang 7 kommen Werkstattprojekte des Faches Arbeitslehre hinzu, im Jahrgang 8 findet die Anbindung an den Wahlpflichtunterricht statt und

in den Jahrgängen 9 und 10 sollen offenbar Arbeitstechniken selbstständigen Lernens in Wahlkursen weiter gefestigt werden. Im *Gruppeninterview* ist auch von langfristig angelegten Facharbeiten in den höheren Jahrgängen die Rede. Versuche mit fächerübergreifenden Themen und selbstständigen, projektartigen Lernformen finden ihren Niederschlag in der in den Pilotlerngruppen 5 und 6 eingeführten *themen-orientierten Wochenplanarbeit* im Schuljahr 1995/96. Als Ergebnis dieser ersten Versuche wird die Wochenplanarbeit auf die gesamte Jahrgangsstufe 5/6 ausgedehnt und erhält folgendes „organisatorische Korsett“: Nach einer gemeinsamen Einführung in einen thematischen Zusammenhang (zumeist aus den Bereichen Deutsch/Gesellschaftslehre – jedenfalls in den „klassischen“ Klassenlehrer-Fächern) suchen sich die Schüler in kleinen Gruppen begrenzte thematische Schwerpunkte zu diesem Thema und bearbeiten sie mithilfe ihres Wochenplans projektartig, d. h. sie definieren ihren Arbeitsschwerpunkt und ihr Interesse, suchen und bearbeiten Informationen und bereiten diese für eine Klassenpräsentation auf. Die jeweilige Lehrperson agiert dabei als Lernberater. Dieser Unterricht findet in je zwei Doppelstunden pro Woche über einen Zeitraum von zwei Wochen statt.

Diese Wochenplanarbeit wird im Jahr 1997 in einer Elternumfrage evaluiert. Die erwähnte Umfrage ergibt ein sehr differenziertes Bild, das die Schule einerseits ermutigt, mit dieser Form selbstständigen Lernens fortzufahren, da den Wahrnehmungen der Eltern zufolge Kreativität, Selbstständigkeit und Interesse der Kinder am Thema zunehmen. Andererseits ist diese Umfrage aber auch Anlass, über Schwachpunkte, wie z. B. unreflektierte Gruppenarbeit und Probleme bei der Zeitplanung, weiter nachzudenken. Da insgesamt die Negativ-Nennungen sich aber lediglich in einer Größenordnung von rund 13 % bewegen, fühlt sich die Schule zu Recht ermutigt, die Anstrengungen fortzusetzen.

Wie erwähnt, ist das selbstständige Lernen an der Steinwaldschule ab Klasse 7 im Wesentlichen an den Wahlpflicht- und Werkstattkursbereich geknüpft. In den ausführlichen Kursbeschreibungen der Wahlpflichtangebote finden sich entsprechend immer wieder Hinweise auf eigenverantwortliche, selbstständige und individualisierende Arbeitsweisen. So ist „individuelles Arbeiten und Planen“ ausdrücklich Ziel im Kurs „Technisches Werken“, „selbstständiges Arbeiten in der Küche“ im Kurs „Hauswirtschaft“. Im Kurs „Elektronik“ soll als Leistungsnachweis ein Projekt dokumentiert werden, „Neugier an neuen Techniken“ und „Spaß am Malen“ sind gefragt für den Kurs „Pinsel, Stift und Schere“, im entsprechenden Angebot aus dem Bereich Kulturelle Praxis sollen „eigene Skulpturen“ entstehen. Das Konzept selbstständigen Lernens wird ab 2001 gleichsam unterfüttert mit systematischen Methoden-Trainings, die zunächst in den Jahrgängen 5 bis 7

stattfinden. Es ist geplant, diese auf die gesamte Schülerschaft auszudehnen. In diesen Trainings sollen die Kinder an drei aufeinanderfolgenden Tagen pro Schuljahr in den folgenden Bereichen geschult werden:

- Konzentrationstraining
- Motivation
- Kommunikationsfähigkeit
- Materialsuche und Auswertung
- Kooperation
- Präsentation von Ergebnissen
- Gedächtnistraining

Explizit formuliert wird ein Vorgehen nach dem mathematischen Prinzip in dem Entwurf zur Neukonstitution des Bereiches „Kulturelle Praxis“ an der Steinwaldschule im Jahr 2002. Der Bereich kulturelle Praxis will, beginnend mit einer Schüler-Selbstbeobachtung bereits in der Grundschule, ein progressives Konzept von Persönlichkeitsförderung im musischen, handwerklichen, künstlerischen und darstellenden Bereich entwickeln, den Kinder in den Jahrgängen 5 und 6 dazu verschiedene Einstiegs- oder Schnupperkurse bieten und ihnen schließlich eine ästhetische Schwerpunktsetzung im Wahlpflichtbereich ermöglichen. Die beabsichtigte Schärfung der Selbstwahrnehmung und Stärkung des Selbstbewusstseins soll sich dabei förderlich auf die gesamte Lernentwicklung auswirken.

Das Lernen vom Schüler her sehen – ein vorläufiges Fazit

Das Kollegium der Steinwaldschule hat ein Bewusstsein von der Notwendigkeit der Implementation selbstständigen Lernens entwickelt und diese in Leitgedanken, die für die Schule verbindlich sind, abgestimmt. Es ist ein Konzept selbstständigen Lernens, das von Klasse 5 bis 10 reicht, entwickelt worden. Dabei sind in den Klassen 5 und 6 in erster Linie die „Klassenlehrerfächer“, ab Jahrgang 7 hauptsächlich die Wahlpflichtbereiche einbezogen. Eine Übernahme mathematischer Unterrichtsprinzipien ist über den Jahrgang 6 hinaus im Konzept zunächst nicht vorgesehen. Aussagen der Schüler/innen im Schülerinterview zufolge findet projektorientiertes Arbeiten hauptsächlich in den drei unteren Jahrgängen statt, Klasse 8 bis 10 ist auf die – in zweijährigem Rhythmus stattfindenden – Projektwochen angewiesen. Allerdings hat die Schule geplant und abgestimmt, in Zukunft in jedem Jahrgang mindestens ein Projekt anzusiedeln, wobei den

Jahrgangsteams die Entscheidung überlassen ist, ob dies fächerübergreifend angelegt ist oder sich in einem Fachrahmen bewegt. Die Darstellung der in dem Schulkonzept-Buch *Identität und Schulprogramm* aufgeführten Projektbeispiele sind ebenfalls zum überwiegenden Teil im Wahlpflicht- und Arbeitslehre-Bereich angesiedelt, nur wenige im Rahmen von Unterricht.

Offensichtlich machen offene, schülerorientierte Unterrichtsformen vor den traditionellen „Hauptfächern“ noch weitgehend Halt. Die Veränderung der Unterrichtsorganisation im Sinne einer wirklichen Implementation auf der Ebene des einzelnen, täglichen Fachunterrichts scheint hier noch nicht gelungen. Das Kollegium bezeichnet sich im *Gruppeninterview* in dieser Hinsicht selbst als „eher traditionell“, Fachinhalte und Wissensvermittlung haben für einen großen Teil der Kollegen offenbar Vorrang vor Unterrichtsarrangements, die eigenständiges Lernen im Sinne des erwähnten „mathetischen Prinzips“ für Schüler/innen ermöglichen. Dass dieser eher traditionelle Unterricht von Schülern durchaus akzeptiert wird, zeigte die erwähnte *Schülerbefragung* aus dem Jahr 2000; dass er zugleich leistungsfördernd ist, bewies die TIMSS-Untersuchung aus dem gleichen Jahr. Die Werte der Steinwaldschule für Regelklarheit und Strukturiertheit z. B. des Mathematikunterrichts liegen hier noch oberhalb der Werte aller untersuchten Schulformen. Gleichzeitig offenbart die TIMSS-Studie aber auch ein Defizit der Steinwaldschule im Bereich schülerorientierten, partizipativen und entwickelnden, offenen Unterrichts – hier liegen die Gesamtwerte besonders in den A-Kursen unter denen aller bei TIMSS untersuchter Schulformen. Am höchsten sind diese Werte im C-Kurs. Dies lässt vermuten, dass die Differenzierung auf drei Leistungsniveaus einhergeht mit einem – vermutlich selbst definierten – Anspruch an deutlich abgrenzbarer, messbarer Leistung innerhalb dieser Niveaus und man sich lediglich im niedrigsten Leistungskurs „erlauben“ kann, sich stärker partizipativem Unterricht zuzuwenden.

Diese Vermutung korrespondiert zum einen mit den Schülerbefragungen aus den Jahren 1988 und 2000. Hier wurde eindeutig der Unterricht im Wahlpflichtbereich, sowie den Fächern Kunst, Sport, Polytechnik und Gesellschaftslehre als „anregender und interessanter“ empfunden als in anderen Unterrichtsfächern. Über 80 % der befragten Schülerinnen und Schüler befürworteten die fächerübergreifenden Projektangebote. Sie werden als „lehrreich, anregend, praktisch, schülergerecht“ angesehen. Auch „gegenseitige Hilfe“ wird als Positivum von den Schülern genannt. 85,5 % der befragten Schüler wünschen sich jedes Jahr eine Projektwoche. Einzelne Projekttag werden von 76,8 % der Schüler begrüßt und als positiv bewertet. Eine ähnlich hohe Anzahl (78 %) bedauert, dass es so wenig Projekttag an der Schule gibt und wünscht sich mehr davon.

Ähnliche Ergebnisse ergeben die Fragen nach dem Wochenplan (also selbstständiges Erarbeiten in bestimmten thematischen Rahmen). Über die Hälfte der Schüler/innen begrüßen die Wochenplanarbeit und wünschen sich mehr davon, finden auch, dass ihnen das Lernen damit leichter fällt und sie damit gut in Eigenverantwortung zurecht kommen. Interessant ist auf der anderen Seite, dass die befragten Schüler sich gleichzeitig offenbar nicht vorstellen können, die Wochenplanarbeit auf alle Fächer auszudehnen. In Absolventeninterviews verbinden heutige Oberstufenschüler rückblickend das selbstständige Lernen mit viel langfristiger Gruppenarbeit vorwiegend in den Fächern Deutsch und Gesellschaftslehre, bei einigen Lehrern auch in Mathematik. Auch das häufige Schreiben von Referaten im Fach Deutsch und vor allem die Facharbeit im Jahrgang 10, bei der sich die Schüler sowohl das Thema als auch den betreuenden Lehrer frei wählen dürfen, ist als großer Schritt zum selbstständigen Arbeiten in Erinnerung. Grundsätzlich bleibt jedoch als Fazit auch von Schülerseite, dass die Anwendung selbstregulierter Lernformen im Fachunterricht eher lehrerabhängig ist.

Projektartige Ansätze des selbstständigen Lernens und offene Lernformen in den traditionellen Fachunterricht einzuführen bzw. in Form von Projektwochen insgesamt auszudehnen, ist demnach nur in einzelnen Fächern und bei einzelnen Lehrern gelungen. Jahrgangsübergreifende Projektwochen sind nach wie vor auf einen Zweijahres-Rhythmus beschränkt. Der Rechenschaftsbericht 1999/2000 bestätigt die Vermutung, dass hier noch Nachholbedarf besteht. Insbesondere die Fremdsprachen werden als „Selektionsfächer“ bezeichnet, in denen Veränderung des Unterrichts dringend angesagt sei. Auch die Absolventen wünschen sich hier mehr Offenheit, wie z. B. freie Texte im Englischunterricht.

Insgesamt mag einerseits die frühe Leistungsdifferenzierung auf drei Niveaus die Orientierung an konventionellen Unterrichtsmethoden begünstigen, andererseits ein eher traditionelles Bewusstsein der Lehrerschaft von kognitiver Wissensvermittlung vor Kompetenzvermittlung der Grund dafür sein. Eine solche Interpretation könnte auch erklären, weshalb die Schüler in der Schülerbefragung ihren Lehrern viel Fachwissen bescheinigen, mit der Vermittlung dieses Fachwissens im Großen und Ganzen einverstanden sind und klare Strukturen im Unterricht wahrnehmen. Ganz offensichtlich fühlen sich viele Lehrer unter Druck, die „überfrachteten Lehrpläne“ zu erfüllen und räumen der Vermittlung von „Unterrichtsinhalten“ im Gegensatz zur Einübung von Lernmethoden einen deutlichen Vorrang ein.

Im *Gruppeninterview* bezeichnen sich Kollegen der Steinwaldschule als auf die Gesamtschulbewegung gesehen „eher konservative“ Schule. Mehrfach tauchen Hinweise darauf auf, dass die Dreigliedrigkeit der Leistungsdifferenzierung gelegentlich in Frage gestellt wird, jedoch sind offenbar weder der frühe Zeitpunkt

der Differenzierung (am Ende der Klasse 5) noch die Differenzierung auf drei Niveaus jemals ernsthaft Gegenstand von Entwicklung und Analyse gewesen. Dennoch geben Schülerbefragungen und Absolventeninterviews Anlass zur Vermutung, dass Offenheit und Heterogenität ohne Furcht vor Abstufung oder Bedacht auf Kursverbleib Formen selbstständigen Lernens und Projektansätze fördern und die Unterrichtssituation für Schülerinnen und Schüler positiver und angenehmer sein lassen, denn die von den Schülern und Eltern sehr gelobten Wahlpflichtkurse sind offen für Jugendliche aller Leistungsniveaus. Im *Gruppeninterview* berichtet zudem ein Kollege von seiner AG Darstellendes Spiel, dass die Auseinandersetzung mit Texten in dieser heterogenen Gruppe intensiver sei als im Fachunterricht Deutsch und lobt, wie die Kinder „*voneinander und miteinander lernen*“. In den traditionellen Unterrichtsfächern hingegen scheint der Umgang mit Heterogenität besonders in den höheren Klassen nicht problemlos zu sein. Die Schüler wiesen im Schülergespräch darauf hin, dass der Unterricht in den 9. Klassen z. T. recht „störanfällig“ sei und betonten, die Klasse 10 deshalb zu genießen, weil hier die Hauptschüler das Lernen nicht mehr durch Unterrichtsstörungen bremsen. Aussagen wie diese bestätigen die Vermutung, dass der Umgang mit Heterogenität methodisch und didaktisch weder konzeptionell noch praktisch in Angriff genommen worden ist.

Als einziges „klassisches Hauptfach“ hat das Fach Deutsch im Jahr 2001 ein Schulcurriculum vorgelegt, in dem eine Verzahnung von sukzessivem Methodenlernen, Einführung von Arbeitstechniken mit inhaltlichen Unterrichtsthemen vorgenommen wird und gleichzeitig den unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen methodische Hinweise gegeben werden. Wie weit dies aber in der täglichen Unterrichtspraxis bereits verankert ist, war für die Evaluatoren noch nicht nachprüfbar.

Exkurs: Selbstständiges Lernen auch für Lehrer?

„Ich denke, das mathematische Prinzip hat noch einen anderen Punkt und dieser ist über den Erlass hinaus für diese Schule gültig. Nämlich, Formen der Evaluation der eigenen Arbeit oder das mathematische Prinzip auch auf das eigene institutionelle Lernen anzuwenden und dies auch selbst zu organisieren.“ Mit diesen Worten lenkt *Peter Döbrich*, wissenschaftlicher Begleiter der Steinwaldschule, im Gruppeninterview den Blick auf die Bedeutung selbstständigen Lernens auch für Lehrer.

In der Tat zeigen die eingereichten Unterlagen der Steinwaldschule, beginnend mit dem Prozess erster Bestandsaufnahme im Rahmen der Ist-Analyse, dass

das Kollegium der Steinwaldschule sich seit Ende der 80er Jahre in einem kontinuierlichen Selbstlernprozess befindet, der in regelmäßigen pädagogischen Klausuren und Konferenzen seinen organisatorischen Rahmen gefunden hat.

Diese unbestreitbar verdienstvollen Prozesse der Selbstvergewisserung und Evaluation des Kollegiums sind allerdings als Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich der Personalentwicklung anzusiedeln. Sie können nicht herangezogen werden, wenn es darum geht, die Erfüllung des Versuchsschulauftrags nach der Umsetzung mathetischer Prinzipien zu untersuchen. Mathetik bezeichnet die Organisation der Lernprozesse vom Schüler aus und unter Berücksichtigung der Erkenntnisse, wie Schüler lernen (vgl. dazu Kapitel 2.3.1). Zur Einführung und Umsetzung mathetischer Unterrichtsarrangements ist ein Umdenken in der Lehrerschaft Voraussetzung und sind Weiterbildungsmaßnahmen nötig. Dies ist in der Steinwaldschule begonnen und in zahlreicher Form angeboten und wahrgenommen worden (vgl. dazu Kapitel 6.5.1). Allerdings muss konstatiert werden, dass diese intensiven Weiterbildungsmaßnahmen zwar die Schul- und Unterrichtsorganisation nachhaltig verändert (siehe unten 6.3.2), nicht jedoch auf die Ebene des täglichen Unterrichts in nennenswerter Form durchgeschlagen haben.

6.3.2 Erprobung und Entwicklung neuer Formen von Schul- und Unterrichtsorganisation im Zusammenhang mit einer Öffnung von Schule

Schul- und Unterrichtsorganisation

Vor Zuerkennung des Versuchsschulstatus war die Steinwaldschule seit mehreren Jahren eine „Gesamtschule mit besonderer pädagogischer Prägung“, ein Status, der sie ebenfalls zur Entwicklung und Rechenschaftslegung anhielt. Der Antrag auf diesen Status erfolgte 1991, nachdem an der Steinwaldschule bereits seit 1986 die ersten Schritte zu einer Veränderung der Schulorganisation unternommen worden waren.

Die Steinwaldschule hat aufgrund der bereits mehrfach erwähnten Bestandsaufnahme und Ist-Soll-Analyse die Schulorganisation durch den sukzessiven Aufbau des Team-Stammgruppen-Modells nachhaltig verändert. Es wurde bereits erwähnt, dass diese Strukturveränderung einerseits Auswirkungen auf Kooperation, Kommunikation, fachspezifische Koordination und ein positives Arbeitsklima insgesamt gehabt hat. Diese Strukturveränderung ermöglichte erst ein Nachden-

ken über Veränderungen in der Unterrichtsorganisation wie z. B. Wochenplanprojektarbeit, als auch eine größere Beteiligung an schulischen Innovationsprozessen durch die Verzahnung von Teams und Steuergruppe.

Darüber hinaus hat die Arbeit in Jahrgangsteams dazu geführt, Rituale des Schullebens zu vereinbaren. Schulische Rituale sind wichtig für das Wohlfühlen und Aufgehobensein in einer Schulkultur, die mit den Schülern die Regeln des Zusammenlebens in der Gesellschaft einübt. Schüler brauchen Sicherheit und haben ein Bedürfnis nach Ordnung, ritualisierte Gewohnheiten entlasten den Alltag und gewährleisten die störungsfreie Durchführung von Unterricht. Die Steinwaldschule hat sich im Rahmen des systemischen „Umdenkens“ auf eine Reihe von Ritualen geeinigt. Das betrifft sowohl Rituale, die das tägliche Miteinander organisieren und störungsfrei halten sollen (z. B. Handzeichen für Ruhe im Klassenraum, Klassenrat, Jahrgangstreff etc.), als auch solche, die wiederkehrend dem schulischen Leben der Schüler Struktur geben (z. B. „Persönliches Buch“, Schulzeitschrift, Schulfeste und -feiern, Aufnahme- und Abschlussrituale, Kulturelle Pause etc.).⁴ Da zu einer funktionierenden Schulkultur, die, wie erwähnt, Schüler mit den Regeln des Zusammenlebens vertraut machen soll, auch gehört, dass Lehrerinnen und Lehrer sich in der Schule wohlfühlen, gibt es auch Rituale für das Kollegium, die über die üblichen Kollegiumsausflüge hinausgehen: Neujahrsempfang, Hüttenfest, Gesamtkonferenz als Stätte der Begegnung, Pädagogische Klausuren in regelmäßiger Abfolge, Teamtage usw. Insbesondere legt die Schule Wert auf die Gestaltung von schulischen Räumen, womit nicht nur die Klassenräume, sondern vor allem auch „Zwischenräume“ wie Flure, Verbindungstrakte, der Verwaltungsbereich, die Eingangshalle usw. gemeint sind – Räume, die häufig in Schulen eher Kälte und Sterilität ausstrahlen. In der Steinwaldschule sind diese Räume belebt und demonstrieren Stolz auf gemeinsame und individuelle Produkte – fast lebensgroße Nana-Skulpturen⁵ in verschiedenen Bereichen, sorgfältig gerahmte Schülerprodukte zur Auseinandersetzung mit moderner Malerei, Darstellung von utopischer Architektur als Ergebnis einer mathematischen Unterrichtseinheit zu Raum und Fläche – dies waren nur einige Eindrücke bei den verschiedenen Schulbesuchen in der Steinwaldschule.

⁴ Diese Rituale werden ausführlich beschrieben in: Armin Lohmann, Manfred Hajek, Peter Döbrich, Identität und Schulprogramm, München 1997, besonders Kapitel 6.6, S. 129 ff.

⁵ Diese Skulpturen sind der Künstlerin Niki de Saint Phalle nachempfunden.

Öffnung von Schule

Die Steinwaldschule bezeichnet die „Öffnung von Schule“ als wichtiges „pädagogisches Konzept“. Vor allem im Bereich der Kulturellen Praxis hat sich die Schule einerseits dem Publikum der Region geöffnet, andererseits findet eine enge Zusammenarbeit mit Institutionen statt, die sich sowohl auf Unterrichtsprojekte als auch auf Werkstattkurse bezieht. Beispiele für diese Kooperationspartner sind: die Jugendmusikschule, ein Fitness-Center, die Volkshochschule, eine Druckerei, das Forstamt, der Schreibmaschinen- und Stenoverein sowie lokale Sportvereine. Schulische Musik- und Theatergruppen bieten Programme in Kirchen, Hotels, Dorfgemeinschaftshäusern und lokalen Betrieben an, Gäste aus anderen Schulen werden dabei ebenso gerne eingeladen. Werkverträge mit Grafikern, Bildhauern, Gärtnern, Schriftstellern und Fachkräften für Aussiedler-Betreuung ergänzen dies Programm. Der Vertrieb des jährlich erscheinenden Kunstkalenders sei als ein Beispiel erfolgreicher Öffnung besonders erwähnt: Künstlerische Ergebnisse der Jugendlichen, die in verschiedenen Kursen unter der Leitung von Lehrern und Werkstattdirektoren zustande gekommen sind, werden hier in Kooperation mit einer Druckerei und unter finanzieller Beteiligung vieler lokaler Sponsoren professionell bearbeitet und in der Region vertrieben. Partnerschulen werden an diesem Projekt ebenso beteiligt wie Schulen im Verbund.

Die Steinwaldschule unterhält für eine Schule in ländlicher Region erstaunlich viele Austauschbeziehungen – nach England, Frankreich, den USA und – über die AG Funken – auch nach Russland.⁶ Hier wurden ausgehend von diesem Funkkontakt konkrete Hilfsmaßnahmen organisiert – unter Einbeziehung regionaler Logistik. Das Betriebspraktikum in England vermittelt Schülern ländlicher und kleinstädtischer Herkunft sozusagen einen „Vorgeschmack“ auf zukünftige europäische Arbeitnehmermobilität.

Veranstaltungen, Präsentationen und Besucherangebote öffnen das Schulhaus sowohl für die Region, als auch für Interessierte, die z. T. von weit her kommen (*vgl. Besucherstatistik im Anhang*).

⁶ Ausgehend vom privaten Hobby eines Kollegen existiert seit vielen Jahren in der Steinwaldschule eine Amateurfunkstation, in der Jugendliche der 9. und 10. Klassen im Wahlpflichtbereich Kontakt mit Funkstationen in aller Welt aufnehmen und erhalten. Sie lernen dabei sowohl das technische *Know-how* als auch kontinuierliche Kontaktpflege. Vgl. dazu: Lohmann/Hajek/Döbrich, Identität und Schulprogramm, München 1997, S. 159 ff.

Die Einbindung der Kolleginnen und Kollegen der Schule in verschiedene Fortbildungszusammenhänge und Netzwerke setzt Offenheit des Kollegiums voraus und fördert diese gleichzeitig.

Veränderung von Schul- und Unterrichtsorganisation – ein vorläufiges Fazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass eine Veränderung der Unterrichtsorganisation insofern gelungen ist, als durch die schulorganisatorischen Maßnahmen der Bildung von Jahrgangsteams wichtige Ansätze zu Kooperation und Koordination und damit zur Vereinbarung von klaren Regeln und Ritualen geschaffen wurden. Diese führten – gemeinsam mit der Wochenplanarbeit in den unteren Jahrgängen, den Projektwochen und attraktiven Wahlangeboten – zu einem insgesamt guten Lehrer-Schüler-Verhältnis, das die Lernatmosphäre für Schüler nachhaltig positiv beeinflusst. Es ist also offenbar gelungen, ein ganzes Kollegium zu einem „Umdenken“ in Richtung auf eine systemische Wahrnehmung von Schule zu bewegen.

Offene Unterrichtsformen und konstruktivistische pädagogische Lernarrangements finden sich einerseits in erwähnten Projektansätzen wieder, zum anderen hat die Schule mit einem Gesamtkonzept „kultureller Praxis“ hier einen Ansatz geschaffen, Eigenverantwortlichkeit, Kreativität und selbstständige Lernformen in Form eines schulischen Gesamtkonzepts auch außerhalb des klassischen Unterrichts der „Hauptfächer“ zu fördern. In diesen scheinen jedoch nach wie vor traditionelle Unterrichtsformen vorzuherrschen, allerdings – wie die TIMSS-Untersuchung ergibt – auf eine durchaus leistungsfördernde Weise.

Die Schule insgesamt hat sich „geöffnet“ – sowohl durch ihre Arbeitsgemeinschaften, die lokales Publikum anziehen und in die Region „ausschwärmen“, durch intensive Zusammenarbeit mit Institutionen der Region und verschiedene Netzwerke, in denen die Schule sich für andere öffnet und selbst offen ist für Neues.

6.3.3 *Neue Formen der Zusammenarbeit mit der Region*

Von Beginn des Versuchsschulzeitraums an hat sich die Steinwaldschule als Schule der Region begriffen und sich in die reformerischen Bildungstraditionen eingereiht, wie *Lohmanns* Abhandlung über die *Schulreform im Kirchspiel Neukirchen (1996)* dokumentiert.

Im Rahmen ihrer Kampagne zur Verbesserung des Schulimage hat die wissenschaftliche Begleitung der Steinwaldschule 1994 eine Fragebogenaktion bei Betrieben in der Region durchgeführt. Diese Aktion signalisierte den lokalen, potentiellen „Arbeitgebern“ der Schulabgänger, dass sich die Schule für sie und ihre Meinung interessierte und auf eine Zusammenarbeit Wert legte. Zur Zeit der Befragung nahmen 76 % der Befragten die Schule als „normale“ Schule wahr, „die aber mehr unternimmt und bewirkt, als man von Schulen sonst gewohnt ist.“ Die Fragen nach dem Bekanntheitsgrad der Schule und einzelner Schulleitungs- und Kollegiumsmitglieder ergab, dass das Kollegium in der Region gut „verwurzelt“ ist. Offensichtlich zeigt das Ergebnis dieser Fragebogenaktion bereits die Anstrengung schulorganisatorischer Veränderung der vorausgegangenen Jahre. Nicht unerheblich mögen daran schulische Projekte beteiligt gewesen sein, die einerseits auf lokale Betriebe und Institutionen zugehen, um Hilfe zu erbitten, andererseits eine aktive Zusammenarbeit mit Institutionen suchen. Darüber hinaus hat der Arbeitsbereich Kulturelle Praxis in der Steinwaldschule dafür gesorgt, dass die Schule „so etwas wie ein lokales Kulturzentrum geworden ist“. Die Zusammenarbeit mit den Betrieben des ländlichen Umfeldes hat dazu geführt, dass es eine enge Zusammenarbeit bei der Arbeitsplatzsuche der Jugendlichen nach Abgang von der Schule gibt und die Schulabgänger offenbar naht- und problemlos in ihre weitere Ausbildung übergehen können.

Zusätzlich zur Zusammenarbeit bei der Arbeitsplatzsuche gibt es institutionalisierte Kontakte zur Stadtjugendpflege, zum Bildungswerk, zur lokalen Polizeidienststelle und der Diakonie; zum Zwecke der Drogenprävention wurde ein Runder Tisch ins Leben gerufen. Konfliktlösung soll mit Mediatoren aus der Region weiter entwickelt werden.

Durch die Kooperation im internationalen *INIS-Netzwerk* der Bertelsmann-Stiftung beteiligt sich die Schule darüber hinaus seit 1998 an einer „Qualitätspartnerschaft der Regionen“, in der sich verschiedene Bildungseinrichtungen des Schwalm-Eder-Kreises gemeinsam mit anderen europäischen Regionen im Rahmen des Sokrates 6.1. Programms an Qualitätssicherungs-Untersuchungen beteiligen und gemeinsame europäische Qualitätssicherungsstandards diskutieren, ausprobieren und vereinbaren. Das Ausstrahlen auf die Region Schwalm-Eder ist nicht zuletzt Verdienst der Steinwaldschule, ihrer wissenschaftlichen Begleitung und der gemeinsamen Kontakte zur Bertelsmann-Stiftung.

Vorläufiges Fazit

Den vorliegenden Dokumenten und Interviews zufolge ist die Steinwaldschule in die Region gut integriert, betrachtet sich als Teil lokaler Kultur und beteiligt sich an der qualitativen Weiterentwicklung des regionalen Bildungssektors. Die guten Kontakte tragen dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler, die die Schule verlassen, angemessene Ausbildungsplätze erhalten. Das Image der Schule in der Region hat sich in den vergangenen 15 Jahren offenbar grundlegend geändert, was den Schülern der Schule unmittelbar wieder zugutekommt.

Durch die Öffnung von Schule ist eine enge Zusammenarbeit mit Einzelpersonen, Betrieben und Vereinen der Region entstanden, die das Angebot der Schule erweitert und attraktiv gestaltet.

6.3.4 Schulabschlüsse

Gemäß Versuchsschülerlass und ihres Status als integrierte Gesamtschule erteilt die Steinwaldschule alle Abschlüsse. Laut TIMSS-Untersuchung entspricht die Schülerschaft der Steinwaldschule von ihrem sozialen Hintergrund her einem „typischen Haupt- und Realschulklientel“. Ca. 80 % der Schülerschaft der umliegenden Grundschulen besuchen die Steinwaldschule, was im Vergleich zu 1989 (67 %) eine Steigerung darstellt, die vermutlich mit den schulorganisatorischen Anstrengungen und der damit verbundenen Image-Verbesserung (siehe oben) zu tun hat. Zu Beginn des Versuchsschulzeitraums 1995 hatte sich die Zahl der qualifizierten Abschlüsse vor allem im Bereich des Realschulabschlusses leicht erhöht. Offenbar ist es der Steinwaldschule gelungen, mehr Schüler als früher von einem Haupt- zu einem Realschulabschluss zu bringen und mehr Realschüler als früher zum Besuch einer weiterführenden Fachoberschule zu qualifizieren. Nach Aussagen der befragten Absolventinnen im Oberstufenbereich sind die Steinwaldschüler auf die Anforderungen der Oberstufe so angemessen vorbereitet, dass die Mitarbeit ihnen gut gelingt. Zwar sehen sie in einigen Bereichen (hier: z. B. Englisch und Französisch) noch Verbesserungsmöglichkeiten, aber es wurde zugleich deutlich, dass sich dies offenbar auf den Unterricht einzelner Kollegen und nicht auf die Schule insgesamt bezieht. In Bezug auf Durchsetzungsvermögen, Selbstbewusstsein, mündliche Mitarbeit, das Verfassen von Referaten sowie vor allem Kooperation und Toleranz sehen sich die Absolventen sehr gut vorbereitet (vgl. Teil 6.4).

6.4 Wirkungsanalyse

Als Versuchsschule des Landes Hessen ist die Steinwaldschule *per definitionem* gehalten, „Wirkungen“ auf andere Schulen zu entfalten; Anregungen zu geben, an denen sich andere orientieren können. Solche Anregungen beziehen sich zum einen auf das unmittelbare Umfeld und Klientel, also Eltern als „Zulieferer“, weiterführende Schulen und Betriebe als „Abnehmer“, andere Schulen als Empfänger neuer Ideen und Strukturen für den eigenen Entwicklungsprozess. Selbstverständlich entfaltet eine Organisation auch eine Wirkung nach innen in Bezug auf ihr eigenes Personal. Eine Evaluation muss von daher auch die Wirkung mit einbeziehen – Wirkung im Sinne einer a) Effektivität, b) Akzeptanz und c) Ausstrahlung.

Um Aussagen darüber treffen zu können, sind folgende Daten einbezogen worden:

- Besucherstatistiken
- Elterninterviews
- Absolventeninterviews
- Eindrücke und Wahrnehmungen von Lehrerstudenten, die sich im Rahmen eines Semesterkurses über Versuchsschulen mit der Reformschule beschäftigt haben.
- Gespräche mit der zuständigen Schulaufsicht.
- Arbeitsplatzuntersuchung und Gruppengespräch
- Auswertung der Umfrage in der Region (1994/95)
- Gespräch mit dem letzten wissenschaftlichen Begleiter, *Witlof Vollstädt*

6.4.1 Besucherinteresse und Lehrerfortbildung

Die Steinwaldschule dokumentiert seit 1995 ein sehr reges Besucherinteresse, das gegen das Jahr 2000 hin etwas abnimmt. Dies kann zum einen auf eine gewisse „Sättigung“ hindeuten, d. h. dass potenzielle Interessenten „abgeschöpft“ sind, zum anderen aber auch mit dem Schulleiterwechsel zu tun haben. Der langjährige Schulleiter der Schule hat erklärtermaßen sehr viele Netzwerkzusammenhänge geknüpft, Fortbildungszusammenhänge hergestellt und Besucher für die Schule interessiert. Die Jahre ohne Schulleiter haben in der Schule sicherlich Kräfte absorbiert – es wird zu beobachten sein, wie sich das Besucherinteresse weiterentwickelt (*siehe Statistik im Anhang*).

Das Konzeptbuch *Identität und Schulprogramm* dokumentiert das Interesse an der Steinwaldschule am Beispiel der Besuchergruppen, die die Schule jährlich aufsuchen. Insbesondere im Bereich Schulentwicklung (Teamarbeit, Öffnung von Schule, Prozessberatung) ist die Schule gefragte Gesprächspartnerin, aber auch Einzelprojekte sind von Interesse. Die vorliegende Statistik der Besuchergruppen von 1995 – 2000 (*siehe Anhang Nr. 5*) weist aus, dass die weitaus größte Anzahl der Gruppen aus anderen Schulen kam, ein weiterer nicht unerheblicher Teil aus dem Bereich der Lehrerfortbildung bzw. der Lehrerverbände sowie der Schulleitungen und Schulverwaltung. D. h. dass in dem Dokumentationszeitraum mehr als zwei Drittel der Besucher aus dem Bildungsbereich stammten. Da die Hospitationen an der Steinwaldschule ganztätig angelegt sind und ein breites Spektrum aus eigener Anschauung (Hospitation), Darstellung, Referaten und Diskussion bieten, kann bei dieser Art der Besucherkultur im besten Sinne von Fortbildung gesprochen werden.

Zusätzlich zu der Fortbildung von Besuchergruppen aus den o. a. Bereichen hat die Steinwaldschule in ständiger Abfolge Referenten zu verschiedenen Tagungen entsandt, um Elemente ihres Schulkonzepts bzw. des Schulentwicklungsprozesses dort vorzustellen.

Mit dem Hessischen Institut für Lehrerfortbildung sind gemeinsame Lehrgänge dokumentiert, insbesondere sei der Evaluations-Lehrgang „Schulmodell und Schulalltag“ (1992) hier erwähnt. Im Rahmen der beiden Netzwerk-Zusammenhänge (*INIS, PINN*) der Bertelsmann-Stiftung hat die Steinwaldschule nicht nur sich selbst fortgebildet, sondern auch Fortbildungszusammenhänge für andere beteiligte Schulen geschaffen – insbesondere im Bereich der Entwicklung von Evaluationsinstrumentarien.

6.4.2 *Wie sehen Eltern die Steinwaldschule Neukirchen?*

Das Elternklientel der Steinwaldschule unterscheidet sich deutlich von dem der anderen Versuchsschulen. Die Wahrnehmung von Schule ist in diesem ländlichen Raum noch sehr stark geprägt von eigenen Schulerfahrungen und der „klassischen“ Dreigliedrigkeit des Schulsystems, das Bildungsbewusstsein eher traditionell – es muss ordentlich und gesittet zugehen, Kinder müssen Verantwortung tragen und erzogen werden und sollen Leistung bringen. Mit der Schulform verbindet sich zugleich Sozialprestige, offenbar muss der Besuch einer integrierten Gesamtschule im dörflichen Umfeld gerechtfertigt werden. Auch beraten nach wie vor die Grundschulen bei gutem Notenbild automatisch in Richtung auf

das Gymnasium in Steinatal, und es bedarf demnach einer ganz bewussten Entscheidung dagegen. Die gesamte Region scheint das Bildungssystem als zweigliedrig zu erleben: Das Gymnasium mit großem Sozialprestige auf der einen, Gesamtschulen mit unterschiedlichem Ruf auf der anderen Seite. Die Entwicklung zu einer Schule besonderer Prägung und Versuchsschule hat bei der Steinwaldschule zu respektvoller Anerkennung und erhöhter Akzeptanz in der Region geführt, dennoch melden sich hier offenbar in erster Linie Schüler an, bei denen nicht ganz sicher ist, „ob sie es schaffen“. Die TIMSS-Untersuchung beschreibt die Schülerpopulation der Steinwaldschule dementsprechend als „Haupt- und Realschulklientel“ (TIMSS, S. 13).

Grundsätzlich akzeptieren alle drei befragten Elternteile die Schule und nennen als Positivum neben der ausgesprochen guten Informationspolitik die engagierten Lehrer, das als angenehm empfundene Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie den Wert, der auf Sozialverhalten und Verantwortung (Ämter und Dienste) gelegt wird. Hier schneidet die Steinwaldschule im regionalen Vergleich offenbar deutlich besser ab als das örtliche Gymnasium, von dem man über Drogenprobleme und Rechtsradikalismus hört, und wo offenbar größerer sozialer und Konsumdruck („Markenklamotten“) herrscht.

Auch im Bereich der Leistung ist das Bild der Eltern sehr vom traditionellen Schulsystem geprägt, was allerdings durch die Differenzierungsstruktur der Steinwaldschule noch unterstrichen wird. Grundsätzlich begrüßen die befragten Eltern die Einteilung in Kurse und den damit verbundenen Wegfall des Sitzenbleibens; gleichzeitig aber ist eine latente Angst vor einem „Durchmarsch nach unten“ spürbar – es ist zwar nicht schlimm, vom A- in den B-Kurs gestuft zu werden, sagt ein Vater, aber wenn es nun weiter nach unten geht? Alle nehmen wahr, dass der Weg nach oben wohl sehr viel seltener besritten wird als der nach unten. Positiv wird gesehen, dass Lernwege prinzipiell offen gehalten werden, dass ein Kind sich „freistrampeln“ und seinen Weg finden kann. Grundsätzlich wird die Schule als freundlich und zugewandt erlebt.

Die Wahlangebote spielen auch für die Eltern eine große Rolle, eine befragte Mutter nannte es als zentrales Entscheidungskriterium, „*dass hier auch mal praktisch gearbeitet wird*“. Auf Nachfrage wird das selbstständige Lernen ebenfalls als positiv bewertet, scheint allerdings den Eltern nicht als vorrangig konstitutives Merkmal ins Auge zu springen.

Ihre Wirkung entfaltet die Steinwaldschule bei den Eltern der Region offenbar in erster Linie durch das angenehme schulische Ambiente, das Engagement und die generelle Ansprechbarkeit der Lehrer und all das, was den Schülern so „geboten“ wird, sprich in erster Linie die Wahlpflichtbereiche. Was Leistungen

und Lernwege angeht, ist zwar vom Prestige her das benachbarte Gymnasium noch immer der „Königsweg“, allerdings hat die Steinwaldschule sich aber im Bewusstsein der Eltern zu einer guten Alternative entwickelt. Immer wieder wird der „sehr gute Ruf“ in der Region angeführt, was darauf hindeutet, dass Eltern die Schule als ein durchgängig gut arbeitendes System wahrnehmen, mit dem sie sich identifizieren können und das trotz heterogener Schülerschaft alle schulischen Perspektiven bietet. Dies muss als wichtige Entwicklungsleistung hervorgehoben werden.

6.4.3 Wie sehen Absolventen ihre ehemalige Schule?

Im Bereich der Absolventenbefragung standen uns einerseits zwei ehemalige Schüler zur Verfügung, die beide mit Hauptschulabschluss von der Schule abgegangen waren. Der eine hatte über Berufsfachschule und Fachoberschule seine Fachhochschulreife erworben, der andere eine Ausbildung angeschlossen. Zum anderen interviewten wir drei Schülerinnen, die zur Zeit auf das Berufliche Gymnasium Max-Eyth-Schule in Alsfeld gehen und sich dort im Jahrgang 13 befinden. Alle Schülerinnen und Schüler sehen im Nachhinein die Lehrer-Schüler-Atmosphäre als sehr erfreulich an. Die Integration an der Schule sei gefördert worden, die Toleranz und gegenseitige Akzeptanz groß gewesen. Als sehr positiv werten sie übereinstimmend das Wahlangebot der Schule, das allen Ansprüchen gerecht geworden sei. Insbesondere durch die Theaterarbeit seien Selbstvertrauen und Persönlichkeit gefördert worden.

Unterschiede in Bezug auf Lernförderung und Selbstständigkeit waren allerdings auffällig zwischen denjenigen Absolventen, die mit Hauptschulabschluss und denjenigen, die mit einer Versetzung nach Klasse 11 von der Schule abgegangen waren. Selbstkritisch stufen sich die Hauptschulabgänger als damals pubertierende Schüler im Rückblick als eher „faul“ ein, bringen es aber in Verbindung mit der frühen Einstufung in C-Kurse und damit der Festlegung auf den Hauptschulabschluss. Dies habe ihre Lernmotivation negativ beeinflusst. Einer der Befragten hat das selbstständige Lernen eher als Belastung empfunden, da er mit den Freiräumen nichts anfangen können – was darauf hindeutet, dass eine Didaktik des selbstständigen Lernens dringend geboten ist. Beide Schüler demonstrieren in ihrem Rückblick nur zu deutlich, dass die Differenzierung auf drei Niveaus zu einem frühen Zeitpunkt Lernchancen vergibt und Bildungswege früh festlegt, statt sie – wie in den Leitgedanken gewünscht – offen zu halten. Lernmotivation wird bei diesen Schülern dadurch verhindert – einer der Schüler sagt:

„*Ich habe nie gelernt, mich hinter Bücher zu knien und zu büffeln*“. Interessant ist, dass diese Schüler sich rückblickend auch nicht sicher sind, ob sie ihre Kinder an die Steinwaldschule schicken würden – die Schule sei ganz in Ordnung, aber am liebsten sähen sie ihre Kinder im Gymnasium.

Die Schülerinnen der Oberstufe dagegen würden bedenkenlos und sofort ihre eigenen Kinder an der Steinwaldschule anmelden. Die Erfahrungen auf der Oberstufe hätten ihnen erst deutlich gemacht, dass am Gymnasium nur „Stofffülle und Intoleranz“ gelehrt worden sei, die Übergänger aus dem nahe gelegenen Privattgymnasium zeichneten sich vor allem durch „erhebliche Arroganz“ aus, die offensichtlich noch nicht einmal fachlich begründet sei, denn die Absolventinnen der Steinwaldschule fühlten sich in den meisten Fächern sehr gut vorbereitet. Das selbstständige Lernen, vor allem die geforderten Referate und das Diskutieren in Gruppen habe ihnen sogar erhebliche Vorteile gegenüber anderen Schülern gebracht. Kritik bestand lediglich an einzelnen Fächern und einzelnen Lehrern und scheint nicht verallgemeinerbar (vgl. Teil 6.3.4).

Es ist offensichtlich, dass die Wirkung der Steinwaldschule auf die eigenen Absolventen in starker Abhängigkeit zur erlebten Förderung steht. Dabei vergibt die zu frühe Abschlussfestlegung durch Kurseinteilung offenbar Entwicklungschancen. Schüler, die mit einem Gefühl, mehr gekonnt zu haben, als ihnen abverlangt wurde, die Schule verließen, sehen sie im Nachhinein dann auch skeptischer als Schüler, deren Potenziale ausgeschöpft wurden.

6.4.4 Wie nehmen studentische Besucher die Schule wahr?

Eine Gruppe von 11 Studentinnen und Studenten, die sich ein Semester lang intensiv mit hessischen Versuchsschulen und insbesondere mit der Steinwaldschule beschäftigten, versuchten sich mithilfe der vorgelegten Dokumente und Literatur sowie eines Hospitationsvormittags einen Überblick zu verschaffen. Sie hatten die Aufgabe, den Unterricht nach bestimmten Kriterien zu beurteilen (*siehe Anhang*) und waren gehalten, sowohl grundsätzlich ihre Wahrnehmungen zu schildern als auch sich eines Spezialthemas genauer anzunehmen. Weiterhin wurden Interviews mit zwei Studentinnen geführt, die im Rahmen eines zeitlich begrenzten Projekts der wissenschaftlichen Begleitung Praktika im Bereich der kulturellen Praxis und des Methodentrainings gemacht hatten.

Zunächst waren die Studenten des Kurses sehr positiv eingestimmt von der „exzellenten Organisation“. Weiterhin als sehr positiv und angenehm wurden Ambiente, Atmosphäre und – soweit ersichtlich – Schulkultur wahrgenommen.

Dabei wurden vor allem die liebevolle Gestaltung des Schulumfeldes (Flure, Hallen), die werkstattähnliche Ausstattung der Klassen und die Klassenregeln an den Wänden genannt. Auch der beobachtete Umgang von Schülern und Lehrern miteinander fiel positiv auf.

Der beobachtete Unterricht in den Jahrgängen 5 und 7 und den Fächern Englisch, Mathematik und Gesellschaftslehre ließ sich von den Studenten nicht auf „den Punkt“ bringen – zu verschieden waren die Eindrücke. Die Auswertung des Unterrichtsfragebogens spiegelt dies Auseinanderklaffen der Wahrnehmungen nur begrenzt wider – lediglich die etwas höheren Mittelwerte bei drei Fragen deuten darauf hin. Betrachtet man die Fragebogen aber einzeln, so wird deutlich, dass die Studenten einige Unterrichtssituationen beobachtet haben, in denen Schüler ermuntert, motiviert und individuell beraten wurden, andere, in denen es eher traditionell zugeht und die Motivation ausschließlich extrinsisch war („in der nächsten Stunde wird eine Arbeit geschrieben“). Dass das Auseinanderklaffen der Beobachtungen sich am stärksten in den Bereichen der Individualisierung, Ritualisierung und dem Umgang mit Unterrichtsstörungen zeigt, nimmt nicht wunder (*siehe Beobachtungsbogen im Anhang*). Hier wird der Eindruck bestätigt, den auch die Evaluatoren schon aufgrund eigener Hospitation und Dokumentenanalyse gewonnen hatten: Teile des Kollegiums haben sich offenbar einer neuen Unterrichtskultur zugewandt und die Leitziele des selbstständigen Lernens für sich akzeptiert und sind in der Lage, dies sichtbar in andere Unterrichtsformen umzusetzen; andere Kollegen hingegen unterrichten eher traditionell und frontal, gleichschrittig mit den gleichen Aufgaben für alle. Dass Binnendifferenzierung in einem auf äußere Differenzierung auf 3 Kurse angelegten System nicht mehr nötig scheint, das System also Homogenität der Lerngruppen unterstellt und demzufolge gleichschrittige Unterrichtsformen begünstigt, wurde bereits in Teil 6.3 gemutmaßt.

So verwundert es auch nicht, dass die Studenten erklären: *„In dem Schulprogramm der Steinwaldschule wird besonders viel Wert auf die Differenzierung der Schüler gelegt. Allerdings konnten wir Individualisierung und Differenzierung im Unterricht kaum erkennen.“* Und in ihrem Fazit, auf das sich die Gruppe geeinigt hat, liest man die Vermutung, *„... dass es noch einige Lehrer gibt, die sich anscheinend noch nicht mit dem Schulprogramm identifizieren.“*

6.4.5 *Wie ist die Wirkung der Steinwaldschule in der Region?*

Bereits oben in Teil 6.3.2 und 6.3.3 wurde aufgeführt, dass sich die Steinwaldschule geöffnet und zu einem wichtigen kulturellen Zentrum in der Region entwickelt hat. Die vom Deutschen Institut für pädagogische Forschung (DIPF) 1994 durchgeführte Befragung bei Betrieben der Region spiegelt eine Schule wider, deren Bild sich in den letzten Jahren deutlich gewandelt hat und deren Bemühen um Zusammenarbeit mit Institutionen der Region anerkannt wird. Die Lehrer seien offen und schotteten sich nicht mehr ab, „wie es früher gewesen sei“. Der Schule wird erheblich mehr Engagement für Schüler attestiert, „als man es von Schulen sonst gewohnt“ sei. Der Leiter der Untersuchung *Peter Döbrich* merkt dazu an, dass dies vermutlich ein Imagewert sei, den Stadtteilschulen gleicher Größe erst noch nachweisen müssten.⁷ Interessant ist allerdings, dass der Steinwaldschule vor allem von den Praktikumsbetrieben zwar Bemühungen in Richtung Erziehung zur Selbstständigkeit und Verantwortung bescheinigt werden, hier aber gleichzeitig auch verstärkt Weiterarbeit empfohlen wird.

Die Ausweitung des Wahlpflichtbereiches und des Bereiches der Kulturellen Praxis an der Steinwaldschule zeigen, dass diese Empfehlung ernst genommen wurde. Für den Unterricht selbst steht dieser Nachweis noch aus.

6.4.6 *Wie schätzt die Schulaufsicht die Wirkung der Steinwaldschule in der Region ein?*

SAD Müller, mit der das Gespräch geführt wurde, hat die Steinwaldschule zwar nicht persönlich intensiv über die Jahre begleitet, hatte sich allerdings in Vorbereitung auf das Gespräch mit dem zuständigen erkrankten Schulaufsichtsbeamten ins Benehmen gesetzt und fühlte sich auf das Gespräch gut vorbereitet.

Frau Müller hob insbesondere die sehr enge Zusammenarbeit der Steinwaldschule und ihres ehemaligen Schulleiters im Bereich der Schulprogrammarbeit hervor. Hier sei von der Steinwaldschule Pionierarbeit geleistet worden. Die Unterstützung des Schulamtes in diesem Prozess durch die „Vorreiterrolle“ der Steinwaldschule sei enorm gewesen und habe zu einer sehr hohen Akzeptanz der Steinwaldschule vor allem bei den Pilotschulen der Schulprogrammarbeit ge-

⁷ Vgl. Vorlage zum Revisionsgespräch 1995, S. 7.

führt. Im Grunde, so Müller, könne Armin Lohmann als Schulleiter der Steinwaldschule als „Motor des gesamten Prozesses“ angesehen werden. Später seien ebenfalls von der Steinwaldschule Initiativen ausgegangen, die Mitarbeitergespräche im Schulaufsichtsbereich zu implementieren.

Zusätzlich zu diesen deutlich wahrnehmbaren Wirkungen sei die Steinwaldschule in der Region vor allem durch die sehr enge Kooperation mit Grundschulen und Berufsschulen wirksam geworden – das internationale Bertelsmann-Netzwerk habe die gesamte Region in eine Regionalpartnerschaft mit Schottland eingebunden und so die Wahrnehmung für Schulentwicklungsprozesse in der Region insgesamt geschärft. Dies sei ausschließlich auf Initiative der Steinwaldschule zurück zu führen.

Das Schulamt habe insbesondere die intensive und ganzheitliche pädagogische Arbeit zur Kenntnis genommen, die zu einer sehr guten Betreuung der Kinder geführt habe. Insbesondere die kulturellen Aktivitäten hätten die Schule zu einem Mittelpunkt der Region gemacht und die Akzeptanz insgesamt sehr erhöht.

Die Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht sei stets gut gewesen, das Schulamt habe sich um weitgehende Unterstützung der Steinwaldschule als Versuchsschule bemüht. Bedauern äußerte Frau Müller darüber, dass erhebliche zeitliche Einschränkungen verhinderten, den in der Steinwaldschule begonnenen Prozess selbst aktiv weiter zu tragen und zu strukturieren.

Eine Wahrnehmung über die Qualität der Teamarbeit und den Stand des selbstständigen Lernens bestehe im Schulamt nicht.

6.4.7 Innenwirkung der Schulentwicklung

Die vom Deutschen Institut für Pädagogische Forschung erstellte Arbeitsplatzuntersuchung (*siehe Anhang*) ergibt im Großen und Ganzen eine hohe Berufszufriedenheit des Kollegiums. Die Jahrgangsteams sind mit ihren Fachkoordinationen sehr zufrieden, Handlungsbedarf zeigt diese Untersuchung vor allem im Bereich der vertikalen Koordination zwischen den Jahrgängen auf. Interne und externe Evaluationen betrachtet das Kollegium der Steinwaldschule als selbstverständlichen Bestandteil der Arbeit und lässt damit die Werte sämtlicher anderer untersuchter Schulformen hinter sich. Das Kollegium definiert sich zu 2/3 als eines, das gemeinsam neue Wege geht. Allerdings fühlen sich die Kolleginnen und Kollegen offenbar gesundheitlich unter Druck – Aussagen, die altersbedingte Ursachen haben könnten. Im Gruppengespräch hoben die anwesenden Kollegen Gemeinschaftsatmosphäre und Zusammenarbeit in der

Schule als positiv hervor. Dass sich einige noch mehr Engagement von einem Teil des Kollegiums wünschen, wurde bereits erwähnt. Grundsätzlich herrschte der Eindruck eines zufriedenen Kollegiums, das gerne an seiner Schule arbeitet. Das Konzept der *Corporate Identity*⁸ scheint damit für das Kollegium aufgegangen zu sein.

6.4.8 Wirkungsanalyse – ein Fazit

Die Steinwaldschule hat in den Jahren als Gesamtschule besonderer pädagogischer Prägung und als Versuchsschule eine hohe Akzeptanz in der Region erreicht und sich in der Wahrnehmung der Eltern von einer Schule mit eher schlechtem Ruf zu einer Schule, deren Leistungen anerkannt werden, gewandelt. Es wird registriert, dass die Jugendlichen an der Steinwaldschule gut betreut und freundlich behandelt werden, dass Lehrer sich engagieren und den Kontakt zu den Eltern halten und dass die Schule den Kindern über den klassischen Unterricht hinaus „viel bietet“. Diese Akzeptanz ist sicherlich auf die gemeinsame Entwicklung eines Kollegiums zurückzuführen, das gelernt hat, die Schule als System zu begreifen und zu organisieren. Sichtbar wird dies als Wahrnehmung von einerseits „Betreuung über den Unterricht hinaus“ und andererseits von „Angeboten“, die die Schule auch zu einem kulturellen Zentrum der Region machen, auf das man stolz sein kann. Gerade auf der Folie eines ständigen Messens und Vergleichens mit dem nahen Gymnasium, dem nach wie vor höchstes Sozialprestige zugeschrieben wird, spielt ein solcher Stolz eine nicht unerhebliche Rolle.

Die Bemühungen um Toleranz, Integration und soziales Lernen werden insbesondere von den Oberstufenschülern im Nachhinein als wichtig und gelungen bezeichnet. Die pädagogischen Leitziele der Steinwaldschule, die sich auf den Unterricht beziehen, spielen jedoch in der Außenwahrnehmung noch nicht einmal des Schulamtes eine große Rolle. Die Umsetzung der Leitideen der individuellen Förderung und des selbstständigen Lernens erschließen sich nicht unmittelbar für den Besucher – das Leitziel hat wohl nach wie vor die Funktion einer Vision, auf die es hin zu arbeiten gilt. Ihre Wirksamkeit entfaltet die Steinwaldschule in erster Linie durch den Prozess des Umdenkens eines ganzen Kollegiums und die

⁸ *Corporate Identity* ist ein aus der Unternehmensberatung übernommenes Konzept zur Einbindung von Mitarbeiter/innen in Verantwortungs- und Konfliktlösungsprozesse. Vgl. dazu Armin Lohmann, Eine Schule macht sich auf den Weg, in: Bayrische Schule 4/1999, S. 138-144, bes. S. 140.

systematische programmatische Arbeit – dies wird in der Region wahrgenommen und zieht die Besucher an. Der Bereich der Unterrichtskultur scheint innerhalb der Schule selbst eher etwas mühsam voran zu kommen. Entsprechend gering ist die Außenwirkung in diesem Bereich.

Die Differenzierung auf drei Niveaus „zementiert“ offensichtlich das in der Region ohnehin noch sehr stark verwurzelte Denken in den traditionellen Kategorien. Dies

- verhindert bei den Eltern die Sicht auf das Neue und Andere und damit auch ein selbstbewusstes Bejahen dieser Schulform,
- versperrt den Kollegen die Erkenntnis in die Notwendigkeit eines Arbeitens an neuen Unterrichtsformen,
- erschwert bei den Schülern gerade im unteren Leistungsbereich Selbstkonzept und Anstrengungsbereitschaft, denn auch die Schüler ordnen sich offenbar sehr schnell diesen Etikettierungen zu.

Die Wirkungsanalyse macht den Systemwiderspruch zwischen Dreigliedrigkeit und selbstständigem Lernen deutlich: Ein- und Umstufungen sind immer gekennzeichnet von Lehrerbewertung und Lehrerdominanz, wohingegen selbstständige Lernprozesse, Eigenverantwortung für den Lernprozess und Entfaltung der Persönlichkeit vor allem Zeit brauchen. Wird den Schülern eine eigenverantwortliche Rolle in ihrem Lernprozess eingeräumt, kann nicht gleichzeitig eingeordnet, ausgesucht und auf- und abgestuft werden.

Nach innen entfaltet die Steinwaldschule einen – bei allen bestehenden Differenzen – großen Zusammenhalt im Kollegium, dessen Berufszufriedenheit und Kooperationsbereitschaft hoch sind. Diese gute Voraussetzung sollte genutzt werden, dem Diskurs über die Unterrichtskultur größere Aufmerksamkeit zu widmen.

6.5 Beitrag der Steinwaldschule zur Schulentwicklung

6.5.1 Beiträge auf der Ebene der Organisations- und Personalentwicklung

Die Steinwaldschule kann, das sei nach Auswertung aller eingereichten Unterlagen vorab festgestellt, als ein sehr gutes Beispiel für Organisations- und Personalentwicklung im Bildungsbereich gelten.

Aspekte der Organisationsentwicklung

In seinem Buch *Führungsverantwortung der Schulleitung* beschreibt der langjährige Schulleiter der Steinwaldschule seinen eigenen „Prozess des systemischen Um-Denkens“ und führt aus, wie der gemeinsame und ergebnisoffene Prozess der Bestandsaufnahme in der Schule das Kollegium „mitgenommen“ hat: „Mit der Fähigkeit des Um-Denkens gelingt es vor allem, die Traditionalisten, Zauderer und Zweifler in ihren Beweggründen kennenzulernen, um sie dann dort abzuholen, wo sie Schwierigkeiten haben, sich auf Veränderungen einzulassen, um den neuen Gestaltungsprozess mittragen zu können.“ Das Instrument der Ist-Soll-Analyse, so schreibt er, sei in großem Maße geeignet, ein Kollegium in eine „reflexive Auseinandersetzung über die verschiedenen Sachverhalte einschließlich ihrer mentalen Muster“ hinein zu bringen. Dieser Prozess wird *en detail* im Schulkonzeptbuch *Identität und Schulprogramm* von 1997 beschrieben. Unter dem Prozess-Management eines systemisch denkenden Schulleiters entwickelte die Schule 1986/87 ihre eigenen Soll-Zielsetzungen, aus denen später die pädagogischen „Visionen“ in Form der Leitgedanken wurden.

Die so begonnene Kooperation des Kollegiums wurde durch die Bildung von Jahrgangsteams abgesichert. Die als „Flechtwerk“ sichtbar gemachte Struktur des Team-Stammgruppen-Modells⁹ verdeutlicht die verschiedenen Kooperations Ebenen: Eine horizontale auf Jahrgangsorganisation und eine vertikale auf der Ebene der Fachkonferenzen und der Konzept- oder Steuergruppe. Hier arbeiten Vertreter des Kollegiums gemeinsam mit der Schulleitung, die sich im übrigen ebenfalls als Kooperations team versteht.

Durch ein System jährlich stattfindender Pädagogischer Klausuren werden Maßnahmen vereinbart, die die Schule ihren Zielen näher bringen soll und zugleich geprüft, wie weit man bisher gekommen ist. Hierzu liegt eine sehr ausführliche Dokumentation z. B. der Pädagogischen Klausur 1998 vor. Es wurde bereits erwähnt, dass die Schule sich in regelmäßigen Abständen verschiedenen Formen der Evaluation unterzogen hat und im Rahmen des INIS Netzwerks vor allem auch selbst Formen der internen Evaluation entwickelt hat. Im Gruppeninterview weist der langjährige wissenschaftliche Begleiter der Schule *Peter Döbrich* vom Deutschen Institut für Pädagogische Forschung darauf hin, dass das Programm

⁹ Vgl. dazu Lohmann, Auf dem Weg zu einer autonomen Schule, in: Pädagogik 12/1993, S. 12.

der Arbeitsplatzuntersuchung, das in der Steinwaldschule begonnen wurde, inzwischen in Hessen in allen staatlichen Schulämtern angewendet wird. Seiner Meinung nach sind viele der an der Steinwaldschule initiierten Prozesse Hintergrund für inzwischen in Hessen landesweit diskutierte Qualitätsindikatoren. Ähnliches bestätigt für die Region Schwalm-Eder auch das Gespräch mit der *SAD'in Müller* (vgl. Teil 6.4.6).

Aspekte der Personalentwicklung

Die Einbeziehung des gesamten Kollegiums an Bestandsaufnahmen und dem Beschließen von Maßnahmen ist Teil des an der Schule implementierten und institutionalisierten Entwicklungsprozesses. Von Beginn dieses Entwicklungsprozesses an hat sich die Schule immer wieder dem „fremden Blick“ geöffnet und sich externen Evaluationen unterzogen:

- Bei einer Außenspiegelung der Schule durch einen Lehrgang des HeLP erkunden die Teilnehmer nach dem Muster des *peer review* das Image der Schule in der Region und innerhalb des Kollegiums.
- Das Deutsche Institut für Pädagogische Forschung (DIPF) befragt Betriebe der Region und spiegelt die Ergebnisse in die Schule zurück.
- Die Eltern werden zur Wochenplanarbeit befragt.
- Zwei Schülerbefragungen geben Aufschluss über Wahrnehmung über Schule und Unterricht.
- *Gerhard Regenthal* vom *CI-Institut Braunschweig* evaluiert Schulklima, Führungsqualitäten der Schulleitung, Leistungsprofile und Qualität von Unterricht, Öffnung und Image der Schule und weist Entwicklungsfortschritte in den letzten Jahren nach.
- Das Kollegium beteiligt sich in Pionierfunktion an einer Arbeitsplatzuntersuchung des DIPF.
- Die Zusammenarbeit in den Bertelsmann-Netzwerken vermittelt der Schule neue Erkenntnisse bezogen auf Unterrichtsmethodik und Evaluation.
- Die Beteiligung am Netzwerk für Mitarbeitergespräche eröffnet dem Kollegium eine neue Dimension eigener Lernprozesse und der Entwicklung von Lehrer-Selbstkonzepten.
- Die freiwillige Beteiligung an der TIMSS-Untersuchung der hessischen Versuchsschulen sowie die Teilnahme an PISA sind weitere Kennzeichen eines Kollegiums, das sich seiner Arbeit immer wieder vergewissert.

Darüber hinaus findet auf den jährlichen Pädagogischen Klausuren Fort- und Weiterbildung statt. Sie stehen in engem Zusammenhang mit den Ergebnissen der o. a. Evaluationen und entwickeln Maßnahmen zur Umsetzung. Der Beschluss, an dem Methodentraining für Kollegen nach *Klippert* teilzunehmen und der Versuch, in der Pädagogischen Klausur 2001 das gesamte Kollegium im Bereich der Neuen Medien zu schulen, sind weitere Indikatoren für gemeinsame Entwicklungsprozesse.

Döbrich weist zudem darauf hin, dass über 50 % des Kollegiums an der Erstellung des Konzeptbuchs beteiligt gewesen wären. Im Gruppeninterview bezeichnen die anwesenden Kolleginnen und Kollegen der Steinwaldschule übereinstimmend Atmosphäre und Betriebsklima als sehr positiv, das Verhältnis zur Schulleitung „hervorragend“, das Kollegium insgesamt als offen für Neues, die pädagogische Kultur als gut. Dass sich einige Kollegen noch „mehr Mut zu Veränderungen“ wünschen, wurde bereits erwähnt. Dies kann jedoch ebenfalls als ein Indikator für den Wunsch, sich weiter zu entwickeln, gewertet werden.

Organisations- und Personalentwicklung: Ein Fazit

Wie die am Ende des Jahres 2002 von der Steinwaldschule zu ihrer Entwicklung heraus gebrachte CD-Rom dem Betrachter deutlich vor Augen führt, handelt es sich bei der Steinwaldschule um eine Schule, die sich seit Ende der 80er Jahre gemeinsam Schulentwicklungsprozessen geöffnet und seitdem kontinuierlich an ihrer eigenen Weiterentwicklung gearbeitet hat. Sie hat sich dazu Evaluationsinstrumente zur Selbstvergewisserung angeeignet und sich in sehr vielfältiger Form externen Evaluationen und Außenspiegelungen ihrer Arbeit gestellt. Die Rückmeldungen sind jeweils Anlass gewesen, neue Anstrengungen zu unternehmen. Auf diese Art und Weise hat sich der „Geist der Schulentwicklung in den Köpfen der Kollegen festgesetzt“, wie der ehemalige wissenschaftliche Begleiter *Vollstädt* im Interview formulierte. Während der Aufbaujahre mit dem Schulleiter *Armin Lohmann* ist im Wesentlichen dieser Weg das Ziel gewesen. Unter seiner Leitung hat sich das Kollegium zu gemeinsamen Aufbauanstrengungen bereitgefunden und die Schule in der Region verankert. Sie ist in der ländlichen Region zu einem „Qualitätszentrum der Bildung“ (*Vollstädt*) geworden.

6.5.2 Beiträge auf der Ebene der Schul- und Unterrichtskultur

Wie in Teil 6.3 bereits ausführlich dargestellt, hat sich das Kollegium der Steinwaldschule als ein pädagogisches Leitziel die Entwicklung des selbstständigen und des sozialen Lernens gesetzt. Es wurde ebenfalls erwähnt, dass die Schule ein durchgängiges Konzept selbstständigen Lernens entwickelt hat, an dessen Umsetzung weiter gearbeitet wird. Mit der Ansiedelung des selbstständigen Lernens ab Klasse 7 schwerpunktmäßig im Wahl-Pflichtbereich hat die Schule gezeigt, dass es möglich ist, organisationspezifische Wege zu finden, um den eigenen Zielen auch unter schwierigen Bedingungen näher zu kommen. Offenbar war eine Mehrheit des Kollegiums zu Beginn des Versuchsschulzeitraums noch nicht bereit oder in der Lage, über offene Unterrichtsformen im eigenen Fachunterricht nachzudenken. Die gefundene Lösung zeugt von hoher „Organisationskreativität“. Vor allem die Weiterentwicklung und Vernetzung der Bereiche der kulturellen Praxis bemühen sich um Persönlichkeitsförderung und Selbsttätigkeit. Dennoch muss darauf hingewiesen werden, dass selbst-konstruktive Lernarrangements gerade nach PISA auch in den Fachunterricht implementiert werden müssen und die Schule sich dem wird stellen müssen. Dies konnte bei der Evaluation bisher nur rudimentär, in einzelnen Klassenstufen, Fächern bzw. Lehrern festgestellt werden. Die Wirkungsanalyse machte zudem deutlich, dass die Entwicklung einer neuen Unterrichtskultur nach außen noch nicht bzw. wenig wahrgenommen wird – hier wären also Schwerpunkte in der Zukunft zu definieren. Auch war eine für eine Versuchsschule wünschenswerte Pluralität von Lehr- und Lernformen¹⁰ bei den Evaluationsbesuchen von Evaluatoren und Studenten noch wenig sichtbar – diese Pluralität scheint hier eher auf Teile des Kollegiums beschränkt zu sein. Allerdings sind curriculare Ansätze der Verzahnung von Inhalt, Methode und Kompetenzentwicklung z. B. im Curriculum Deutsch deutlich erkennbar.

Die Schwierigkeit, neue Unterrichtsformen zu implementieren, hat zu dem „Kompromiss“ des kompakten Methodentrainings geführt, das sukzessiv aufgebaut werden soll. Das Kollegium scheint hier erneut „schulspezifische Wege“ zu suchen. Dies birgt jedoch die Gefahr, eine „losgelöste“ Veranstaltung zu bleiben, wenn die Inhalte nicht strukturell und konzeptionell mit dem Fachunterricht ver-

¹⁰ Hier sind z. B. die Ausschöpfung des Formenrepertoires unterrichtlicher Professionalität, der Umgang mit Heterogenität sowie Formen motivierenden und schüleraktivierenden Lernens gemeint (siehe oben Teil 2.3.2, S. 15).

zahlt werden. Gelänge diese Verzahnung, könnte die Steinwaldschule ein Vorbild für alle diejenigen Schulen sein, die einen solchen kompakten Weg der Lernkompetenzvermittlung beschreiten.

Den Zielen des sozialen Lernens wird zum einen auf der Ebene der Jahrgangsteams und Klassen durch gemeinschaftsfördernde Maßnahmen, andererseits durch „Mentorentätigkeit“ der Zehntklässler für die neuen Fünftklässler Rechnung getragen. Das soziale Lernen konstituiert sich in der Steinwaldschule insgesamt in einer sehr intensiven Schulkultur und einer positiven Schulatmosphäre. Respektvoller Umgang miteinander und eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung sind weit über die Schule hinaus wirksam und vermitteln auch den Eltern das Gefühl, für ihre Kinder werde gut gesorgt. Auch die Kolleginnen und Kollegen fühlen sich insgesamt in ihrer Schule wohl.

Zum Umgang mit Heterogenität kann die Steinwaldschule im Wesentlichen in ihrem Wahl-Pflicht-Bereich Wirksamkeit entfalten, da eine frühe und rigide äußere Differenzierung die Heterogenität im Klassenraum sehr einschränkt. Die Erfahrungen der Steinwaldschule auf diesem Gebiet können daher beispielgebend sein für alle Schulzentren und kooperativen Systeme, die eine Integration in Wahl- und Wahlpflichtbereichen versuchen. Wenn sie selbst den Weg hin zu mehr Integration über den Wahlpflichtbereich schaffen sollte, würde dies darüber hinaus ein interessantes Signal für alle diejenigen Gesamtschulen setzen, die Neues wagen, sich aber nur behutsam auf den Weg machen möchten.

Ihr Leistungspotenzial kann die Schule als Versuchsschule offenbar besser ausschöpfen als vor diesem Zeitraum, da, wie erwähnt, deutlich mehr Jugendliche den Realschulabschluss erreichen und weiterführende berufliche Schulen besuchen. Dass durch die strenge Differenzierung möglicherweise noch Leistungspotenziale brach liegen, wurde bereits erwähnt (vgl. Teile 6.4.3 und 6.4.8).

Die PISA-Ergebnisse lagen für die Schule innerhalb ihres Erwartungswertes, was die Schule allerdings – als „lernende Organisation“ nicht zufrieden stellte. Die Schule hat einen erheblichen Anteil von Schülern, die „nicht zum Vergnügen lesen“, die also in diesem ländlichen Raum kaum Lesevorbilder zu Hause haben. Hier sieht die Schule eine große Herausforderung für die Zukunft. Ihr Weg, sich als Bildungszentrum der Region zu definieren, stellt ein wichtiges Kapital für diese Herausforderung dar.

Die TIMSS-Untersuchung bescheinigte der Steinwaldschule in Mathematik im A-Kurs hervorragende Ergebnisse im Vergleich zu den untersuchten Gymnasien. Vor dem Hintergrund der vom MPI im Wesentlichen als Haupt- und Realschulklientel charakterisierten Schülerschaft sind dies bemerkenswerte Ergebnisse. Dennoch gelingt es der Steinwaldschule nicht, die Leistungsschere zwischen

starken und schwachen Lernern zu schließen – damit entspricht sie laut Max-Planck-Institut nicht den selbst gesetzten Zielen im Hinblick auf ein verantwortungsvolles Miteinander. Das bedeutet für die Steinwaldschule, dass über den Zusammenhang von fachwissenschaftlicher Leistung, Organisationsstruktur und Unterrichtsmethodik weiterhin nachgedacht werden muss, um diese Disparitäten auszugleichen.

In Naturwissenschaften waren sowohl die TIMSS-, als auch die PISA-Ergebnisse zwar nicht signifikant abweichend, die Schule hätte sie sich aber wohl besser gewünscht. TIMSS legt nahe (und die schulischen Reaktionen auf die PISA-Untersuchung ebenso), dass die Zersplitterung in einzelne naturwissenschaftliche Fächer unglücklich ist – vor allem, wenn einmal ein Kollege längerfristig ausfällt und dann eine gesamte Fachrichtung nicht unterrichtet werden kann. Dass die Schule sich selbstverständlich freiwillig diesen Untersuchungen stellt und vorhat, bei der nächsten PISA Runde in Jahrgangsbreite mit dabei zu sein, deutet allerdings darauf hin, dass es ein hohes Interesse im Kollegium gibt, zu wissen, wo man steht und wo Verbesserungen wichtig und nötig sind.

Eine große Wirksamkeit entfaltet die Schule mit ihrer lebendigen Schulkultur (vgl. Abschnitt 6.3 und 6.4). Wie erwähnt, ist die Schule ein Kulturzentrum in einer ländlichen Region geworden, die von großstädtischen Kulturräumen weit entfernt liegt. Sie holt sich mit Angehörigen der Universität Kassel Kunst in die Schule und ermöglicht Schülern in erheblichem Maße sinnlich-ästhetische Erfahrungen. Die Schultheateraufführungen sind ein Ereignis in der Region und lässt die Schüler an den Hessischen Schultheatertagen teilnehmen. Per Funk halten die Schüler Kontakt zu verschiedenen Teilen der Welt und organisieren dabei Hilfstransporte. Enge Verzahnungen zu Betrieben in der Region sind direkte Hilfen bei der Arbeitsplatzsuche (vgl. Abschnitt 6.3.3).

Beiträge zur Schul- und Unterrichtskultur: Ein Fazit

Die Steinwaldschule entfaltet ihre Wirkung auf andere mit Sicherheit sehr viel stärker durch ihre Verdienste in der Organisations- und Schulentwicklung als durch ihre Beiträge zur Unterrichtskultur. Sie hat allerdings große Erfolge zu erzielen und vorzuzeigen im Bereich der Gestaltung einer lebendigen Schulkultur, deren sozialer Zusammenhalt sich durch das Schulleben und den Wahlpflichtbereich stärker entfaltet als durch Veränderungen und Reform des Unterrichts. Sie erzielt gute Leistungsergebnisse im oberen Leistungsbereich, bildet jedoch insgesamt eine Leistungs-Streubreite ab, die dem des gegliederten Schulwesens

ähnlich ist. Die Entwicklung des Wahlpflichtbereichs und des Bereich der Kulturellen Praxis zur Persönlichkeitsförderung sind vorbildlich, eine Übertragung der Reformbemühungen und Integrationskraft dieses Bereichs auf den Fachunterricht wäre wünschenswert.

Bei aller Kritik und allen nötigen Empfehlungen darf jedoch nicht außer acht gelassen werden, dass die Steinwaldschule in einer ländlichen Region liegt, in der ihr z. B. nicht in gleichem Maße bildungstheoretisch innovative Lehrkräfte „auf dem Markt“ zur Verfügung stehen wie dies etwa in städtischen Zentren wie Wiesbaden oder Kassel der Fall ist. Eine Schule, die einen solchen Standort hat und sich auf den Weg machen will, muss spezifische Wege finden, die ihr erlauben, die nötige Anerkennung in der Region zu erhalten, ihr Kollegium mit auf den Weg zu nehmen und dennoch Optimales zu leisten. Auf diesen Weg hat sich die Steinwaldschule mit Erfolg gemacht, wenn auch die Rhetorik mancher der eingereichten Publikationen in Teilen der Wirklichkeit voraus zu sein scheint. Von daher ist *Norbert Trautwein* vom Max-Planck-Institut Recht zu geben, wenn er sagt, dass die Steinwaldschule eine erhebliche Signalwirkung haben könne für alle Schulen in ähnlichen dünn besiedelten Regionen mit tendenzieller Personalproblematik – nicht zuletzt auch für viele Schulen in den neuen Bundesländern. Sie können von der Steinwaldschule lernen, einen für den eigenen Standort angemessenen Weg zu finden, Bildung im ländlichen Raum zu verankern und die Schule zu einem Erfolg für Lehrer, Eltern und Schüler zu machen.

6.6 Empfehlungen zur weiteren Arbeit an der Steinwaldschule

Die bisherigen Ausführungen legen folgende Empfehlungen für die weitere Arbeit nahe:

- Die Steinwaldschule bietet ein überzeugendes Beispiel für Schulentwicklung mit dem Ausgangspunkt einer durch außerschulische Partner unterstützten Organisations- und Personalentwicklung. Dies ist u. a. auch deshalb interessant, da in der Steinwaldschule das Kollegium ein durchaus „traditionelles“ ist und Stück für Stück mit auf den Weg genommen werden musste und muss. Die Schule hat ihre „inhaltliche“ Entwicklung gleichsam von der „Peripherie“ schulischen Geschehens her begonnen und ist dadurch zu einer selbstbewussten Schulgemeinschaft geworden, die sich ihren guten Ruf immer wieder aufs Neue verdient. Das größte Verdienst der Steinwaldschule besteht sicherlich darin, in

enger Verzahnung mit Institutionen und Vereinen der Region der Bildung und Kultur ein Zuhause gegeben zu haben. Als Schule auf dem Land eröffnet sie den Kindern Möglichkeiten, die in der Stadt durch andere Institutionen angeboten und wahrgenommen werden. Sie sollte daher als Beispiel für Schulentwicklung in ländlichen Bereichen als Versuchsschule erhalten bleiben.

- Für die Steinwaldschule ist nach allem Ausgeführten wichtig, sich als Gesamtkollegium verstärkt der Weiterentwicklung des Alltagsgeschäfts im Unterricht vorzunehmen. Die Schule verfügt über entsprechende Organisationsstrukturen und über genügend Instrumente und Kenntnisse im Bereich der Ist-Soll-Analysen, der AMC-Verfahren und der Evaluation, um sich fachkundig in diese Richtung zu bewegen. Ihr großes Kapital und *Know-how* kann hier gewinnbringend eingesetzt werden. Da das „tägliche Unterrichtsgeschäft“ bisher nicht im Zentrum der Entwicklung stand, ist es nun vordringlich und in erster Linie wichtig, dass die Schule sich den offenbar nötigen Auseinandersetzungen im Kollegium stellt, um sich auf dem Weg zu einer offeneren Unterrichtskultur und mehr selbstständigen Lernformen auch im Fachunterricht voran zu bewegen.
- Die bereits begonnenen Kompaktveranstaltungen zur Methodenkompetenz müssten Breitenwirkung entfalten. Es ist wichtig, organisatorisch und durch Evaluation zu gewährleisten, dass das kompakt Gelernte auch in den Fächern angewandt und umgesetzt wird.
- Über eine Ausweitung der Projektwochen auf einen jährlichen Rhythmus sollte nachgedacht werden, um diese Lernform aus dem Bereich des „Exotischen“ heraus zu holen. Auf diese Weise könnten in den Projektwochen praktizierte Lernformen auch eher Eingang in den Unterricht finden.
- Weiterhin legen sowohl die TIMSS-Untersuchung als auch Absolventeninterviews nahe, über einige Organisationsveränderungen im Unterrichtsbereich nachzudenken, da das Leitziel, Lernwege offen zu halten, bisher noch im Widerspruch zum Differenzierungssystem an der Schule steht.
- Über die Bereiche der kulturellen Praxis sowie der vielfältigen Wahlangebote werden Kindern aus häufig bildungsfernen Familien neue Perspektiven und Entfaltungsmöglichkeiten eröffnet. Die Schule sollte nicht nachlassen in ihrem Bemühen, die Schule als „Bildungszentrum der Region“ aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln. Eine wissenschaftliche Begleitung wäre ihr dabei zu wünschen.

7. Zusammenfassung und Ausblick: Empfehlungen zur weiteren Praxis der vier Versuchsschulen

7.1 Sinn und Aufgaben von Versuchsschulen

Was ist das Besondere an *Versuchsschulen*? Was unterscheidet sie in ihrer Eigenart, Dauer und Übertragbarkeit von anderen Reformansätzen wie *Schulversuchen*, *Modellversuchen* bzw. *Modellschulen* oder *Alternativschulen*? Dies einleitend zu klären, kann hilfreich sein, um Missverständnisse zu vermeiden, wie sie in der Debatte um die Ergebnisse von Versuchsschulen und deren Übertragbarkeit, überhaupt um deren Einrichtung und Fortführung, immer wieder auftreten.

Schulversuche und Modellschulen

Bis in die 90er Jahre unterschied die pädagogische Literatur und bildungspolitische Praxis *Modellschulen*, *Modellversuche* bzw. *Schulversuche* auf der einen von *Alternativschulen* auf der anderen Seite. Während *Alternativschulen*, wie z. B. die „Freien Schulen“ oder, um das prominenteste ausländische Beispiel zu nennen, die Tvind-Schulen in Dänemark, als bewusste Gegenmodelle zum Regelschulsystem etabliert wurden, werden als *Modellschulen* Schulen bezeichnet, die einen klar umrissenen staatlichen Auftrag mit dem Ziel der späteren Einführung in das *Regelschulsystem* haben. Alternativen im Hinblick auf Struktur und Aufbau von Bildungsgängen sollen zum Zweck einer möglichen *Übertragung in die Fläche* erprobt werden. *Schulversuche* haben eine ähnliche Intention, sie sind nur klarer auf einen spezifischen Teilaspekt von Schule und Unterricht begrenzt. Klafki spricht 1997 von *Schulversuchen* im Zusammenhang mit „Schulen, ... die im Hinblick auf eine begrenzte Fragestellung in einem bestimmten Zeitraum die Realisierung neuer pädagogischer Konzepte zu erproben versuchen“. Er nennt als Beispiel die Erprobung von Frühenglisch in Grundschulen.

Eine solche Praxis des Erteilens von präzise umrissenen Aufträgen begann bereits in den 60er Jahren. Mit ihr ging meist die zeitliche Begrenzung des Ver-

suchszeitraums und der Mittelzuwendung einher. Bildungstheoretisch lag ihr die Vorstellung von Schulentwicklung als *Systementwicklung* zugrunde. Dies bedeutet, dass die Ansicht vorherrschte, Schulen und ihre Qualität gleichsam *top-down*, nämlich durch die zentral gesteuerte Veränderung bildungspolitischer Vorgaben verbessern und die Ergebnisse der Modell- und Schulversuche auf andere Schulen 1 : 1 übertragen zu können. Mit einem solchen Ansatz über Systementwicklung konnte jedoch die schon damals als dringlich erkannte *innere Reform* von Schule nicht geschafft werden. Die Schulversuche der 60er und 70er Jahre haben letzten Endes wenig Wirksamkeit gezeigt. Dies belegen die nach wie vor starken Systemunterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern ebenso wie die Ergebnisse der Schulvergleiche seit TIMSS. Weder hat die Gesamtschule als konkurrierende Schulform *per se* überzeugt – ein Ergebnis, das durch PISA neuerlich bestätigt wurde –, noch sind die traditionellen Schulstrukturen als „System“ in der Lage, die aufgrund von PISA gebotenen Qualitätsverbesserungen in Schule und Unterricht einzuleiten und die Bildungsressourcen der Bundesrepublik optimal zu nutzen.

Versuchsschulen als Kristallisationskerne für schulische Qualitätsentwicklung

Den großen schulvergleichenden Untersuchungen der 70er Jahre lag bekanntlich die Frage zugrunde, ob für die Sekundarstufe I das dreigliedrige Schulsystem, insbesondere das Gymnasium, oder die Gesamtschule die bessere Schulform wäre. Dahinter stand die Strategie, die bestmögliche Schulform zu finden und diese dann in strukturell ähnlicher Form landesweit zu kopieren. Die Haupteckkenntnis aus den schulvergleichenden Untersuchungen war jedoch, dass neben dem Schultyp die *Güte der jeweiligen pädagogischen Arbeit an der einzelnen Schule ein entscheidendes Qualitätskriterium für die von den Schulen erbrachten Leistungen* war. Fend hat dies in die bis heute gültige, in empirischen Untersuchungen immer wieder bestätigte Formel von der „*einzelnen Schule als pädagogische Handlungseinheit*“ gebracht. Kurz gesagt: Nicht eine bestimmte Schulform ist als eigentlicher „Sieger“ aus den schulvergleichenden Untersuchungen in der Bundesrepublik hervorgegangen, sondern die Leitidee, dass schulische Qualität, im Positiven wie im Negativen, neben dem Schultyp wesentlich von der gemeinsam gestalteten pädagogischen Praxis der Lehrerinnen und Lehrer der Einzelschule abhängt.

Mit dieser Erkenntnis hat die Schulentwicklung in der Bundesrepublik Anschluss an bedeutsame europäische Positionen gewonnen. Schon zu Beginn der 90er

Jahre hat z. B. der Europarat den Blick von der Systementwicklung zur Einzelschulentwicklung gelenkt. Jede einzelne Schule sollte angesichts ihrer spezifischen Rahmenbedingungen optimale Qualität liefern, Verantwortung für ihre eigene Organisationsform und ihre Klientel (Schüler, Eltern, Arbeitsmarkt) übernehmen und ein dafür geeignetes spezifisches Profil gewinnen. Die einzelne Schule und ihre Entwicklung rückte in den Mittelpunkt der Überlegungen. Auch die Aufforderung an die Schulen in Hessen, sich im Rahmen von Schulprogrammarbeit über Ist-Stand und Ziele einer Schule klarer zu werden, sind Beispiele für diese Entwicklung.

Bildungspolitisch bedeutet die Hinwendung zur Einzelschulentwicklung, den Schulen größere Spielräume und mehr Selbstständigkeit einzuräumen, die allerdings mit der Bereitschaft zur kritischen – internen und externen – Evaluation der eigenen Arbeit und der Verpflichtung zur Rechenschaftslegung über die erbrachten Leistungen beantwortet werden müssen. Grundsätzlich sollte sich jede einzelne Schule als in ihrer Umgebung verantwortlich handelndes System begreifen.

In diesem Zusammenhang leuchtet ein, dass die frühere entwicklungsstrategische Option auf begrenzte Schulversuche – mit dem Ziel der späteren Implementation der in ihnen erprobten Praxis *in der Breite* des Schulwesens – nur noch wenig Sinn machen. Zuzustimmen ist vielmehr dem von Hartmut von Hentig schon in den 70er Jahren formulierten Satz „Nicht *Schulversuche* brauchen wir, sondern *Versuchsschulen*“. Darin wird ausgedrückt, dass mit der neuen Phase der Weiterentwicklung der Regelschulen *reformorientierte Schulen benötigt werden, die* – jeweils geprägt durch ein besonderes pädagogisches Profil – *als Ganzes neue Wege erproben*. Dadurch können sie Impulsgeber für die Schulentwicklung eines Landes oder einer Region werden. Dabei interessiert nicht allein das erneuerte Detail schulischer Praxis, sondern *wie* neue Praxisformen in gelungener Weise an einer Schule erarbeitet werden, die sich als *lernende und problemlösende Organisation* versteht und *wie* diese in die gesamte Schul- und Unterrichtskultur eingebettet sind. Das Konzept der *Versuchsschule* weist aber auch darauf hin, dass es notwendig ist, an einzelnen Schulen, ob es sich um veränderte Unterrichtsinhalte, Differenzierungsformen oder die Innovation der Schülerbeurteilung handelt, neue pädagogische Ideen und Strukturen zu erproben, die *entschieden über das an Regelschulen Mögliche hinausgehen*. Zur Umsetzung solcher pädagogischer Ideen brauchen Versuchsschulen einen entsprechenden schulstrukturellen Rahmen, der ihnen Entwicklungsspielräume sichert, sowie eine besondere personelle und materielle Ausstattung.

Die Schulentwicklung in der Bundesrepublik zeigt, dass die Bildungspolitik dort, wo in einzelnen Ländern rechtzeitig Versuchsschulen eingerichtet worden sind,

heute über Reformschulen verfügt, die als *Kristallisationskerne für die Qualitätsentwicklung an Einzelschulen* dienen können. Im Unterschied zu begrenzten Schul- und Modellversuchen, deren Dauer an die Entwicklung und Erprobung einzelner Elemente schulisch-unterrichtlicher Praxis gebunden ist, stellen *Versuchsschulen prinzipiell langfristige Einrichtungen* dar. Dies hängt mit ihrem gegenüber Regelschulen strukturell veränderten Gesamtstatus zusammen, der sich nicht durch Einzelentwicklungen überholt. Erst dieser befähigt sie, neue pädagogische Konzepte, teilweise „auf Vorrat“, zu erproben und sie anderen Schulen zur Beobachtung und Übertragung zu präsentieren. Regelschulen können sie allerdings nie 1 : 1 übernehmen, sondern müssen sie im Hinblick auf ihre jeweiligen Bedingungen adaptieren. Die besondere Ausstattung der Versuchsschulen ist der „Preis“ für die besonderen Leistungen, die sie langfristig zu erbringen haben. Ihr Auftrag und die damit verbundenen Ressourcen würden nach allgemein geteilter erziehungswissenschaftlicher Auffassung nur dann ihre Berechtigung verlieren, wenn Versuchsschulen ihre Innovationskraft und ihren Entwicklungsvorsprung gegenüber dem Regelschulwesen einbüßen.

7.2 Wozu braucht das Land Hessen Versuchsschulen?

Im Einzelnen sind es vor allem folgende Argumente, die für Versuchsschulen als langfristig notwendige Reformeinrichtungen eines Landes sprechen.

Auch das Bildungswesen braucht Entwicklungsabteilungen

Ähnlich wie ein großer Industriebetrieb, der auf dem globalen Markt mithalten will, braucht ein Land für eine zukunftsorientierte Bildungspolitik Entwicklungsabteilungen. *Versuchsschulen sind die notwendigen Entwicklungsabteilungen des Landes Hessen im Bildungsbereich.* An ihnen sollen Veränderungen in der Gesellschaft gleichsam seismographisch aufgespürt und schulisch darauf reagiert werden. Sie haben die Aufgabe, neue pädagogische Konzepte zu entwerfen, auszuprobieren und zu evaluieren; die Schule als *System* soll zeigen, dass Organisationslernen möglich ist. Um beim gewählten Vergleich zu bleiben: Wie in einem Autokonzern unterschiedliche Modelle nebeneinander entwickelt werden, so braucht auch ein landesweites Schulsystem die Erprobung verschiedener pädagogischer Konzepte unter unterschiedlichen Voraussetzungen – die hes-

sischen Versuchsschulen bilden dies z. B. durch ihre unterschiedlichen Ansätze und Rahmenbedingungen (Standorte, Schülerklientel, Versuchsschulauftrag) annähernd ab.

Schließlich sind in Industrieunternehmen Entwicklungsabteilungen auf langfristige Arbeit angelegt. Entwicklungsabteilungen werden nicht geschlossen und an anderer Stelle wieder aufgemacht, um von vorne zu beginnen, sondern erworbenes Know-how wird für neue Entwicklungen genutzt. Das Schließen einer Abteilung macht nur dann Sinn, wenn keine Entwicklung mehr stattfindet. Dass dieser Prozess ständiger Rechenschaftslegung und Überprüfung unterliegt, versteht sich von selbst.

Versuchsschulen sind Kompetenzzentren für Schulentwicklung

Die Geschichte von Versuchsschulen zeigt, dass sie durchweg aufgrund der Initiative des besonderen pädagogischen Gespürs und des Engagements von Einzelpersonen oder einer relativ kleinen Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern, meist im faktischen oder ideellen Verbund mit pädagogischen Ideen oder Einrichtungen, entstanden sind. Den Initiatoren ist es gelungen, ein Schulkollegium mindestens mehrheitlich für die Mitarbeit an einem schulischen Entwicklungsprozess zu gewinnen, der allen Beteiligten viel Wagemut, organisatorisches Geschick, praktischen Erfindungsgeist und Durchhaltekraft abverlangt hat. Die Versuchsschulen hätten nicht erfolgreich arbeiten können, wenn sie sich nicht auf solche, für das „Neu-Erfinden“ von Schule unverzichtbaren Haltungen und Fähigkeiten der sie tragenden Personen von beträchtlicher „Strahlkraft“ hätten stützen können. *Insofern bilden Versuchsschulen Kompetenzzentren für Schulentwicklung.* Jedes Land sollte sich glücklich schätzen, das über solche schulischen Netzwerke von Kompetenz verfügt. Der weiteren Entwicklung des Bildungswesens im Lande können diese am besten dienen, wenn sie durch eine umsichtige Personalpolitik langfristig gestärkt und ergänzt werden. Dadurch kann ihr Potenzial auch für landesweite Aufgaben der Unterstützung qualitätsentwickelnder Maßnahmen genutzt werden. Darüber hinaus sind Versuchsschulen wichtige Orte der Personalrekrutierung für Führungsaufgaben im Schulbereich sowie für die Zusammenarbeit innerhalb der „Unterstützungssysteme“ und zwischen Schulen und Wissenschaft.

Versuchsschulen halten Neuentwicklungen auf Dauer präsent

Jede Schule, die sich auf den Weg machen will (oder soll), braucht *Anschauung*. Keine Schule setzt sich durch die bloße Lektüre neuer Konzepte oder Ideen in Bewegung. Was durch Lektüre in pädagogischen Zeitschriften oder Büchern in Kollegien hineingetragen wird, endet oftmals in der Skepsis der Lehrerzimmer. Ähnliches gilt für punktuelle Fortbildungserfahrungen, die sich ebenfalls nur mit Mühe in die Breite entwickeln. Das Hessische Institut für Lehrerfortbildung hat in den 80er Jahren aus dieser Erkenntnis heraus die Form der *schulinternen Lehrerfortbildung* entwickelt und pädagogische Tage unterstützt, um ganze Kollegien mit neuen Methoden und Verfahren vertraut zu machen. Doch auch hier zeigte sich, dass Kollegien, mit den neuen Erfahrungen allein gelassen, oft wieder zu „bewährten“ alten Methoden zurückgekehrt sind.

Versuchsschulen können hingegen aufgrund der sinnlichen Präsenz ihrer Praxis auch Skeptikern demonstrieren, dass eine Erneuerung der pädagogischen Alltagsarbeit machbar ist. Eine erfolgreich arbeitende Schule unmittelbar erleben zu können, ist durch nichts ersetzbar. Versuchsschulen veranschaulichen auch, dass nicht alles jederzeit perfekt sein muss und dass es auch in einer erneuerten Praxis Fehler und Irrwege, kurzum Normalität geben darf und muss. Darüber Rede und Antwort zu stehen, ist für die Verbreitung von Reformmaßnahmen besonders wirksam. Wer möchte, dass sich Schulen weiter entwickeln, braucht also *auf Dauer real erfahrbare Versuchsschulpraxis als Anschauungsmaterial*, um anderen Impulse zu geben und Zweifel zu nehmen. Auch die Versuchsschulen selbst, so zeigt ihre Geschichte, haben sich zu Beginn durch Anschauung informiert, bevor sie ihr je eigenes Profil entwickelt haben.

Versuchsschulen sind „Reformdepots“

Erfolgreiche Versuchsschulen bringen bei der praktischen Umsetzung pädagogischer Ideen stets auch Praxisformen hervor, die wegen ihrer Komplexität oder auch wegen ihres antizipatorischen Charakters gegenwärtig nicht oder nur in stark verkürzter Weise auf das Regelschulwesen übertragbar sind. Dazu gehören z. B. die Differenzierungsmodelle oder die Formen Praktischen Lernens an einzelnen Versuchsschulen sowie auch die anspruchsvolle kulturelle Praxis an der Helene-Lange-Schule, das hochkomplexe System der Verzahnung des „Freien Lernens“ mit der Entwicklung von Fachkompetenzen in Waldau oder die Sekundarstufenpraxis altersgemischten Lernens an der Reformschule. Für man-

che dieser Entwicklungen ist schlicht die Zeit noch nicht gekommen. Dennoch ist es, allein aus Studiengründen, wertvoll, sie an Versuchsschulen verfügbar zu haben. *Versuchsschulen sind in diesem Sinn gleichsam „Depots“ für künftige Schulentwicklung.* Die Praxis von reformpädagogischen Schulprojekten – wie z. B. der Waldorfschule oder der Freinetpraxis – demonstriert, wie wichtig es sein kann, solche Praxisformen langfristig weiterzuentwickeln und für zukünftige Praxisbedürfnisse, auch im Regelschulwesen, auf hohem Niveau bereit zu halten.

Versuchsschulen demonstrieren, was „Lernende Schule“ bedeutet

Die weitaus größte Anzahl der Schulen in der Bundesrepublik sind weit davon entfernt, *lernende Organisationen* zu sein. Die Anforderungen des Hessischen Kultusministeriums, Vergleichsarbeiten zu schreiben, Schulprogramme zu erstellen und Abschlussprüfungen vorzubereiten, hat vielmehr der Schulaufsicht, wie Interviews belegen, vor Augen geführt, wie wenig *Kommunikationskultur* in vielen Kollegien herrscht. Die PISA-Studie hat darüber hinaus gezeigt, dass viele Kolleginnen und Kollegen nicht vorhersagen konnten, was ihre Schüler leisten können. Dies bedeutet, dass Diagnosefähigkeit und Schülerbeobachtung dringend gestärkt werden müssen. Erziehungswissenschaftler und Neurobiologen weisen darauf hin, dass Lernen nicht durch frontale Instruktion und die ausschließliche Vermittlung kognitiven Wissens optimal gelingt, sondern dass Motivation, Emotion, soziale Prozesse und eigenes Handeln aktiviert werden müssen, um nachhaltig und lebenslang zu lernen. Wie macht sich eine Schule mit diesen Erkenntnissen vertraut? Wie können sie im Kollegium umgesetzt werden? Wie kann die Teilnahme an zeitlich begrenzten Maßnahmen, z. B. der Methodenfortbildung durch *Klippert*, tatsächlich in schulisches Repertoire umgesetzt und zum Unterrichtshabitus werden?

Diese Fragen zeigen, dass es nötig ist, Antworten nicht nur auf der Ebene der einzelnen Lehrperson, sondern auch auf der Ebene der *Organisation Schule* zu finden. Sie zeigen ferner, dass es sich jeweils um langfristige und höchst anspruchsvolle Veränderungsprozesse handelt. Das kann auch entmutigen und lähmen. *Versuchsschulen* haben die Funktion *zu zeigen, dass es geht*. Die hessischen Versuchsschulen haben sich, wie die Planungsprotokolle der vergangenen Jahre zeigen, als *lernende Organisationen* erwiesen, die sich neue Ziele setzen und sich neuen Herausforderungen zu stellen vermögen. Dies macht deutlich, warum *Versuchsschulen* und nicht *Schulversuche* nötig sind: Der gesamte Habitus einer Schule muss in Bewegung geraten, systemisches Denken ist gefor-

dert. Wenn jede einzelne Schule sich bewegen muss, um die Zukunftsaufgaben zu bewältigen, dann braucht es – noch für viele Jahre – schulische „Vorbilder“ auf diesem Weg. Eben dies ist die Aufgabe von Versuchsschulen, eben deshalb braucht sie das Land Hessen.

Institutionslernen ist stets langfristiges Lernen. Die hessischen Versuchsschulen haben durch vieljährige Aufbauprozesse einen langen Atem bewiesen und gezeigt, dass sie sich auch in schwierigen Phasen weiter entwickelt und diese durchgestanden haben. Für Schulen, die von Versuchsschulen lernen, müssen diese Prozesse nicht ebenso langwierig sein. Sie können Fehler vermeiden, indem sie auf einer höheren Entwicklungsstufe anfangen. Dazu ist aber nötig, auf der Erfahrung anderer aufzubauen, kurzum am Lernprozess der Versuchsschulen teilzuhaben.

Das bedeutet für das Land Hessen und seine „Entwicklungsabteilungen“, dass diese, wie erwähnt, ihre Existenzberechtigung haben, solange sie *Beispiele lernender Organisationen mit innovativem Potenzial* sind. Davon abgesehen, sind die hessischen Versuchsschulen *per se* Beispiele für „gute Schulen“ mit Ausstrahlung in der ganzen Bundesrepublik. Dies allein schon rechtfertigt, ihnen, sofern sie ihren Reformimpetus behalten, ihre zusätzlichen personellen Ressourcen langfristig zur Verfügung zu stellen. Die Kollegien der Schulen zahlen dies mit einem weit überdurchschnittlichen pädagogischen Einsatz zurück. Zudem leisten sie einen materiell schwer aufzuwiegenden Beitrag für das Image des gesamten hessischen Schulwesens.

7.3 Zur Übertragbarkeit der Versuchsschularbeit auf andere Schulen

Übertragung durch Transfer auf die eigene Situation

In diesem Zusammenhang erhebt sich die Frage, ob das, was die hessischen Versuchsschulen praktizieren, auf andere Schulformen, andere Schulsituationen und andere Schulstandorte überhaupt übertragbar ist oder ob die Versuchsschulen nicht jeweils ein so spezifisches Profil entwickelt haben, dass ihre Ergebnisse kaum „verpflanzbar“ sind. Wie erwähnt, kann keine Versuchsschule fertige Bausteine oder Module liefern, die so, wie sie sind, auf andere Systeme übertragen werden können. Wenn gilt, dass jede Schule unter ihren jeweiligen Rahmenbedingungen ihre eigene Spezifik entwickeln und ihr eigenes Profil schärfen muss,

dann muss auch von Lehrern und Schulen erwartet werden, was von Schülern beim Abitur erwartet wird – die Fähigkeit zum Transfer. Anregungen, die Versuchsschulen bieten, müssen schulspezifisch umgesetzt und bei der Übertragung auf die eigene Schule gleichsam „neu erfunden“ werden. Die hessischen Versuchsschulen selber haben mit dieser Art „Reformtransfer“ Erfahrungen gesammelt. So ist z. B. das Team-Modell der Offenen Schule Kassel-Waldau nach Wiesbaden und Neukirchen „transportiert“ und dort an die Standortbedürfnisse angepasst worden. Die Helene-Lange-Schule und die Reformschule Kassel haben wechselseitig Erfahrungen im Projektlernen ausgetauscht. Zur Zeit findet gerade eine Exploration des Konzepts Kultureller Praxis der Steinwaldschule von Seiten der Versuchsschulen statt. Auf ähnliche Weise sind Elemente hessischer Versuchsschulpraxis in verschiedene andere Schulen unterschiedlicher Schulformen situationsgerecht übernommen worden.

Es braucht Versuchsschulen, um Reformpraxis zu zeigen, um den schulischen Kontext sehen und studieren zu können, aber nicht, um Fertigmodule zu exportieren. Die jeweilige kreative Umsetzung des Gesehenen und Erlebten kann einer Einzelschule nicht abgenommen werden. Dass dies „funktioniert“, zeigt die bisherige Erfahrung. So hat es z. B. in der Nach-Wende-Zeit viele Besuchergruppen aus den neuen Bundesländern gegeben, die sich bei der Umgestaltung ihrer Praxis von den hessischen Versuchsschulen haben inspirieren lassen. Zur Zeit führt die Schulprogrammarbeit dazu, dass sich gerade aktive Schulen bei den Versuchsschulen umsehen und Rat holen. Wenn sich, um ein Beispiel zu nennen, die Ursulinenschule in Fritzlar um Referenten der Offenen Schule Kassel-Waldau bemüht, dann zeigt dies, dass Transfers auf sehr unterschiedliche Art stattfinden.

Zum „Leuchtturm-Effekt“ der Versuchsschulen

Oftmals wird in der Debatte um Versuchsschulen das Argument gehört, dass es ja kein Wunder sei, dass diese Schulen bei so viel besserer Ausstattung Sinnvolles zustande brächten. Die Versuchsschulen werden angesehen wie der „Klassenprimus“, der die Privilegien des Lehrers genießt. Häufig führt gerade dieses Argument in der Region, in der die Versuchsschule sich befindet, zu Vorbehalten. Es kommt dann zu dem so genannten „Leuchtturm-Effekt“. Die Schule strahlt in die gesamte Republik aus, nur in unmittelbarer Umgebung nimmt man sie wenig zur Kenntnis oder lehnt sie möglicherweise gar ab. In zwei von vier geführten Interviews mit jeweils zuständigen Schulaufsichtsbeamten wurde ein solcher

Leuchtturm-Effekt konstatiert. Gleichzeitig wiesen die Interviewten darauf hin, dass es auch um Neid-Effekte und Schutzbehauptungen auf Seiten der anderen Schulen gehe. Zwar mag dies in Einzelfällen damit zu tun haben, dass sich die eine oder andere Versuchsschule möglicherweise nicht intensiv genug um Zusammenarbeit in der Region bemüht hat, aber andererseits dienen diese Argumente anderen Schulen auch dazu, sich gar nicht erst auf den Weg zu machen. Wenn man jedoch bedenkt, dass Schulen etwa im Rheingau-Taunus-Kreis mit größeren Lehrergruppen nach Kassel-Waldau fahren und Kasseler Schulen die Helene-Lange-Schule Wiesbaden besuchen, relativieren sich viele dieser Argumente von selbst. Dies deutet auch darauf hin, dass die Verbreitung (Dissemination) der Versuchsschulergenergebnisse noch nicht optimal verläuft (davon soll unten noch die Rede sein). Dass Versuchsschulen, von denen Öffentlichkeitsarbeit, Dokumentation, Publikation, Mitwirkung bei der Fortbildung und ständige Bereitschaft, Besuchergruppen aller Art aufzunehmen, erwartet wird, eine zusätzliche Ausstattung an Lehrerstunden brauchen, wurde bereits festgestellt.

Wann ist ein Ende abzusehen?

In diesem Zusammenhang erhebt sich auch die viel gestellte Frage, wann eine Versuchsschule denn endlich einmal mit ihrem Versuch „fertig“ ist und anderen Platz machen kann, oder, anders gesagt, wann die Versuchsschule ihr Handwerk so gut „geübt“ hat, dass sie in das Regelschulsystem rückgeführt werden kann. Die oben – im Kontrast zu Schulversuchen – gelieferte Interpretation der besonderen Leistungen von Versuchsschulen hat gezeigt, dass hinter solchen Fragen ein verkürztes Verständnis ihrer Funktion steht. Bei Versuchsschulen handelt es sich, ihre fortbestehende Innovationskraft und Entwicklungskompetenz vorausgesetzt, um dauerhaft angelegte Einrichtungen.

Ihre Langfristigkeit begründet sich, wie dargelegt wurde,

- aus ihrem fortwirkenden Entwicklungsauftrag,
- aus ihrer Bedeutung als Kompetenzzentren für Schulentwicklung,
- aus der Notwendigkeit der dauerhaften sinnlichen Präsenz von Reformpraxis,
- aus der Bereithaltung von teilweise erst in Zukunft relevanten Lösungen sowie
- aus ihrem Eigenwert und ihrer Demonstrationsfunktion als lernende Systeme, welche die Verbindung von Organisationsentwicklung mit der Neugestaltung der Schul- und Unterrichtspraxis für andere Schulen veranschaulichen.

Mit anderen Worten: Solange Versuchsschulen regional und landesweit *Problemlösekapazität* repräsentieren, d. h. zeigen, wie man Probleme im Team angeht, welche Lösungen für sie Lehrerinnen und Lehrer erarbeiten können und dass man sich auf dem erreichten Stand nicht ausruhen darf, sondern Jahr für Jahr um die Erhaltung der eigenen Schul- und Unterrichtsqualität ringen und sich den Herausforderungen einer dynamischen Gesellschaft stellen muss, kommen Versuchsschulen nicht ans Ende ihrer Arbeit. Es ist vielmehr wünschenswert, dass sie als Beispiele und Vorreiter für die in Zukunft notwendige *Verstetigung schulischer Reformen* erhalten bleiben – wie gesagt, immer unter der Voraussetzung, dass sie Beispiele für lebendige Schulentwicklung bleiben und sich – mehr als andere – der öffentlichen Wahrnehmung und Überprüfung ihrer Praxis aussetzen. Die Existenz von Versuchsschulen wird sich dann erledigt haben, wenn sich das hessische Schulsystem in einem Maße entwickelt hat, dass eine solche Anschauung nicht mehr nötig ist.

Einige der neuen Herausforderungen werden in diesem Text formuliert. So ergeben sich für alle Schulen der Bundesrepublik aufgrund der PISA-Untersuchungsergebnisse gegenwärtig neue Aufgaben. Beim Treffen der hessischen Versuchsschulen mit dem zuständigen Beamten des Ministeriums und einem Vertreter des Max-Planck-Instituts am 20.11.02 wurden z. B. den vier Schulen ihre Ergebnisse erläutert. Die Versuchsschulen formulierten daraufhin sofort für sich neue Arbeitperspektiven – ein Beispiel für Problemlösedenken von Systemen.

7.4 Zur Verbreitung der Versuchsschulergenergebnisse in Hessen

Die *Wirkungsanalysen* haben gezeigt, wie groß an allen vier Versuchsschulen das Außeninteresse ist, z. B. durch Besuchergruppen anderer Schulen. Die Zufriedenheit der Eltern und Schüler mit ihrer Schule übertraf in den PISA-Stichproben der Versuchsschulen deutlich den Erwartungswert. Dennoch ist nicht abzustreiten, dass die Wirkung der hessischen Versuchsschulen auf andere Schulen in Hessen noch erfolgreicher und effektiver gestaltet werden könnte. Der *Dissemination* (Verbreitung)¹ sollte in den folgenden Jahren mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

¹ Während *Implementation* das „Wirksam-Machen“ von einzelnen Elementen in einem System, z. B. einer Schule, beschreibt, versteht man unter *Dissemination* die Ver-

Transparenz der Prozesse und Entscheidungen

Bisherige Schwierigkeiten im „Vermittlungs-Transfer“ und der erwähnte „Leuchtturm-Effekt“ sind wohl unter anderem auf die komplizierte Geschichte der Versuchsschulen und ihrer Einführung zurückzuführen. Diese sind z. B. gegründet worden, ohne dass dabei die regionale Schulverwaltung eine aktive Rolle hätte spielen können.

Inzwischen hat aber durch die Konstanz der Planungsgespräche und durch die Veränderung der Aufgaben der Schulaufsicht hin zu mehr inhaltlicher Begleitung schulischer Prozesse die Wertschätzung der Schulentwicklungsarbeit der Versuchsschulen zugenommen. Die Schulaufsicht ist inzwischen in diesen Prozess aktiv integriert.

Vorschläge für eine stärkere Einbindung vor Ort

In folgenden Bereichen wäre eine gezieltere Verbreitung der Versuchsschularbeit möglich und sinnvoll:

- Einbindung der Kollegien der Versuchsschulen in die Lehrerausbildung der ersten und zweiten Phase
- Hospitationszirkel pädagogischer Multiplikatoren vor Ort
- Zusammenarbeit im Bereich der Schulprogrammarbeit
- Regelmäßiges Fortbildungsangebot von Seiten der Versuchsschulen in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Landesinstitut für Pädagogik
- Kreative Darstellungsformen ihrer Arbeit in der Öffentlichkeit (z. B. in Anlehnung an die Tagungen der Bertelsmann-Stiftung, an denen Mitglieder der OSW und SWS regelmäßig teilgenommen haben)
- Beratung anderer Schulen bei der Teambildung und Organisationsentwicklung
- Unterstützung im Bereich von Evaluation und Selbstevaluation

Landesweit ließe sich auch eine Publikation vorstellen, in der pädagogische „Neuerfindungen“, Weiterentwicklungen und Unterrichtsideen anderen zugänglich gemacht werden.

breitung der Erfahrungen und Ergebnisse, z. B. der Versuchsschulen in anderen Schulen. Vgl. Rumpf, Horst: Einführende Verdeutlichung zur curricularen Fachsprache. In: Frey, Karl (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band I, München 1975, S. 60-69. – Wulf, Christoph, Wörterbuch der Erziehung, München/Zürich 1974, S. 124 ff.

Weiterführung der pädagogischen Ansätze auf der Sekundarstufe II

Besonderes Augenmerk sollte auf die bisher vernachlässigte Frage gelegt werden, was mit den Qualifikationen der Jugendlichen geschieht, die nach Beendigung der Klasse 10 an Versuchsschulen eine weiterführende Schule besuchen. Die Absolventenbefragungen und die Rückmeldung weiterführender Schulen an die Versuchsschulen bestätigen, dass die Jugendlichen in dem komplett anderen System der Oberstufen nach einer Eingewöhnungsphase gut zurechtkommen. Ihre im Bereich des selbstständigen Lernens in der Regel in den Versuchsschulen erworbenen Fähigkeiten werden jedoch in den Oberstufen bestenfalls im Bereich des Vortragens von Referaten und der mündlichen Mitarbeit sichtbar. Die Evaluation hat deutlich gemacht, dass viele Fähigkeiten der Jugendlichen an der Oberstufe gar nicht abgerufen werden.

Es sollte daher darüber nachgedacht werden, sowohl in Süd- als auch in Nordhessen die Weiterführung des selbstständigen Lernens im Bereich der Oberstufe bildungspolitisch abzusichern und nachdrücklich zu unterstützen. Es käme einer Verschwendung von Bildungsressourcen gleich, dies zu unterlassen. Die Stadt Kassel hat z. B. zwei Versuchsschulen, die ihre Jugendlichen nach der Klasse 10 auf weiterführende Schulen schicken. In Wiesbaden geht ein erheblicher Teil der Schülerinnen und Schüler der Helene-Lange-Schule in die Klassen 11 von Oberstufengymnasien. Andere Schulen der Stadt haben sich auf einen vergleichbaren pädagogischen Weg begeben. Auch hier wäre eine Weiterführung der Arbeit im Bereich der Oberstufe wichtig und sinnvoll.

Konsequenzen einer solchen Verbreitung

Sollte die Dissemination von Versuchsschulergenergebnissen weiter ausgebaut und möglicherweise institutionalisiert werden, bedarf es allerdings auch einer professionelleren Ausstattung, um Evaluationsprozesse vor Ort systematischer und effektiver im Sinne von Vorzeigeeffekten voranzutreiben.

Ähnliches gilt für Formen der wissenschaftlichen Begleitung. Bisher ist das Interesse von erziehungswissenschaftlicher Seite an wissenschaftlicher Begleitung groß gewesen, aber schon die systematische Erforschung und Veröffentlichung ist gleichsam als „Nebentätigkeit“ nicht auf Dauer zu haben. Dabei könnte gerade eine gezielte wissenschaftliche Begleitung einen wesentlichen Beitrag zur Verbreitung der Ergebnisse der Versuchsschulen leisten.

Anerkennung durch Präsenz

Weiter sei erwähnt, dass bei den Versuchsschulen eine hohe Sensibilität im Bereich der „*Unterstützung durch Präsenz*“ besteht. Das „Nie-fertig-Werden“ und „Sich-immer-neuen-Problem-Stellen“ mag zwar einerseits den Versuchsschulstatus garantieren, bedeutet aber andererseits für die Kollegien, ihre Motivation und ihre Anstrengungen immer wieder erneuern zu müssen. Es wäre u. E. sehr wirksam, wenn das Ministerium und die regionale Schulaufsicht sich durch ihre führenden Repräsentanten bereit fänden, diese besonderen Leistungen dort, wo sie es verdienen, auch vor Ort zu würdigen.

7.5 Der Beitrag der Versuchsschulen zur Schulentwicklung in Hessen und Empfehlung an die Landesregierung

Die vier Versuchsschulen haben – wie schon in den jeweiligen Schulkapiteln dargelegt worden ist –, im Bereich von Schule und Unterricht für das hessische Schulwesen vielfältige Entwicklungen angebahnt und in teilweise pionierhafter Weise vorweggenommen. Nach dem Urteil von Schulexperten sind an den Versuchsschulen Methoden der Qualitätssicherung erprobt worden, z. B. Arbeitsplatzuntersuchungen, die inzwischen hessenweit von den Schülern angewandt werden. Die Versuchsschulen sind auch Vorreiter für die Schulprogrammarbeit in Hessen gewesen. Lange bevor die ersten Schulprogramme angedacht worden sind und die ersten Schulen damit gearbeitet haben, hatten die Versuchsschulen für sich schon Praktiken der Bestandsaufnahme und Überprüfung von Praxisformen sowie des „Organisationslernens“ entwickelt, die als vorbildlich gelten können.

Der Beitrag der vier Schulen zur Schulentwicklung ist in den jeweiligen Schulkapiteln ausführlich erörtert worden. Der Beispielcharakter der Versuchsschulen für das Regelschulwesen erfordert es jedoch, zusammenfassend nochmals wichtige an den Versuchsschulen entwickelte Praxisformen zu nennen. Die Darstellung erfolgt in exemplarischer Auswahl. Genannt werden *Problemlösungen, die für eine Übertragung in das Regelschulsystem von Interesse sind*. Eine Reihe von Praxiskonzepten, z. B. das Teammodell oder Formen des Freien Lernens, sind bereits von anderen hessischen Schulen übernommen worden.

Beachtet werden muss, dass Versuchsschulen nicht als Ganzes „vervielfältigt“ werden können und dass nicht alle an ihnen entwickelten Praxisformen übertragbar sind. Dies entspräche auch nicht ihrer Zielsetzung. Um ihren Auftrag er-

füllen zu können, muss eine Versuchsschule, die ihren Namen verdient, insofern „radikal“ sein, als sie neue pädagogische Ideen zu verwirklichen versucht, die über den Rahmen der Normalpraxis von Schule oft weit hinausgehen. Dazu hat sie sich gegenüber dem Gesetzgeber verpflichtet und dazu hat ihr dieser auch Spielräume eröffnet. Nur auf diese Weise lassen sich an Versuchsschulen komplexe neue Praxisformen erproben, wie sie in der Regelschule gerade nicht entwickelt werden können. Dieser notwendige konzeptuelle „Überschuss“ der Versuchsschulen bedingt andererseits, dass Versuchsschulen neben Praxisformen, die auf das Regelschulsystem, wenn auch mit jeweils schulspezifischem Zuschnitt, übertragbar sind, auch Lösungsformen repräsentieren, die so stark mit der Gesamtidee der einzelnen Versuchsschule verknüpft sind, dass sie auf das Regelschulsystem, jedenfalls unter den gegenwärtigen Verhältnissen, nicht ohne Weiteres transferiert werden können. Voraussagen in diesem Bereich sind allerdings schwer möglich. Die Einführung altersgemischter Gruppen über drei Schülerjahrgänge an der Reformschule Kassel ist beispielsweise noch vor kurzem für kaum übertragbar gehalten worden. Jetzt wird sie für den Grundschulbereich als Lösungsform interessant, weil im PISA-Kontext Grundschulen ihre Eingangsprobleme nicht mehr vorwiegend durch Zurückstellungen von Schülern lösen können. Im Gegensatz dazu erscheint die Altersmischung in der Sekundarstufe I noch unmittelbar mit den speziellen pädagogischen Leitideen der Reformschule verknüpft und daher gegenwärtig kaum übertragungsrelevant.

Im Folgenden werden, getrennt für den organisatorischen sowie für den schulisch-unterrichtlichen Bereich, bedeutsam erscheinende *Lösungsansätze* aus den vier Versuchsschulen summarisch genannt. Als Lösungsansätze gelten auch professionelle pädagogische Orientierungen, sofern sie sich an Schulen erkennbar zu profilkbildenden Kompetenzen verdichtet haben. Bei der Übertragung der Lösungsansätze muss, auch wenn dies hier nicht ausgeführt werden kann, der jeweilige einzelschulische Kontext mitberücksichtigt werden (siehe dazu die Seitenverweise auf den Berichtsteil der Schulbeschreibungen).

7.5.1 Beiträge auf der Ebene der Organisationsentwicklung

Die Versuchsschulen sind lernende Organisationen, die systemisch arbeiten

Alle vier hessischen Versuchsschulen haben sich als *lernende Organisationen* erwiesen. Ihnen ist die Entwicklung und schrittweise praktische Umsetzung eines je besonderen pädagogischen Profils gelungen, mit dem jede der vier Schulen in

der gesamten Bundesrepublik Reputation gewonnen hat. Eine wichtige Voraussetzung dafür war, dass an jeder Schule, auf die standortspezifischen Bedürfnisse zugeschnitten, Organisationsstrukturen entwickelt wurden, die das *gesamte Kollegium in den Entwicklungsprozess einbeziehen*. Die folgenden „Bausteine“ einer für andere Schulen beispielhaften Organisationskultur finden sich in verschiedenen Varianten an allen Versuchsschulen:

Steuer- und Planungsgruppen (zusammengesetzt meist mehrheitlich aus reformkompetenten Kolleg/innen aus allen Teams sowie aus Schulleitungsmitgliedern) (S. 53 f., S. 92 ff., S. 170)

Teamorganisation in Form von Jahrgangsteams (an der Reformschule Kassel *Stufenteams*) (mit den ausgegliederten *Funktionen* des/der Teamsprechers/in, des Mitgliedes in der Steuergruppe sowie des/der Beauftragten für Teamorganisation) (S. 49 ff., S. 72 ff., S. 132 ff., S. 146 ff., S. 170).

An den Versuchsschulen wird das Teammodell durchweg in Form von *Team-Stammgruppen* praktiziert.² Das Prinzip des Team-Stammgruppen-Modells, wie es vor allem an der Offenen Schule Kassel-Waldau, an der Helene-Lange-Schule Wiesbaden und an der Steinwaldschule Neukirchen praktiziert wird, besteht darin, dass die dem Team zugeordneten Lehrpersonen möglichst viel Unterricht in *einer* Klasse bzw. *einem* Jahrgang erteilen. Die Lehrpersonen begleiten die Schüler/innen zudem über alle Jahrgänge oder Stufen der Schule. Auf diese Weise entstehen zwischen Schülern und Lehrern in der Regel dauerhafte und zuverlässige Beziehungen von persönlicher Qualität, die sich auch in Konfliktfällen als belastbar erweisen.

Delegierung von Schulleitungsfunktionen an die Teams (an allen vier Schulen) (z. B. Regelung der Vertretung und Aufsicht durch den Schülern vertraute Lehrer aus dem Jahrgangsteam; Konfliktregelungen vor Ort, Fachkoordination und Dokumentation, Evaluation, Beratungstätigkeiten) (vgl. z. B. S. 92 ff.)

Das an den vier Versuchsschulen mit geringen Abweichungen praktizierte Teammodell, in dessen Mittelpunkt Lehrerteams mit eigener Entscheidungs- und Organisationsverantwortung stehen, die mit der Arbeit der Schule eng verknüpft sind, gehört zu den *wesentlichen Errungenschaften, mit denen die vier hessischen Versuchsschulen bundesweit bekannt geworden sind*. Viele andere Schulen der

² Dieses muss von dem ebenfalls von Reformschulen verbreiteten „Team-Kleingruppen-Modell“ (TKM) unterschieden werden, das die Aufmerksamkeit auf die Etablierung fester Schülertischgruppen in den Klassen richtet.

Bundesrepublik haben diese Teamarbeit vor Ort studiert und auf ihre eigene Praxis übertragen. Auch in Hessen, besonders im südhessischen Bereich, gibt es inzwischen etliche Schulen, die erfolgreich nach diesem Organisationsmuster arbeiten. Die Bedeutung des in den Versuchsschulen „erfundene“ Teammodells ist z. B. auch daran erkennbar, dass die von der Bertelsmann Stiftung für Innovative Schulen 1996 prämierte Region Durham in Kanada ihre internationalen Erfolge zu großen Teilen auf Strukturen eines solchen kooperativen Teamlernens bei Lehrern und Schülern zurückführt.

Wesentlich ist, dass Erfolg und Wirksamkeit der Versuchsschulen nicht allein in der organisatorischen Struktur der beschriebenen Lösungsansätze begründet sind, sondern auch in den *mentalen Orientierungen der Kollegien*. Für alle Versuchsschulen sind professionelle Grundhaltungen charakteristisch:

Die mentale Orientierung, Schule „systemisch“ zu denken

Den Kollegien an den Versuchsschulen ist es gelungen, die schulübliche Ver- einzelung bei den beteiligten Lehrpersonen aufzuheben und die Arbeit der Lehrkräfte am Erfolg der Schule als Ganzes zu orientieren. Dazu gehört wesentlich, den eigenen Unterricht im Zusammenhang mit der Zielsetzung und Leistungserwartung der gesamten Schule zu sehen. Es bedarf keiner weiteren Begründung, dass eine solche Veränderung der „mentalen Struktur“ eines Kollegiums in Richtung auf Systemdenken für die dringlich gewordene Qualitätssicherungs- diskussion von besonderer Bedeutung ist. Nur wer das System mitdenkt, kann die Qualität insgesamt erhöhen (S. 33, S. 50, S. 87 f., S. 93 f., S. 133 f., S. 169 ff.). Für den Bildungsbereich bedeutet eine solche Qualitätssteigerung das Verstän- digen über Standards sowie die intensivere Förderung jedes einzelnen Schülers, vor allem aber, wie an allen vier Versuchsschulen vorweisbar, die Entwicklung entsprechender

Ansätze einer Praxis der Selbstevaluation

Alle vier Schulen haben sich schon vor ihrer Zeit als Versuchsschulen der kri- tischen Überprüfung der eigenen Arbeit gestellt und dafür schulinterne Verfah- renswesen und Praktiken entwickelt. Die Schulen haben sich dabei auch den Rat und die Mitarbeit von Experten, meist Wissenschaftler aus Universitäten, Forschungs- und Fortbildungsinstituten, geholt. Dadurch wurden Selbst- und Fremdevaluation – die eigene Überprüfungsarbeit und der „fremde Blick“ von außen – von vorneherein miteinander verknüpft. Im Einzelnen sind dabei un-

terschiedliche Modelle praktiziert worden, die vielfältige Anregungen für die an Regelschulen dringend auszubauende Evaluationspraxis geben können:

Dauerhafte Zusammenarbeit mit einem „Critical friend“ im Sinne der Funktion eines die Schularbeit kritisch und konstruktiv begleitenden und (mit-) dokumentierenden Schulexperten an der Helene-Lange-Schule) (S. 55)

Programm langfristig angelegter, empirisch gestützter schulinterner Begleituntersuchungen in universitärer Kooperation an der Offenen Schule Kassel-Waldau (S. 94 f.);

Mit Entwicklungsarbeit verknüpfte Evaluationsstudien zu einzelnen Themenschwerpunkten mit universitärer Begleitung an der Reformschule Kassel (S. 107 f., S. 113) sowie

Wissenschaftliche Begleituntersuchungen durch Experten des DIPF und des Corporate Identity Instituts in Abstimmung mit dem Kollegium an der Steinwaldschule Neukirchen (S. 147, S. 158 f., S. 171).

Alle vier Versuchsschulen haben sich im Evaluationsprozess insofern als „starke Schulen“ (Schratz) erwiesen, als für sie die Überprüfung und Rechenschaftslegung der eigenen Schulentwicklungsaktivitäten im Sinne „Lernender Schulen“ von Anfang an konstitutiv gewesen ist. *Auf die vielfältigen Ergebnisse der schon vorhandenen Evaluationspraxis konnte sich auch das vorliegende Gutachten stützen.* Auf diese Weise waren die Schulen auch auf zwei weitere Entwicklungen bestens vorbereitet, ja haben für sie in Hessen Grundlagen geschaffen: *Schulprogrammarbeit* (in Hessen seit 1999 verbindlich; in den Versuchsschulen in elaborierter Form gehandhabt) (S. 27, S. 96, S. 130, S. 144 und S. 166) sowie die *Praxis der schulinternen Verarbeitung der Rückmeldung der schulspezifischen TIMSS- und PISA-Ergebnisse.*

Die vier Versuchsschulen waren an beiden Schulvergleichstudien beteiligt und haben sich bei der einzelschulischen Überprüfung – mit unterschiedlichem Akzent – als auch im fachlichen Lernen erfolgreiche Schulen erwiesen (S. 44 f., S. 46 ff., S. 90 f., S. 114 f., S. 121, S. 132, S. 174).

Die Tendenz zur Selbstreflexion der eigenen Praxis äußert sich auch darin, dass die vier Versuchsschulen eine große Zahl *fachlich anspruchsvoller Publikationen über die Schulen* in praktisch allen einschlägigen deutschen Organen und Verlagen hervorgebracht haben, an denen jeweils eine Reihe von Kolleginnen und Kollegen beteiligt gewesen sind (siehe Material- und Publikationslisten im Anhang).

Entwicklung einer Kultur der Teamkooperation und Verantwortlichkeit

Die Versuchsschulen haben mit ihrer Teamorganisation nach dem Prinzip der Team-Stammgruppen für die Kollegien spezifische *Kooperationsformen und -foren* geschaffen. Durch sie ist eine qualitativ neue Gestaltung der pädagogischen Arbeit, insbesondere die für alle Versuchsschulen charakteristische Intensivierung der Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern, erreicht worden. Erst diese über die Jahre hinweg entstandene Kommunikations- und Kooperationskultur hat auch die Verständigung über Leistungen, Standards und Förderung möglich gemacht, welche die Voraussetzung für eine erfolgreiche Versuchsschularbeit ist.

Die gefundene Teamorganisation hat im Hinblick auf folgende Einzelaspekte eine neue Qualität der gemeinsamen Wahrnehmung der pädagogischen Verantwortung hervorgebracht:

Planmäßige Kommunikation und Kooperation in horizontaler wie in vertikaler Hinsicht innerhalb der jeweiligen Schule

(horizontal: innerhalb der Jahrgänge bzw. Stufen; vertikal: Austausch auf den „kleinen Wegen der Begegnung“ zwischen den Teams, innerhalb der Stränge sowie zwischen Teams und Leitungsebene). Die Teams sind dadurch kooperierende Schwerpunkte eines der Schule als Ganzes dienendem Meinungsbildungs- und Entwicklungsprozesses geworden (S. 49 ff., S. 74, S. 122, S. 133, S. 171).

Praxis der sensiblen Wahrnehmung der Entwicklungs-, Lern- und Leistungsprobleme der einzelnen Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung ihrer individuellen Eigenart

Ihr „diagnostisch-pädagogischer Blick“ zeichnet die Versuchsschulen besonders aus – begreiflicherweise mit Unterschieden zwischen den Schulen, den Teams innerhalb der Schulen und einzelnen Lehrpersonen. Er wird durch die überschaubaren und langfristigen Beziehungen zu den Schülern ermöglicht sowie durch den in den Teams üblichen ständigen pädagogischen Austausch. Gefördert wird er besonders dort, wo die einzelnen Lehrpersonen auch die *Klassenlehrerfunktion* ausüben (wobei die „Doppelbesetzung“ dieser Funktion (OSW) wegen der für die Schüler dadurch gegebenen „Identifikationsbreite“ – zwei Bezugspersonen statt eine – besonders gelungen erscheint). Angesichts der Aktualität von Lern Diagnostik und Leistungsförderung nach PISA kommt diesen gewachsenen Strukturen der Schülerbeobachtung und -förderung große Bedeutung zu (S. 29 f., S. 97 f., S. 111 ff.).

Absprachen über Unterrichtsinhalte und -methoden
(einschließlich der Förderung einzelner Schüler(gruppen) und des Umgangs mit Heterogenität) (s. o.).

Gemeinsame Gestaltung der sozialen Praxis und des Zusammenlebens an der Schule
(Regeln, Rituale, Schulleben; Konfliktbearbeitung) (S. 48 ff., S. 73, S. 97, S. 135 ff., S. 156)

Regelungen der Vertretung im Krankheitsfall
(Prinzipien: kein Unterrichtsausfall; Wahrnehmung der Vertretung durch den Schülern vertraute Lehrer/innen aus den Teams) (s. o. „Teams“)

Verantwortung für die Gestaltung und Sauberhaltung der Räume
(Reinigung der Räume an der HLS weitgehend in der Verantwortung der Schüler/innen; Mitgestaltung der Räume ist ein pädagogisch-ästhetisches Prinzip aller Schulen) (S. 49, S. 52, S. 81, S. 97, S. 137, S. 156)

Lösung sozialer Konflikte an der Schule
Hier sind von der Teamarbeit wesentliche neue Anstöße ausgegangen. Dies gilt nicht nur für die Zusammenarbeit der Lehrpersonen. Im Sinne der „Spiegelbildlichkeit“ ist die Erfahrung ihrer eigenen Teampraxis durch die Lehrerinnen und Lehrer auch die notwendige Voraussetzung, soziale Konflikte zwischen den Schülerinnen und Schülern auf neue Weise, z. B. in Form des Klassenrates, zu lösen (vgl. S. 74). Die Ergebnisse dieser Bemühungen sind bis in den Stadtteil hinein nachweisbar (Runde Tische; Zusammenarbeit mit Ämtern, Behörden und Vereinen [besonders OSW und SWS]; Rückgang der Jugenddelinquenz [nachweisbar an OSW]) (bes. S. 78 f.).

Teamzimmer und Teamkonferenzen
Als wichtige räumliche Voraussetzung für diese Einzelaspekte einer florierenden Teamarbeit hat sich ein eigener Team-Lehrer-Raum erwiesen (HLS und OSW) sowie die verbindlichen wöchentlichen Teamkonferenzen (ähnliche Strukturen, passend zu ihrer Organisation, auf Stufenebene an der RFK) (s. o. „Teams“). Durch die Teamarbeit sind an den Versuchsschulen gleichsam schulinterne Kommunikationszentren für eine *Steigerung der Verantwortlichkeit* der pädagogischen Arbeit geschaffen worden. Die Lehrer sind in verschiedene Verantwortungsbereiche eingebunden – eine Voraussetzung dafür, über den „Tellerrand“ des eigenen

Unterrichts und der Vermittlung von Fachwissen und Kompetenzen hinaus, so wichtig diese sind, auf die Schule als Ganzes zu schauen (was wiederum erst die notwendigen sozialen und motivationalen Voraussetzungen für einen gelingenden Fachunterricht schafft). Versuchsschulen nehmen, wesentlich bedingt durch ihre Teamorganisation, jeden in die Verantwortung. Nicht die Schulleitung allein entwickelt die Schule weiter, ein sehr großer Teil des Kollegiums ist in schulische Entwicklungsprozesse eingebunden.

Grenzen der auf die Teams konzentrierten Entwicklungsarbeit an den vier Versuchsschulen zeigen sich darin, dass zwar die Rahmenplanung des Unterrichts sowie die Verwirklichung der besonderen schulspezifischen Formen Thema der Teams ist, in geringerem Maße jedoch der Fachunterricht oder die individuelle Unterrichtspraxis der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer. Darin sind im Hinblick auf die notwendige Qualitätsverbesserung des Fachunterrichts im Gefolge von PISA *Defizite* zu sehen, die in der weiteren Entwicklungsarbeit der Versuchsschulen bearbeitet werden sollten. Den vier Schulen ist zuzutrauen, dass sie auch hier neue Akzente setzen können. *Notwendig erscheint insbesondere eine verstärkte Beobachtung und kritische Besprechung ihres Fachunterrichts durch die Lehrpersonen untereinander, z. B. durch wechselseitige Hospitationen bzw. die Organisation eines offenen Diskurses über individuelle Unterrichtsgestaltung.* Eine solche Praxis wird nach dem Eindruck der Gutachter dadurch verhindert, dass die für solche selbstevaluativen Praktiken notwendige Doppelbesetzung von Unterrichtsstunden (im Idealfall partielles Teamteaching) aufgrund der personellen Engpässe nicht organisiert werden kann. Das Ermöglichen solcher Strukturen ist umso wichtiger, als sich in den Schulen allmählich ein Generationenwechsel vollzieht, der organisiert werden muss, um die Schulkonzepte zu erhalten.

Weiterbildung als Teil von Personalentwicklung

Die Kollegien aller vier Versuchsschulen haben im Hinblick auf Weiterbildung allein schon dadurch neue Maßstäbe gesetzt, dass sie es verstanden haben, sich die für die Neugestaltung und Weiterentwicklung ihrer Schule notwendigen Kompetenzen in einem bemerkenswerten Prozess einer mit der Entwicklung ihrer Schule eng verbundenen selbstorganisierten Fort- und Weiterbildung anzueignen. Mit dem Ausbau ihrer Schulen haben sie sich auf neues Terrain begeben. Kaum ein Mitglied der Versuchsschulen hatte in der universitären Ausbildung oder in der zweiten Phase die Verwirklichung offener Unterrichtsstrukturen, Prozessbegleitung bei Projektlernen oder die Inszenierung ganzheitlicher Lernprozesse „gelernt“. Keine der Schulen wäre heute dort, wo sie ist, wenn das

Kollegium nicht als kooperative Anstrengung bereit gewesen wäre, „zu riskieren, was man nicht kann“ (Rauschenberger) und dabei zugleich in einem Selbstbildungsprozess die notwendigen Kompetenzen zu erwerben. Dabei sind Teile der Kollegien wagemutiger gewesen als andere, aber die Teamstrukturen haben alle „mitgenommen“ bzw. die Notwendigkeit, sich ebenfalls zu bewegen, dringend und drängend gemacht. Hier ist Bereitschaft zum „Lernen lernen“ in den Kollegien erkennbar geworden. Zu sehen, dass sich ein ganzes Kollegium mit allen Skeptikern, Zweiflern und Ängstlichen erfolgreich auf neue Wege der Fort- und Weiterbildung durch aktive Schulgestaltung begeben konnte, ist von großer Bedeutung für alle Schulen, die sich weiter entwickeln wollen. In einer solchen Organisationsstruktur kann sich kaum ein Lehrer Diskussions- und Weiterbildungsanforderungen entziehen.

Weiterbildungsformen, die sich bewährt haben, sind z. B.:

Pädagogische Tagungen (für alle verbindlich; i. d. R. zweitägig, mindestens einmal jährlich, an der Reformschule zweimal pro Jahr)

Ziel: Erfahrungsaustausch, Entwicklung von schulspezifischer „Problemlösekompetenz“ (Rolf); Anstoß von „Neuerfindungen“ durch die kooperierenden Kollegien, die den pädagogischen Alltag zu verbessern suchen; erziehungswissenschaftliche „Updates“

Fachkonferenzen als Fortbildungsveranstaltungen

Vertraut werden mit neuen fachwissenschaftlichen Entwicklungen, Erfahrungsaustausch, Vorstellen neuer fachspezifischer Unterrichtsmethoden, Vereinbarung von Standards, Absprachen über Vergleichsarbeiten usw.

Workshops zur Einarbeitung neuer Kolleginnen und Kollegen in die Schul- und Teamarbeit

Pädagogische Exkursionen zum Studium von Neuentwicklungen

Schulprogrammarbeit, Selbstevaluation und Entwicklungen von „Handreichungen“ als Weiterbildungspraxis (vgl. z. B. S. 65)

Neuere Formen der Zusammenarbeit der Versuchsschulen untereinander:

„Öko-Camp“ (alle Versuchsschulen gemeinsam); Modellprojekt Hessen-Thüringen (je eine Partnerschule in Thüringen); Zusammenarbeit im Bereich der Medientechnologie (bzw. eine analoge Qualifikation); neue Überlegungen im Bereich der Fremdsprachenpädagogik

Mitarbeit in Lernnetzwerken verschiedener Art (Bertelsmann Lernnetzwerke (OSW und SWS); Sinus-Modellprojekte (OSW, RFK), Begabungsförderungsnetz-

werke (OSW, RFK, HLS), damit verbunden sind wechselseitige Hospitationen an anderen Schulen, Fachtagungen, Entwicklung schulspezifischer Lösungen
Präsenz auf überregional wichtigen Fachtagungen (alle Schulen)
Mitarbeit im Arbeitskreis Schulreform (OSW, HLS) und dem Arbeitskreis „Blick über den Zaun“ (OSW, HLS, RFK)
Internationale pädagogische Netzwerke (INIS, Comenius, Unesco-Schulen) (SWS, OSW, HLS).

7.5.2 Beiträge im Bereich der Schul- und Unterrichtskultur

Auch hier können nur die wichtigsten Lösungsansätze exemplarisch genannt werden.

Neuentwickelte Unterrichtsformen, die Schüler-Selbstständigkeit herausfordern

Gemeinsam ist allen vier Schulen, dass sie sich in unterschiedlich starkem, aber doch deutlichem Maße einer Öffnung des Unterrichts und dem selbstständigen Lernen angenommen haben. Dabei sind Ausprägungen entstanden, die mit Standort, Schülerklientel und Kollegium spezifische Ausgestaltungen annehmen. In der Helene-Lange-Schule, der Offenen Schule Kassel-Waldau und der Reformschule sind diese Prozesse am weitesten fortgeschritten, die Steinwaldschule entwickelt sich erst allmählich zu einer stärkeren Öffnung des Unterrichts.

„Haupterfindungen“ der Schulen in diesem Bereich sind:

Das „Andere Lernen“ an der Helene-Lange-Schule: Ein neugeschaffenes komplexes Gesamtkonzept schulischer Lernkultur, welches, wie im Jahresarbeitsplan niedergelegt, den nach wie vor bedeutsamen Fachunterricht „einbettet“ in vielfältige Formen eines offenen und projektartigen Lernens sowie in Vorhaben und Exkursionen an außerschulischen Lernorten, künstlerische Aktivitäten (exemplarisch die Theaterprojekte) sowie eine hochentwickelte Praxis des sozialen Zusammenlebens und gemeinsamen Schullebens (Rituale, Feiern).

Eine lebendige Kultur der „Veröffentlichung“ und Präsentation von Schülerleistungen macht den hohen Anspruch an die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler äußerlich sichtbar. In Erfindungen wie dem „Projekt ‚Tätige Nächstenliebe‘“ verbindet sich die klassische Öffnung von Schule mit sozialem handlungsorientierten Erfahrungslernen (S. 30 ff.).

Die Vernetzung des Unterrichtsprogramms mit einem institutionell hervorgehobenen Gesamtkonzept „Freien Lernens“ von 5 bis 10 an der Offenen Schule

Waldau. In ihm sind verschiedene Formen selbstständigen Arbeitens und Lernens der Schüler, orientiert an differenziert beschriebenen Methoden- und Kompetenzschwerpunkten, zu einem Gesamtkonzept des „selbstständigen Lernens“ „mit allen Sinnen“ vereinigt. Das Ausgehen von einem separaten „Bereich“ der Öffnung und die allmähliche Verzahnung mit dem Fachunterricht ließ das „Mitnehmen“ des gesamten Kollegiums auf diesem Wege zu. Drei Kompaktphasen pro Jahr machen fächerübergreifende Projekte, Fachtage und Exkursionen flexibel möglich, Verzahnung mit Werkstattangeboten ermöglicht sinnlich-praktische Erfahrungen (S. 67 ff.).

Die methodische Einheit von Kompetenz- und Lernstrategievermittlung und Projektlernen an der Reformschule Kassel von Jahrgang 0-10. Sie steht in Zusammenhang mit einer hochentwickelten Praxis der Förderung eigenaktiven sowie sozialen Lernens in altersgemischten Gruppen. Lern- und Werkstattkurse vermitteln das nötige „Handwerkszeug“ für interessen geleitetes Projektlernen. In einem naturwissenschaftlichen und einem gesellschaftswissenschaftlich-ästhetischen Lernbereich sind viele klassische Fächer zugunsten zusammenhängenden themenorientierten Lernens aufgehoben. Damit sind ganzheitliche Lernprozesse nicht nur ermöglicht, sondern auch gewollt und ermutigt (S. 116 ff.).

Entwicklung eines lebenszugewandten, aktivierenden Wahlpflichtunterrichts in der Steinwaldschule Neukirchen. Er wird in eine Struktur ästhetisch-musischen Lernens eingebunden und auf Persönlichkeitsförderung angelegt. Das „Baustein-konzept“ des selbstständigen Lernens ermöglicht Anfänge offener Unterrichtsarrangements in heterogenen Gruppen auch in einem Kollegium, das sich eine stärkere schülerorientierte Organisation des Fachunterrichts noch nicht zutraut. Kompakte Methodentrainings führen in die Vermittlung von Lernkompetenzen ein (S. 151 ff.).

Heterogenität und Differenzierungsformen

Hier liefern drei der vier Versuchsschulen – nur die Steinwaldschule verfährt nach dem traditionellen ABC-Leistungskursmodell der Gesamtschulen – alternative Ansätze, die je für sich neue Handlungsmöglichkeiten im unterrichtlichen Umgang mit Heterogenität aufzeigen. Solche Praxisformen besitzen angesichts der PISA-Ergebnisse besondere Aktualität. An Differenzierungsformen werden angeboten:

E-G-Differenzierung im Klassenraum (Helene-Lange-Schule): Hier wird zwar den KMK-Richtlinien nach Einteilung in Erweiterungs- und Grundkurs Genüge ge-

tan, jedoch verbleiben die Jugendlichen bei ihren angestammten Fachlehrern im Klassenraum. Der Unterricht geht binnendifferenzierend auf die beiden Kursniveaus ein. Auf diese Weise wird der soziale Zusammenhalt der Lerngruppen gewährleistet und sind Stufungen zwischen den Kursniveaus problemlos und ohne „Gesichtsverlust“ und Misserfolgserfahrungen möglich. Erprobungsphasen stehen jedem offen (S. 51 f.).

E-G-Differenzierung bezogen auf Partnerklassen (Offene Schule Waldau): Je zwei Klassen, die sich von Klassenfahrten kennen und ihre Räume nebeneinander haben, speisen einen Erweiterungs- und einen Grundkurs in Englisch, Mathematik (ab 7) sowie Deutsch (ab 8). Auf diese Weise bleiben die sozialen Erfahrungen konstant, Störungsanfälligkeiten durch immer neu erforderliche soziale Einordnungen aufgrund verschiedener Kurszugehörigkeiten werden vermieden. Binnendifferenzierender Unterricht auf beiden Kursniveaus in den Abschlussklassen verhindert abschlussbezogenen Kurswechsel und dadurch bedingte neue soziale Unruhe. In den Jahrgängen 9 und 10 gibt es in den Naturwissenschaften themen- und niveaubezogene Angebote. Hierdurch wird die Verantwortung von Lehrer- auf Schülerseite verlagert und eine selbstständige Laufbahnorientierung ermöglicht (S. 75).

Langer gemeinsamer heterogener Unterricht mit binnendifferenzierenden Akzenten an der Reformschule Kassel. Äußere Differenzierungen gibt es hier – in unterschiedlicher Form, aber stets beschränkt auf zwei Niveaus – erst ab Jahrgang 9 (Mathematik erst 9 II). Die erwähnten Ergebnisse der TIMSS- und PISA-Untersuchungen bestätigen den Erfolg weitgehend heterogenen gemeinsamen Lernens (S. 120 f., S. 136).

An allen Schulen ist das Bewusstsein dafür ausgeprägt, dass lebenslanges Lernen wichtig ist und die Aufgabe von Schule darin besteht, Schülern *Lernkompetenzen* zu vermitteln, die sie zu eigenem (Weiter-)Lernen befähigen und motivieren. Diese sind an den verschiedenen Schulen unterschiedlich stark kodifiziert und als Lernprogramm entwickelt – hier könnten auch die Versuchsschulen noch voneinander lernen. Die Offene Schule Kassel-Waldau hat z. B. einen aufbauenden und progressiven Kompetenz-Katalog entwickelt, den die Teams sich bemühen umzusetzen. Die Reformschule Kassel hat die Vermittlung von Arbeitstechniken ebenfalls an das selbstständige Lernen in einer Progression von 0-10 gekoppelt. Die Steinwaldschule probiert derzeit kompakte Methodentrainings für Schüler aus. In der Helene-Lange-Schule geschieht die Vermittlung von Lernkompetenzen implizit durch offene und projektartige Lernformen und wird durch die besondere Form der Dokumentation über die entstandenen Leistungen transparent.

Neuansätze für den Fachunterricht

Hier sind exemplarisch zu nennen:

Hochentwickelte Praxisformen der Binnendifferenzierung

(In allen Fächern ohne äußere Differenzierung: HLS, OSW, RFK)

Integrierte Lernbereiche

Gesellschaftslehre (alle Schulen), Naturwissenschaften (alle außer SWS)

Aktualisierte Unterrichtsformen aus der Freinet-Praxis und der Reformpädagogik

Z. B. Wochenplanarbeit (alle vier Schulen); Freie Texte, Drucken, Schreibwerkstätten, Korrespondenz (alle), Kreisformen in verschiedener Funktion (alle vier Schulen), Lernkarteien, Klassenrat und Schülerversammlungen (alle), Praktisches Arbeiten (alle)

Schulspezifische „Erfindungen“

Dazu gehören z. B.: „Mathematik zum Begreifen“, „Naturwissenschaftlicher Wagen“, „Wiesbadener Regal für Mathematik“, Englisch-Konzeption, Lernen mit Fachleuten, „Raum der Stille“; Religionsunterricht durch „Tätige Nächstenliebe“ (HLS); „Offenes Labor“, Englisch-Trolley, GL-Ordner zur räumlichen Orientierung für alle Jahrgänge, Französischer Lektüreunterricht, Textwettbewerb, Schreibwerkstätten mit Jugendbuchautoren (OSW); Fächerintegrierender Projektunterricht in thematischen Einheiten, Projektunterricht schon in der Grundschule, altersgemischter Fachunterricht, Labor- und Werkstattkurse, fremdsprachliche Kompaktphasen, Wechsel von Instruktions- und Selbstlernphasen (RFK); Breitgefächertes Wahlpflichtangebot, Aufbauende Förderung musisch-ästhetischer Erziehung, Kulturelle Pause, Zusammenarbeit mit der Hochschule für Bildende Kunst Kassel, Schulkalender (SWS).

Schließlich sei erwähnt, dass alle Schulen im Rahmen ihrer Erwartungswerte (PISA) und darüber hinaus Fachleistungen erbringen. Keine der Schulen weicht deutlich nach unten ab, es gibt jedoch signifikante Abweichungen nach oben (*vgl. Einzelschulberichte*). Dies wurde sowohl durch die TIMSS als auch durch die PISA-Untersuchung bestätigt. Absolventen- und Elterninterviews sowie entsprechende statistische Unterlagen wiesen aus, dass die Schülerinnen und Schüler, die an eine gymnasiale Oberstufe entlassen werden, dort gut zurechtkommen und überdies über Qualitäten im Bereich der Lernkompetenzen verfügen, die sie vor Mitschülern anderer Schulen auszeichnen.

Begabungsförderung durch Offenen Unterricht

In den letzten Jahren haben sich auch die Versuchsschulen in die Diskussion um die Begabungsförderung eingelassen und gemeinsam mit anderen Schulen in Hessen Konzepte für integrative Begabungsförderung im offenen Unterricht entwickelt. Dabei konnten viele Elemente schulischer Infrastruktur für die Begabungsförderung unmittelbar nutzbar gemacht werden, z. B. langfristige Arbeit in Gruppen (alle), Arbeit in offenen und thematischen Projekten (HLS, OSW, RFK), individuelle Vorhaben und Projektarbeit (OSW, HLS, RFK), Facharbeiten (SWS, RFK). U. a. auf Initiative der OSW geht der 2002 ins Leben gerufene Preis „Lichtblicke für helle Köpfe“ zurück, ein Wettbewerb, bei dem individuelle Projekte ausgezeichnet werden. Daran beteiligt sind die OSW und RFK sowie zwei weitere hessische Gesamtschulen (IGS Nordend Frankfurt und IGS Kastellstraße Wiesbaden).

Es kann daher abschließend konstatiert werden, dass die hessischen Versuchsschulen gute Ergebnisse im Bereich der kognitiven Wissensvermittlung mit den Vorteilen der genannten Elemente einer neuen Unterrichtskultur verbinden.

Fächerübergreifende und epochale Lernformen

Lernbereiche in Gesellschaftslehre (alle) und Naturwissenschaften (HLS, OSW, RFK)

Praxisprojekte wie z. B.: Tätige Nächstenliebe, Nepal-Projekt (HLS) (S. 37 ff.), Klassenprojekte in 9 und 10 (OSW), Forscherstationen, praxisoffener Kunstunterricht, naturwissenschaftliche Projekte (RFK), Funken, Hilfsorganisation für Lisky, Waldprojekte (SWS)

Epochenunterricht in 9 und 10 (HLS), Wechsel von Projektphasen mit Labor- und Werkstattunterricht (RFK), drei jährliche Kompaktphasen für fächerübergreifendes Lernen (OSW), klassische Projektwochen (SWS), Klassenfahrten als Projekt (HLS), Epochale Lernkurse (RFK)

Theaterspiel als Praxis kultureller und persönlicher Selbstfindung (HLS, SWS) (vgl. z. B. S. 37, S. 52 f.)

Integration handwerklichen, praktischen Arbeitens (Werkecken OSW, Werkstattkurse RFK, Integration in Projekte HLS, Wahlpflichtangebote SWS)

Projekte in Zusammenarbeit mit der Stadtteilbibliothek wie z. B. Lesenächte, Schreib- und Vorlesewettbewerbe, Lesungen, Schreibwerkstätten (OSW)

Praktika: Berufspraktika in England (OSW; SWS), Sozialpraktikum (HLS), ein berufsorientierendes und ein „alternatives“ Praktikum (RFK).

Neue Formen der Leistungsbewertung

Je größer der Anteil individueller Schülerförderung, desto intensiver ist in den Versuchsschulen über alternative Formen der Leistungsbewertung nachgedacht worden. Typisch ist, dass intensiver fachlicher Austausch über Leistungsstandards durch Teamkoordination mit zunehmender individueller Leistungsbewertung und Förderung einhergeht. Gleichzeitig haben alle Schulen Formen der Leistungsrückmeldung innerhalb der sozialen Bezugsgruppe entwickelt. Beispiele im Einzelnen:

Individuelle Lernberichte statt Ziffernnoten (HLS Jg. 5-6, RFK Jg. 0-8) (S. 25, S. 122 f.)

Anlagen (Beiblätter) zum Zeugnis als individueller Lernbericht (OSW, HLS) (S. 69)

Regelmäßige dialogische Leistungsrückmeldung Lehrer-Eltern-Schüler (OSW, RFK) (S. 82 f., S. 123)

Ausführliche Gutachten über langfristige individuelle Leistungen (alle) Rituale des gemeinsamen Feed-backs in der Lerngruppe (alle) *Projektgutachten* (HLS, RFK, OSW)

Portfolios im Fremdsprachenbereich (im Aufbau bei allen)

Neues integriertes Notensystem (RFK) (S. 122 f.).

Schulkultur: Regeln des Zusammenlebens, Rituale, Schulleben

Jede der Schulen hat eine ausgeprägte Schulkultur entwickelt mit je eigenen Ritualen, Festen und Präsentationen (vgl. z. B. S. 50 f.). Die Schule wird als Lebens-Raum für die Schüler definiert. Das Schuljahr ist jeweils deutlich von fixen Daten durchzogen, an denen die Schule mit und für sich feiert, sich der Öffentlichkeit darstellt und eigene Produkte ausstellt. In allen Schulen herrscht konstant (auch während der Pausen) eine angenehme Atmosphäre, der Umgangston ist allen Besucherangaben zufolge freundlich und respektvoll – was vor allem bei schwieriger Schülerklientel wie in Kassel-Waldau durchaus keine Selbstverständlichkeit ist. Die Schulen haben die Räume als Lebensräume gestaltet, die Ästhetik und liebevolle Präsentation ist – jeweils in unterschiedlichem Ausmaß, aber dennoch auffällig – überall gegenwärtig und verhindert Zerstörung, Graffiti oder Beschädigungen an Wänden und Mobiliar.

Neue Medien

Alle Schulen haben sich der Ausbildung am Computer verpflichtet und werden allen Schülern der Schule einen qualifizierten Abschluss im Umgang mit Medien mit auf den Weg geben. Das bedeutet selbstverständlich auch, dass alle Kolleginnen und Kollegen sich entsprechend fortbilden.

In allen Versuchsschulen findet sich ein Computerraum; die meisten Klassenräume verfügen über mindestens einen PC. Durch die Zusammenarbeit mit dem Verein GAP und die Nutzung der Stadtteil- und Schulbibliothek ist die OSW hier am weitesten in ihrer Ausstattung fortgeschritten. Zur Zeit arbeiten die Versuchsschulen gemeinsam an Programmen zur progressiven Qualifikation ihrer Schülerinnen und Schüler im medientechnischen Bereich. Dabei hat jede Schule ihre eigenen Weg eingeschlagen:

Qualifikation der Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Cambridge Zertifikats (HLS und OSW). Beide Schulen haben eine Ausbildungslizenz für die *Cambridge Starter Awards* über den jeweiligen Fachverband erworben. Die Jugendlichen erhalten eine mehrjährige Qualifikation in Informationstechnologie und legen externe Prüfungen ab.

Schulinterne Qualifikation in Anlehnung an den Europäischen Computerführerschein (RFK). Die RFK hat ein von der Grundstufe bis zum Abschluss der Sekundarstufe I aufbauendes PC-Curriculum entwickelt, das Wertevermittlung sowie Motorik und Lernentwicklung berücksichtigt.

E-Learning in der Multimediawerkstatt (SWS). IT-Beauftragte im Kollegium beraten und warten die Multimediawerkstatt, die für medial gestalteten Unterricht genutzt werden kann. Die SWS bemüht sich um zunehmende Integration internetbasierender Lernprogramme in den Unterricht.

Lernberatung und Elternarbeit

Für alle Versuchsschulen ist eine enge und konstruktive Zusammenarbeit mit den Eltern ein Markenzeichen. Die Verantwortung für einen umfassenden Erziehungsprozess der Kinder und Jugendlichen kann nur gemeinsam getragen werden; ein Miteinander muss daher in ritualisierte Formen der Zusammenarbeit eingebettet sein. Dabei entwickeln sich in den Schulen, zu denen Kinder aus eher bildungsfernen Elternhäusern kommen und die einen höheren Anteil an Mi-

grantenkindern aufweisen, naturgemäß andere Formen von Elternarbeit in Schulen mit bildungsbewusster Elternklientel. Beispiele erfolgreicher Elternarbeit sind:

- Eltern-Kind-Abende mit Präsentationen aus dem Schulalltag (alle)
- Schulöffentliche Foren für die Präsentation von Schülerleistungen (alle)
- Bewusste Öffnung des Unterrichts für Eltern (HLS und RFK)
- Vertragliche Regelung der Zusammenarbeit bei der Schüleraufnahme (OSW)
- Durchgängig enger Eltern-Lehrer-Kontakt (alle)
- Fixe Eltern-Schüler-Lehrer-Beratungs- und Lerngespräche (OSW, RFK)
- Zusammenarbeit mit Eltern in Fördervereinen (alle)
- Elternabende als „Fortbildung“ (HLS)
- Elternstammtische (alle)

7.5.3 Beiträge zur Weiterentwicklung des Schulwesens Entkrampfung der „Systemfrage“

In den letzten Jahrzehnten ist die bildungspolitische Debatte um Schulentwicklung von der Suche nach dem „richtigen“ Schulsystem überschattet worden. Zu Recht ist die Frage, ob das dreigliedrige Schulwesen oder ein Gesamtschulsystem das „bessere“ sei, daher in den letzten Jahren zu Gunsten von Überlegungen, wie denn eine gute Schule aussehen müsse, zurückgedrängt worden. Dennoch hat auch die Diskussion um die PISA-Ergebnisse wieder gezeigt, wie virulent die „Systemfrage“ nach wie vor ist.

Die Arbeit der Versuchsschulen trägt dazu bei, diese Frage zu entkrampfen. Die Versuchsschulen sind weder für das eine noch für das andere Lager „typisch“. Es gibt darunter Schulen, die von ihrer Schülerklientel eher einem Gymnasium vergleichbar sind, aber auch andere, die in der Zusammensetzung einer Haupt- und Realschule ähneln. Von ihrer Organisationsstruktur handelt es sich zwar jeweils um integrierte Gesamtschulen, aber auch hier wiederum um Ausprägungen, die sich vom Gros bundesdeutscher Gesamtschulen stark unterscheiden. Die Struktur als Schule, die alle Abschlüsse vergibt und Lernwege offen hält, ergibt sich bei den Versuchsschulen aus der inneren pädagogischen Notwendigkeit, nicht jedoch aus ideologischen oder äußeren Setzungen heraus. Die Helene-Lange-Schule war ein Gymnasium, das sich auf den Weg machte, ein „anderes Lernen“ zu etablieren, und die Lernprozesse von den Schülern her zu denken. Dazu gehörte notwendigerweise die Erteilung aller Abschlüsse, denn wer fördern will, kann nicht „aussondern“ – weder im Sinne der Nicht-Versetzung noch im Sinne

der Quer-Versetzung in eine andere Schule. Die Offene Schule Kassel-Waldau war eine „klassische“ Gesamtschule mit allen Problemen einer Stadtrandschule. Erst die beschriebene innere Schulreform (Teamstruktur, mehr Heterogenität, Schulkultur, Freies Lernen) führte dazu, die Probleme einer innerstädtischen Gesamtschule zu überwinden. Die Reformschule hat bis heute keinen Status, der in eines der klassischen Raster hinein passen würde. Da sie kaum differenziert und alle Abschlüsse erteilt, ist sie zwar einer integrierten Gesamtschule in dieser Hinsicht ähnlich, unterscheidet sich jedoch in erheblichem Maße von vielen anderen integrierten Gesamtschulen. Die Wirkung der Versuchsschulen in ihrer eigenen Region zeigt zudem, dass ihre Arbeit einerseits denjenigen Schulen Angst macht, die sehr traditionelle Ausprägungen ihrer Schulform aufweisen, andererseits jedoch die Arbeit der Versuchsschulen über alle Schulformen hinweg für Schulen von Interesse ist, die größere Veränderungen planen.

Die Arbeit der Versuchsschulen zeigt, dass es nicht so sehr auf die offizielle Nomenklatur als auf die inneren Reformbemühungen ankommt. Oftmals erledigt sich dann die Schulformfrage gleichsam von selbst.

Umgang mit Heterogenität

Die PISA-Studie bemängelte am deutschen Schulsystem u. a. die große Streubreite von Leistung und den Zusammenhang zwischen Schulform und sozialer Herkunft. Das legt nahe, über den Umgang mit Heterogenität in deutschen Schulen stärker nachzudenken. Die Länder, die im PISA-Vergleich Spitzenränge einnehmen, zeichnen sich durch große Heterogenität in ihren Schulen aus. Die Arbeit der Versuchsschulen zeigt, dass es möglich ist, mit sehr verschiedenem Schülerklientel und an sehr unterschiedlichen Schulstandorten erfolgreich mit Heterogenität umzugehen. Die Offene Schule Waldau hat dabei die größte Spannweite zu bewältigen. Die Steinwaldschule bietet ein Modell des Umgangs mit Heterogenität auch dort, wo das Kollegium noch davor zurückschreckt, die Lerngruppen heterogener zu gestalten. Der Wahlpflichtunterricht und das ausgeprägte Schulleben sind hier ein Pendant für relativ „klassische“ Unterrichtsstrukturen. Dass dies nicht ausreicht, wurde erwähnt, dass es aber ein Anfang sein kann, sei deutlich hervorgehoben. Reformschule und Helene-Lange-Schule sind Beispiele für erfolgreiche Pädagogik mit geringstmöglicher äußerer Differenzierung.

Ganztagsschulen erfahren eine pädagogische Legitimierung

Zur Zeit wird in Hessen sehr viel über Ganztagsschulen geredet und gestritten. Vielen erscheint diese Schulzeitdehnung als eine notwendige Antwort auf PISA. Allerdings schafft das Organisationskorsett einer Ganztagsschule noch keine Bedingungen, unter denen erfolgreiches Lernen nach PISA schon gesichert wäre. Lediglich Ganztagsschulen zu fordern, ohne dass eine innere Reform stattfindet und ohne dass sich eine Schulkultur entfaltet, hieße, fatale bildungspolitische Fehler zu wiederholen. Es kommt nicht darauf an, „Strukturhülsen“ entstehen zu lassen, sondern eine solche Struktur mit sinnvoller Pädagogik zu „füllen“. Von zwei der Versuchsschulen (OSW, RFK) können Schulen lernen, Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen, die nötige Voraussetzung für sinnvolle Ganztagschulgestaltung sind.

Ein neuer Typ von Schule entsteht

Die Versuchsschulen haben sich als „lernende Systeme“ erwiesen. Die Kollegien haben sich von einer Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Dualität wegentwickelt und Verantwortung für ihre Arbeit, ihren Arbeitsplatz und ihre Inhalte übernommen. Die Einbindung in die Verantwortungsstrukturen macht Lehrerinnen und Lehrer zu Mitgestaltern des Systems Schule weit über ihren eigenen Unterricht hinaus. Wenn alle an Schule Beteiligten die Förderung der Kinder und Jugendlichen und die Entwicklung der Schule als ihre gemeinsame Sache ansehen, wäre dies ein wichtiger Schritt in Richtung auf die selbstständige Schule, die für alle in ihr Arbeitenden Verantwortung übernimmt. Hierfür können Versuchsschulen Signale setzen. Die strukturellen Voraussetzungen dazu haben sie sich geschaffen.

7.5.4 Standortspezifika der Versuchsschulen

Je nach Umfeld und Standort, Schülerklientel und Schulgeschichte repräsentieren die vier hessischen Versuchsschulen je für sich ein Beispiel für Schulentwicklung, das für unterschiedliche Schulen und Schulformen richtungsgabend sein kann.

Die *Helene-Lange-Schule Wiesbaden* hat sich von einem innerstädtischen Gymnasium mit Reformtradition zu einer integrierten Gesamtschule umgewandelt, da im Bewusstsein des Kollegiums individuelle Förderung nur mit strukturell offenen

Lernformen, nicht jedoch mit Selektion zu verwirklichen ist. Sie hat darüber hinaus das Konzept des „anderen Lernens“ mit beachtlichen Leistungserfolgen zu kombinieren verstanden. Aus dieser Geschichte heraus und als Angebotsschule der Stadt Wiesbaden bietet sie eine Schulentwicklungsperspektive für Schulen in ähnlichem Umfeld und mit vergleichbarer Klientel. In Bezug auf Unterrichts- und Lernkultur könnte sie für Gymnasien und Realschulen sowie Gesamtschulen interessant sein.

Ähnliches gilt z. T. für die *Reformschule Kassel*, die darüber hinaus für eine kontinuierliche Schülerbetreuung in Grund- und Sekundarstufe und neue Formen des altersgemischten und des Projektlernens steht.

Die *Offene Schule Kassel-Waldau* ist als Beispiel interessant für viele der in den 60er und 70er Jahren aufgebauten Stadtrand-Gesamtschulen mit der entsprechend problematischen Klientel eines sozialen Brennpunkts. Durch ihre erfolgreiche Organisationsentwicklung und Schulkultur ist nicht nur ein Befriedungs- und erfolgreicher Bildungsprozess für den Stadtteil, sondern durch die Kombination als Stadtteil- und Angebotsschule darüber hinaus eine soziale Integration gelungen, deren Fehlen die PISA-Studie im bundesdeutschen Schulsystem stark bemängelt. Gesamtschulen mit entsprechender Schüler- und Sozial Klientel könnten hier erfolgreiche Schulpolitik erleben.

Die *Steinwaldschule Neukirchen* ist als Muster der Schulentwicklung interessant für ländliche Bereiche mit geringerem Bildungshintergrund in der Bevölkerung und wenig kulturellen Angeboten in der Region. Wie bereits in Abschnitt 6.4 erwähnt, kann die Steinwaldschule ein interessantes Beispiel für ähnliche Schulen in der Fläche und auf dem Land sein – insbesondere auch für Haupt- und Realschulen, integrierte und kooperative Gesamtschulen und Regelschulen in den neuen Bundesländern. Sie zeigt erfolgreiche Wege der Schulentwicklung mit dem vorhandenen Kollegium vor Ort.

7.5.5 *Schlussempfehlung*

Aufgrund der in den einzelnen Schulkapiteln im Detail ausgeführten und im Schlussabschnitt resümierten Darstellung und Bewertung der Praxis der vier Versuchsschulen wird als Ergebnis einer „Sekundärevaluation“, in wenigen Punkten zusammengefasst, empfohlen:

Alle vier Versuchsschulen sollen weiter erhalten bleiben, da sie im Hinblick auf ihren Auftrag erfolgreich gearbeitet haben und ihr Innovationspotential für das Wirksamwerden der erzielten Ergebnisse, aber auch für die Weiterentwicklung

ihrer Praxiskonzepte angesichts neuer gesellschaftlicher und bildungspolitischer Herausforderungen, noch nicht ausgeschöpft ist.

Bei der Einschätzung der Arbeit der einzelnen Versuchsschulen ist es wichtig, ihre – jeweils sehr unterschiedlichen – Standortbedingungen und deren Auswirkungen, insbesondere auf die Herkunft und Zusammensetzung der Schülerschaft sowie die Konkurrenz zu anderen Schulen, zu beachten. Präzise Empfehlungen zur Weiterarbeit jeder Schule wurden am Ende der jeweiligen Schulkapitel formuliert (vgl. 3.6, 4.6, 5.6, 6.6).

Das Land Hessen sollte die vier Versuchsschulen landesweit und mit regionalem Schwerpunkt vermehrt für eine systematischere Verbreitung der erreichten Ergebnisse nutzen, aber auch als Kompetenzzentren für die Bereiche der Schulentwicklung und ihre Planung, der Lehrerbildung aller Phasen sowie der wissenschaftlichen und schulpraktischen Absicherung der weiteren Qualitätsentwicklung an Schulen. Von den Versuchsschulen wird erwartet, dass sie sich aktiv an diesen Prozessen beteiligen.

Alle vier Versuchsschulen haben in Fragen der Selbstevaluation und der wissenschaftlichen Begleitung schulischer Entwicklungsarbeit eine Vorreiterfunktion erfüllt. Sie haben darüber hinaus auch die sich bietenden Möglichkeiten der Fremdevaluation genutzt, vor allem indem sie sich als Einzelschulen der kritischen Überprüfung von Teilen ihres Fachunterrichts durch TIMSS und PISA gestellt haben. Wünschenswert wäre jedoch, dass insbesondere die an einzelnen Schulen entwickelten und erfolgreich praktizierten Unterrichtsformen in Verlauf und Ergebnissen, wenn auch fallanalytisch, empirisch genauer untersucht würden.

Für Zwecke der Dokumentation, Evaluation sowie der wirksamen Vermittlung und Verbreitung ihrer Arbeit benötigen die Versuchsschulen u. E. weitere gezielte Sach- und Personalunterstützung. Das bedeutet als Mindestausstattung die Erhaltung der derzeit gewährten zusätzlichen sieben Lehrerstellen, um weiterhin der hessischen Schulentwicklung und der Schulprogrammarbeit aller Schulformen als „Reformdepot“ zur Verfügung zu stehen. Viele Elemente der geglückten Verbindung von Unterrichts- und Schulkultur und der empirisch belegte leistungssteigernde Umgang mit Heterogenität entsprechen den Erfordernissen internationaler Schulvergleiche. Dies sollte sich die hessische Landesregierung auf jeden Fall erhalten. Das reformtragende Personal an den einzelnen Versuchsschulen ist aufgrund der ständigen Doppelbeanspruchung durch Lehrertätigkeit und Reformarbeit bisher schon stark überlastet.

Die Auswertung der PISA-Ergebnisse der vier Schulen hat gezeigt, dass die Schulen, was die gegenwärtig aktuelle Qualitätsentwicklung anbetrifft, auf dem richtigen Weg sind. Gleichzeitig haben sich neue Handlungsfelder er-

schlossen, die die Schulen für sich als neue Ziele definieren sollten. Wichtig erscheint u. E.,

- verstärkt über progressiv-aufbauende Konzepte der Vermittlung und Implementation von Wissen und Fähigkeiten – und dies gerade unter dem umfassenden Bildungsanspruch des schul- und unterrichtskulturellen Kontextes der jeweiligen Reformpraxis – nachzudenken;
- das Augenmerk intensiver auch auf die Entwicklung der Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler (Lernen des Lernens, Lernstrategien, Metakognition, Selbstkonzept) zu legen und dabei leistungsstärkere ebenso wie leistungsschwächere Schüler zu berücksichtigen;
- die bei PISA nicht im Zentrum stehenden Bildungsbereiche und Kompetenzen (sozialer, ästhetischer und ethischer Art) entsprechend der vorhandenen Schul- und Unterrichtskultur mit einzubeziehen;
- geeignete Evaluationsinstrumente für die einzelschulische Untersuchung dieser Fragen zu entwickeln und die gewonnenen Ergebnisse zu publizieren.

Ein konkretes, jeweils auf spezifische Schwerpunkte konzentriertes Arbeitsprogramm sollte von den einzelnen Schulen erstellt werden.

Dem Hessischen Kultusministerium wird die Weiterführung der vier Versuchsschulen unter Berücksichtigung der genannten Empfehlungen aus den dargelegten Gründen empfohlen.

3. Ergänzungen zur Dokumentation

Zum Inhalt der ergänzenden Texte

Rudolf Messner

Die hier dokumentierten neun Texte sind teilweise ausdrücklich zur Ergänzung der geplanten erweiterten Publikation des Versuchsschulgutachtens verfasst worden, teils handelt es sich um Beiträge, die in dessen Kontext entstanden sind.

Das *Geleitwort von MR Dr. Herbert Schnell* aus dem Jahre 2013 ordnet die Gründung der vier hessischen Versuchsschulen der Sekundarstufe I in den Zusammenhang der deutschen Gesellschaftsentwicklung ein. Unter dem Reformdruck der 1990er Jahre machte KM Holzapfel im Schulgesetz von 1991 mit der Selbständigkeit der Schulen ernst. Angeregt durch Hartmut von Hentig – „Die Schule neu denken“ – wurden mit dem Schuljahr 1995/96 die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, die Offene Schule Kassel-Waldau, die Steinwaldschule in Neukirchen und die Reformschule Kassel mit Zustimmung der jeweiligen Schulträger zu Versuchsschulen umgewandelt. Schnell beschreibt auch ihre Infragestellung unter geänderten politischen Verhältnissen in Hessen und den Beitrag des Gutachtens von Ahlring/Messner aus dem Jahre 2003 für ihre Fortführung bzw. die Übertragung neuer Aufgaben. Schnell verschweigt in weitsichtiger Weise nicht die Schwierigkeiten, in welche die Versuchsschulen durch die Neuausrichtung der hessischen Schulverwaltung sowie der Einführung der Selbständigen Schule (SES) geraten, beharrt aber auf ihrem Status, „dauerhaft wichtige Reformstätten“ zu sein.

Ingrid Ahlring beschreibt in ihrem Text *Versuchsschulen definieren ihre Aufgaben 2009* die Entstehung der hessischen Versuchsschulen und im Anschluss an das Gutachten Ahlring/Messner deren Bedeutung für die weitere Schulentwicklung in Hessen. Dabei liefert sie, sechs Jahre nach ihrer Begutachtung, nicht nur ein umfassendes programmatisches Bild ihrer künftigen Aufgaben. Sie analysiert auch die Fülle der an den vier Versuchsschulen praktizierten und phantasie reich neu entwickelten didaktisch-methodischen und schulorganisatorischen Konzepte und Verfahren. Diese stellen Modelle gelungener Schulentwicklung dar und befähigen die Versuchsschulen entsprechend ihrem Auftrag, zur Beratung anderer Schulen. Den Eigencharakter der Versuchsschulen sieht Ahlring vor allem

in ihrer Änderungsbereitschaft, der in ihnen verwirklichten Teamarbeit sowie den ihre Praxis prägenden gelungenen Ausgleich von Freiheit und Verantwortung. Dadurch können sie in ihrem gemeinsamen Kernbemühen erfolgreich sein, im Sinne des mathetischen Prinzips sowie eines gemeinschaftsfördernden Miteinander das selbständig-eigenverantwortliche fachliche und soziale Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern. Diese Qualitäten hätten sich auch bei der ihnen im neuen Einrichtungserlass zugewiesenen Aufgabe bewährt, an der Entwicklung schulischer Mindeststandards mitzuwirken. Ihr besonderer Status als Versuchsschulen habe ihnen auch ermöglicht, neue Praktiken u. a. des Qualitätsmanagements, der Budget-Verwaltung und der Personalrekrutierung zu erproben sowie beispielhafte Qualifizierungskonzepte für den Generationenwechsel im Lehrerkollegium zu entwickeln. Die hervorragenden Ergebnisse, welche die vier Versuchsschulen bei der an ihnen durchgeführten Schulinspektion erzielt haben, hätten deren hohe Effektivität im Sinne des hessischen Referenzrahmens bestätigt. Ahlring nimmt diese Vorzüge zum Anlass, die an den Versuchsschulen erreichte Praxis bis in die Einzelheiten darzustellen und, bezogen auf deren Zukunft, ein Bündel von Maßnahmen zu beschreiben, mit denen die Versuchsschulen, falls sie dafür ausgestattet werden, das HKM durch Fortbildungs- und Beratungsmaßnahmen bei der landesweiten Realisierung der eigenständigen Schule unterstützen können. Der Text liefert eine eindrucksvolle Bilanzierung und Antizipation, ja Vision des Potentials der vier hessischen Versuchsschulen.

In ihrem inhaltsreichen Bericht *Neun Jahre danach: die Helene-Lange-Schule (HLS) im Jahre 2012* gibt Ingrid Ahlring – aufbauend auf die von ihrer Vorgängerin Enja Riegel mit deren Kollegium aufgebaute exemplarische Reformschulpraxis – über die Entwicklungen in drei Aufgabenbereichen Rechenschaft, wie sie sich unter der neuen Leitung an der HLS vollzogen haben: im Umgang mit den Versuchsschülerklassen, in der Weiterentwicklung der Unterrichtskultur sowie in der weiteren innovativen Entfaltung der Schule als pädagogisches Handlungsfeld und Organisation. Eindrucksvoll zu sehen, wie aufgrund einer kontinuierlichen Entwicklungsarbeit im konstruktiven Miteinander von Kollegium und Schulleitung in stetiger Bemühung ideenreich alle Chancen für eine innovative Weiterführung der schon beachtlich hohen Qualität der Schule zu nutzen, die Schule bis zur Auszeichnung als Club- of-Rome-Schule 2004 sowie als Trägerin des Deutschen Schulpreises 2007 weitergeführt wurde. Besondere Höhepunkte der beispielhaften HLS-Entwicklungsarbeit, welche im wahrsten Sinn den Charakter einer Selbständigen Schule vorweggenommen hat, sind die beispielhafte Medien- und Theaterarbeit in eigener Werkstatt, die schulinterne LehrerInnen-Fortbildung sowie die Aufbauar-

beit der die HLS zum Vorbild nehmenden IGS Alexej von Jawlensky – eine einzigartige Schulgestaltungsleistung einer der hessischen Versuchsschulen.

Zur *Entwicklung der Reformschule Kassel (RFK) (2004–2013)* berichtet das auf die Gründungsrektorin Gabriele Skischus folgende Schulleiterteam Elke Hilliger & Bernd Waltenberg, ergänzt durch Literaturhinweise zu den Jahren 2004–2013. Ins Zentrum ihres Berichts stellen sie zunächst die bauliche Entwicklung der Schule. Mit Unterstützung des Schulträgers und unter phantasievoller eigener Mithilfe musste die RFK in jahrelanger, geduldig ertragener Bemühung von Kollegium, SchülerInnen und Elternschaft aus einem Gebädetorso über mancherlei Provisorien und Zwischenstände erst zur heute sichtbaren stattlichen Reformschule mit Turnhalle, Mensa und manchem Extra ausgebaut werden. Im kreativen Umgang mit drei Versuchsschülerklassen konnte die RFK als Integrierte Gesamtschule mit Grundstufe dann allmählich ihren Status als Versuchsschule mit entsprechender, ständig von Einbußen bedrohter personeller Ausstattung absichern. Die RFK ließ sich, entsprechend ihrem Gründungsauftrag die Entwicklung von Unterrichtsformen und sozialem Lernen nach dem mathetischen Prinzip auf der Basis der Altersmischung der Lerngruppen besonders angelegen sein. In der Förderung begabter Schülerinnen und Schüler (SuS), der Kreation neuer Beurteilungsformen und der Kompetenzorientierung ging sie in Zusammenarbeit mit dem HKM vielbeachtete neue Wege. Schließlich leistete die Schule, indem sie selbst auch offiziell den Charakter einer Selbständigen Schule annahm, bestätigt von Schulinspektion und IQ, einen exemplarischen Beitrag zur Legitimierung dieser Schulform in Hessen. Stets hatte die RFK allerdings um den ihr schließlich endgültig zugeprochenen, hoch verdienten Status eine Versuchsschule und die entsprechende Ausstattung zu kämpfen.¹ Weitere Schwerpunkte der Schulentwicklung an der RFK waren der Einführung eines Curriculums „Soziales Lernen“ zur Bewältigung der in den Pubertätsjahrgän-

¹ Ein Widerschein dieser Auseinandersetzungen findet sich im Text des Gründers der Reformschule Kassel Prof. Hans Rauschenberger (Universität Kassel) „Versuchsschule und Ministerialbürokratie – über Erfolg und Gefährdung eines Kasseler Schulprojekts.“ Rauschenberger hat diesen Bericht, so im Vorwort des Bandes Elke Hilliger, Rudolf Mesner und Bernd Waltenberg (Hrsg.): „Hans Rauschenberger – Universitätspädagoge und Schulgründer“ (kassel university press 2020) in großer Sorge um sein Schulprojekt geschrieben“. Er enthält auch einen ausführlichen Abriss des Konzepts der Reformschule und ihrer Versuchsarbeit. „Vor allem aber wendet er sich gegen den unkooperativ anweisenden Stil der Verantwortlichen im Ministerium, die wenig Verständnis für die länderübergreifende schulpädagogische Bedeutung des Kasseler Projekts (und seines Begründers) erkennen lassen“ (Vorwort, S. 16; Rauschenbergers Text im o. g. Band, S. 74–89).

gen angesichts der Altersmischung entstandenen Probleme, die Erweiterung der Ganztagsangebote, einschließlich einer verbesserten Essenskultur und die Erneuerung der an den Mittwoch-Nachmittagen angesiedelten Konferenzen der Lehrpersonen. Auch die Praxis der Rückmeldungen in den Stufen I und II wurde durch die Einführung von „Lernentwicklungsgesprächen“ im Dreiklang Eltern, SchülerInnen und Lehrkräfte weiterentwickelt. Zum Thema Inklusion hat die RFK, dem hohen Niveau ihrer durch Altersmischung geprägten Sozialformen gemäß, schon früh entscheidende Reformschritte vollzogen. Der Index für Inklusion schließt nicht nur behinderte Kinder ein, sondern alle SuS mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Dadurch wird die Fokussierung auf die Defizite der Lernenden vermieden. Insgesamt lässt sich sagen, dass mittels des Prinzips der Altersmischung der Umgang mit Verschiedenheit durchgängiges Prinzip in allen Lerngruppen ist. Die RFK stellt sich als Versuchsschule mit einer dafür besonders geeigneten Sozialpraxis den langfristig mit der Verwirklichung der Inklusion verbundenen Herausforderungen, auch im Bewusstsein der damit unausweichlichen Verwerfungen.

Die Ausgestaltung des Freien Lernens als dem für die OSW prägenden Reformkonzept beschreiben Rainer Schärer und Gerhard Vater in ihrem Bericht *Entwicklung der Offenen Schule Kassel-Waldau 2004 – 2013* an erster Stelle. Sie wird vollzogen durch die Erarbeitung eines jahrgangsübergreifenden *Curriculums Freies Lernen (FL)* sowie eine probeweise Erweiterung von 2 auf 6 Stunden in den Schuljahren 5 und 6. Zudem ist durch das Offene Labor im Rahmen des FLs ein Werkstattangebot zum selbständigen naturwissenschaftlichen Experimentieren für SuS der Jg. 7-10, jeweils beraten von einer Lehrperson, geschaffen worden. Informiert wird auch über die Einführung eines *Wahlpflichtkurses „Soziales Engagement“*, mit dessen Hilfe die konkrete Einübung der SuS in verschiedene Praxisfelder innerhalb und außerhalb der Schule in viermonatigen Praktika in Jg. 10 vorbereitet, organisiert und begleitet wird (Ziel: Erwerb der Jugendleitcard) sowie ein *Konzept zur Medienerziehung*, welches die SuS der OSW im Umgang mit dem PC, dessen technischen Grundlagen und praktischen Anwendungen kompetent und handlungsfähig machen soll. Zu den zentralen Gegenständen und Intentionen dieses umfangreichen und anspruchsvollen Bereichs heißt es: „Inhalte der Computerausbildung sind die Nutzung des Internets, Techniken der Recherche im weltweiten Netz, die Vermittlung einer kritischen Distanz zu den Ergebnissen der Internetrecherche und die Auseinandersetzung mit der Handhabung und den Gefahren von sozialen Netzwerken.“

Weitere Entwicklungsarbeiten an der OSW betreffen die an der OSW schon etablierte *Inklusion*, in der Rolle der beteiligten Lehrkräfte der verschiedenen Lehr-

ämter differenziert aufgenommen wird, die weitere Verstärkung der an der OSW hochentwickelten *Berufs- und Studienorientierung*, die Einführung eines dreijährigen Programms für Berufseinsteigerinnen und -einsteiger um diese systematisch in das Konzept der Schule einzuführen, begleitet durch die Jahrgangsteams, den Personalrat und die Schulleitung. Schließlich arbeitet die OSW als Selbständige Schule des Landes Hessen durch eine forcierte *Schulprogrammarbeit* intensiv an der systematischen Qualitätssicherung, u. a. durch „Kollegiale Hospitationen“, die das Einzelkämpfertum der Lehrpersonen durchbrechen.

30 Jahre Offene Schule Waldau, so lautete der Titel der *Festrede*, die zu halten *Rudolf Messner* als ihr wissenschaftlicher Begleiter zum *30jährigen Jubiläum der OSW* eingeladen wurde. Er trug am 26. August 2013 vor 800 ZuhörerInnen im Kasseler Kulturzelt, das für die Feier von der Schule gemietet worden war, seine Rede vor. Im ersten Teil wird über die *Entstehung der OSW* berichtet. Es folgt die *Erzählung über das Besondere der OSW*. Diese wollte er nicht allein formulieren, sondern er befragte dazu zahlreiche LehrerInnen, die an ihrer Entwicklung teilhatten und SchülerInnen verschiedenen Alters, die jeweils aus ihrer Eigensicht das Besondere der Schule charakterisierten. Im dritten Teil wird die *OSW aus erziehungswissenschaftlicher Sicht* kurz gewürdigt und ein Blick in ihre Zukunft getan.

Das Profil schärfen und Schwerpunkte setzen – die IGS Steinwaldschule (SWS) 2013 – so lautet der Bericht, der für die ursprünglich geplante Dokumentation konzipiert wurde. Mitgeteilt wird, dass sich die SWS in ihrer 40-jährigen Geschichte als Integrierte Gesamtschule verstanden hat, die bemüht war, neue Erkenntnisse der Erziehungswissenschaften und aktuelle Erfahrungen aus der Reformpädagogik auch als Versuchsschule kontinuierlich in die vom Kollegium getragene Entwicklungsarbeit einzubeziehen. Seit 2012 ist die SWS bemüht, das *Konzept einer gebundenen Ganztagschule* umzusetzen. Entsprechend dem Versuchsschülerlass von 2011 steht die *Unterrichtsentwicklung in heterogenen Lerngruppen* im Sinne kompetenzorientierten und inklusiven Lernens im Vordergrund. Aufgrund vielfacher Begutachtungen, u. a. durch die hessische Schulinspektion, und Kooperationen mit wissenschaftlichen Einrichtungen hat die SWS ihr Profil durch den Ausbau von Programmen in mehreren Bereichen gestärkt:

- Angesichts ihrer personellen Umbruchsituation wurde eine *Einsteiger-Fortbildung* für neu an die Schule kommenden Lehrkräfte entwickelt.
- Durch die bundesweit einmalige Zusammenarbeit mit dem Staatstheater Kassel wurde für alle Schülerinnen und Schüler das kreativitätsfördernde Kur-

sprogramm „*Kulturelle Praxis*“ durch eine systematisch angelegte Theaterarbeit weitergeführt. Diese Initiative macht die SWS zu einem in die Region ausstrahlenden Kulturzentrum.

- Als Reaktion auf PISA wurde ein umfangreiches, auf Buchlektüre konzentriertes *Programm der Leseförderung* kreiert und hessenweit bekannt gemacht (Buch: „Die ganze Schule liest“).
- Ausgebaut wurden die *Schülerpartizipation* (u. a. „Schüler helfen Schüler“) sowie die *Kooperation mit der beruflichen Praxis* im Umfeld der Schule.

Zu künftig an der SWS anstehenden Aufgaben wird über die *Entwicklung des individualisierenden Lernens*, insbesondere mithilfe des an der Schule schon erprobten Methodentrainings berichtet. Ziel einer solchen komplexen, wissenschaftlich begleiteten Weiterentwicklung des Lernens an der SWS ist deren Integration in die alltägliche Praxis, sei es der Projekte oder des Unterrichts in den einzelnen Fächern (dafür wird ein Pool von Hilfsinstrumenten eingesetzt). Abschließend wird betont, dass die SWS dem Ziel einer verbesserten Bildung für ihre Schülerinnen und Schüler nur durch die folgenreiche Umgestaltung des Unterrichtsablaufs im Sinne einer gebundenen Ganztagschule gerecht werden kann. Der bisherige Erfolg verdankt sich nach einem gelungenen Generationenwechsel dem teamartigen Zusammenwirken der kreativen und engagierten Kolleginnen und Kollegen.

Die Helene-Lange-Schule (HLS) gehört seit 1986 zu den vier Versuchsschulen im Bereich der Sek I des Landes Hessen. Seit ihrer Gründung durch Enja Riegel, die ein Gymnasium in eine reformierte Gesamtschule umgewandelt hat, später fortgeführt unter den Schulleitungen von Ingrid Ahlring (2003–2012) und Eric Weitalla (2012–2018) ist die HLS eine Schule, die durch die ungewöhnlich selbständig-kreative, beispielhafte Gestaltung einer reformierten Schulkultur, in der das gesamte Kollegium der HLS einbezogen war, nationale und internationale Anerkennung gefunden hat. Seit dem 01.02.2013 hat sie sich zudem dem hessischen Konzept einer Selbständigen Schule (SES) angeschlossen. *Erich Weitalla*, der vor seiner Tätigkeit an der HLS in führenden Positionen im hessischen KM und IQ gearbeitet hat, liefert in seinem Beitrag *Versuch einer Selbständigen Schule oder Selbständige Versuchsschule? Qualitätsentwicklung in Hessen am Beispiel der HLS (2016)*, aufgrund der in seiner Karriere erworbenen übergreifenden Kompetenz am Beispiel HLS eine souveräne Analyse des Gehalts des hessischen SES-Programms und seiner Möglichkeiten, aber auch der in ihm enthaltenen Einschränkungen, die in der Praxis der HLS überwunden wurden.

Aus der Perspektive der HLS als erfolgreicher Versuchsschule lotet Woitalla die Möglichkeiten und des SES-Programms beispielgebend für andere Schulen aus. Der entscheidende Punkt, in dem die HLS über das SES-Programm des Landes hinausreicht, besteht darin, dass die Aufmerksamkeit der HLS nicht den verbesserten Lernergebnissen der SUS allein gilt, sondern dem Problem, wie bessere Lernergebnisse dadurch erreicht werden können, dass die SuS *zur selbständigen und eigenverantwortlichen Entwicklung ihrer Kompetenzen befähigt werden*.² Dies erfordert eine Neuorientierung des gesamten Lehrsystems.

Woitalla zeigt, dass das *hessische SES-Programm*, das den sich bewerbenden Schulen nach Erfüllung anspruchsvoller Vorgaben erweiterte Handlungsmöglichkeiten verspricht, an grundlegenden Defiziten der Bestimmung leidet, worin die zu verbessernde Schulqualität überhaupt bestehen soll und wie sie, gar im Sinne des geforderten *Qualitätsmanagementsystems*, erreicht werden kann. Diese Defizite lassen sich, vor allem im fachlichen Bereich, nicht durch den Bezug auf den Hessischen Referenzrahmen Schulqualität (HRS) und die Schulinspektion beheben. Zur Frage der von den Schulen dringend benötigten Hilfen kann Woitalla auf eine während seiner Tätigkeit im HKM durchgeführte umfangreiche Befragung der 15 Staatlichen Schulämter in Hessen zurückgreifen.

Fazit: Die Schulen benötigen für verschiedene Zielgruppen an der Schule ein Maßnahmenbündel unterschiedlicher Unterstützungsformen. Während die Führungsakademie für Schulleiter ansehnlich ausgestattet wurde, ist trotz aller Bemühungen in der Lehrkräftefortbildung ein enormer „Kahlschlag“ festzustellen, der die Schulen vor allem bei der fachlichen Verbesserung des Unterrichts im Stich lässt: „Ein Qualitätsmanagementsystem, wie für die SES gefordert, wird man im Bereich der Unterstützer der Schulen vergeblich suchen.“

In der Folge erläutert Woitalla im Sinne des an den Schluss seines Textes gestellten Mottos *„Selbstbewusste Umsetzung einer selbstständigen Versuchsschule!“*, wie die HLS, entsprechend ihrem Auftrag, als Versuchsschule, eine für andere Schulen vorbildliche Praxis zu entwickeln, ihre Selbständigkeit in den Jahren 2013-16 zur Weiterentwicklung durch Schulprogrammarbeit nach den Prinzipien eines reflektierten Qualitätsmanagements genutzt hat.

Die zu erreichende Schulqualität, welche das hessische SES-Programm weit übergreift, wurde aus den summierten Zielbereichen der mit der HLS vernetzten Reformschulen gewonnen. Mit Blick darauf wurden unter Einbezug des Kollegiums die Entwicklungsschwerpunkte der Schule mittels eines Clustering-Verfahrens,

² Hier klingt das für die der hessischen Versuchsschulen konstitutive Prinzip der Mathetik an.

beginnend mit einer offenen Bewerbung für mögliche Themen und die dazu benötigten Ressourcen auf folgende sechs im Hinblick auf die Weiterentwicklung der vorhandenen Praxis der HLS als vordringlich eingeschätzte Themen konzentriert: Kompetenzbasiertes Lernen, Bündelung außerschulischer Lernorte („Entschulung“), Medienkonzept, Förderkonzept, Hochbegabung und Versuchsschulbetrieb. Dazu wurden jeweils selbständig tätige Arbeitsgruppen mit gewähltem Leiter eingerichtet. Sie erhielten ihren inhaltlichen Auftrag von der Schulkonferenz. Ihre Aufgabe bestand in der Entwicklung und Konkretisierung von themenspezifischen Projekten und zur Überprüfung ihres Erfolgs geeigneter Evaluationsformen. Der Schulleiter beauftragte die Planungsgruppe der Schule mit der Steuerung des Gesamtprozesses. Die Mitglieder der Planungsgruppe und die AG-LeiterInnen wurden auf das praktizierte Qualitätsmanagement-Verfahren (QM) durch eine Fortbildung in Projektmanagement vorbereitet. Inhaltliche Entscheidungen über die Projekte traf die Gesamtkonferenz der Schule. Der gesamte Entwicklungsprozess wurde durch externe wissenschaftliche Beratung begleitet und evaluiert.

Woitalla resümiert den Ertrag des verbal und in Grafiken dargestellten ambitionierten Weges eines durch Organisationstechniken gesteuerten weiteren Ausbaus der bereits hochentwickelten HLS (Arbeitsstand August 2016), dessen belebendes Element die zu den sechs Themen eingerichteten Arbeitsgruppen sind: *„Die Schulentwicklungs-AGs erweisen sich dabei immer mehr als Orte der gelebten Leitbildarbeit. Sie entwickeln die alten Werte, Rituale und Ziele weiter und bereichern die Arbeit mit neuen Ideen [...] Schulentwicklung vor dem Hintergrund des Generationswechsels gelingt am besten, wenn möglichst viele eingebunden sind in die Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichts, wenn sie eigene Ideen einbringen, eigene Formen ausprobieren können, statt nur alte Rituale einzuüben.“*

Eric Woitalla hat mit seiner Beschreibung der selbständigen Weiterentwicklung der HLS in den Jahren 2013-16 mithilfe eines kompetent adaptierten Qualitätsmanagements-Programms eine Vision verwirklicht, wie auch eine schon hochentwickelte Schule neuen Herausforderungen selbständig begegnen und sich damit zeitgemäß erneuern kann. Dies ist als sein Vermächtnis anzusehen. Das von ihm angeregte hoch elabourierte Verfahren repräsentiert den beispielhaften Weg, wie ihn, entsprechend ihrem Auftrag, wohl nur eine Versuchsschule gehen kann. Das vorgegebene Muster muss, wenn es auf die Verhältnisse von Nicht-Versuchsschulen übertragen wird, auf seine Kernstruktur herunterdekliniert werden. Auch bei einer solchen Anwendung sind jedoch zusätzliche Ressourcen für Personal, Fortbildung und Begleitung unerlässlich. *Hochentwickelte Schulkultur gibt es nicht zum Null-Tarif.*

Geleitwort

Herbert Schnell

Bereits seit den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts gab es in Folge reformpädagogischer Entwicklungen, die nach der Zeit der NS-Diktatur wieder aufgegriffen wurden, Versuchsschulen in Hessen. Zu ihnen gehörten z. B. die Peter-Petersen-Schulen, die jahrgangsübergreifend arbeiteten. Es gab ca. 50 Schulen mit Eingangsstufen für 5-Jährige und eine sechsjährige Grundschule. Ende der 60er Jahre führte das Gesamtschulprogramm der Kultusministerkonferenz zur Einrichtung von integrierten Gesamtschulen als Versuchsschulen.

Historisch gesehen wurde die zweite Hälfte der 70er und die 80er Jahre als eine Zeit des reformpädagogischen Stillstandes empfunden. Der „Reformstau“ in einer Zeit gesellschaftlichen Umbruchs durch Migration, Einzug der neuen Medien, Veränderungen der Arbeitswelt und später die Folgen der deutschen Einheit zeigte sich auch an der bundesrepublikanischen Schulstruktur: In diesen eineinhalb Jahrzehnten gab es festgefahrene pädagogische, gesellschaftliche und politische Fronten: dreigliedriges Schulwesen hier – Gesamtschule da. Die sozialen und gesellschaftlichen Veränderungen dieser Jahre fanden in der Bildungspolitik kaum Interesse.

Es entstand ein Reformdruck, der Anfang der 90er Jahre die Politik dann doch erreichte, weil durch die Globalisierung die Konkurrenzfähigkeit des deutschen Schulsystems auf einmal auf dem Prüfstand stand. Man erinnere sich an Georg Picht in den 60er Jahren. Bundesweit wurden pädagogische Eigenverantwortung und höhere Autonomie der Einzelschule als Fokus für eine grundlegende Veränderung des öffentlichen Schulwesens gesehen. Der hessische Kultusminister H. Holzapfel, politisch als links zugeordnet, ging – zusammen mit dem kleinsten Bundesland Bremen – in eine reformpädagogische Offensive. Mit dem Schulgesetz von 1991 wurde mit der Selbständigkeit der Schule Ernst gemacht. Die Schulkonferenz wurde zu einem Entscheidungsträger der Schulentwicklung. Die damit verbundenen Auswirkungen auf die Schulleitungen, die Bildungsverwaltung, die Schulentwicklung insgesamt wurden in den folgenden beiden Jahrzehnten, in denen der Prozess der schulischen Selbständigkeit – unabhängig von jeweiligen Regierungen – weiter voran ging, sehr deutlich.

Eine kleine Gruppe von integrierten Gesamtschulen und eine im Aufbau befindliche Reformschule hatten sich trotz des „Reformstaus“ – unabhängig von der konkreten politischen Entwicklung in Hessen – besonders reformpädagogisch engagiert und erhielten Anfang der 90er Jahre vom Kultusministerium das Attribut „besonderer pädagogischer Prägung“ und zusätzliche Ressourcen.

Zu dieser Zeit erschien das viel beachtete reformpädagogisch geprägte Buch von H. v. Hentig „Die Schule neu denken“, das mit dem Schlagwort „Die Sachen klären und die Menschen stärken“ den Anspruch einer vom Kinde ausgehenden Pädagogik erhob, gleichzeitig aber die „polis“ als Gemeinschaft in der Tradition der Aufklärung einbezog. Er schlug vor, dass die Bundesländer jeweils ein Dutzend Versuchsschulen einrichten sollten – er selbst war Leiter der Laborschule Bielefeld –, um die weitgehend selbständige Entwicklung an Schulen gezielt zu unterstützen und zu begleiten. Dieser Vorschlag fiel in Hessen auf fruchtbaren Boden, hatten doch die bereits sich durch erfolgreiche Eigenentwicklung heraushebenden Schulen eine Stellung, die ihnen rechtlich und pädagogisch eine besondere Entwicklung ermöglichte. In einem differenzierten, vom Kultusministerium geleiteten Prozess wurde der Vorschlag, die Schulen zu Versuchsschulen zu entwickeln und sie damit als „Vorreiter“ für die selbständige Schulen auszuwählen, auf den Weg gebracht.

Für zwei der drei beteiligten integrierten Gesamtschulen war es ein schwieriger Prozess, hatten doch diese Schulen vor gut 20 Jahren erreicht, aus dem Versuchsstadium herauszukommen und zur Regelschule zu werden. Die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden hatte gerade einen Wandlungsprozess von einem Gymnasium zu einer neugestalteten integrierten Gesamtschule abgeschlossen. Die Reformschule in Kassel befand sich zu diesem Zeitpunkt noch im Aufbau, stand aber vor der Frage, ob das Kultusministerium den Ausbau der Sekundarstufe genehmigen würde.

Mit dem Schuljahr 1995/96 wurden die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, die Offene Schule Kassel-Waldau, die Steinwaldschule in Neukirchen und die Reformschule Kassel mit Zustimmung der jeweiligen Schulträger zu Versuchsschulen umgewandelt. Ein Schwerpunkt der pädagogischen Entwicklungsarbeiten der vier Schulen ist das freie und selbständige Lernen und die damit verbundenen Unterrichtsverfahren und -methoden. Weitere Schwerpunkte sind die Organisationsentwicklung der Schulen selbst, Arbeitsverfahren, systemische Abläufe, Differenzierungsmaßnahmen, Schulleitungsstrukturen, die Arbeitssituation von SchülerInnen und LehrerInnen sowie die aktive Einbeziehung der Eltern in die Mitverantwortung für die Lernergebnisse.

Im Zusammenhang mit der Diskussion um Qualitätsentwicklung und -sicherung haben sich die Schulen frühzeitig entschlossen, ihre jeweiligen Arbeitsergebnisse zu veröffentlichen. Neben den jährlichen Revisionsgesprächen, an denen die Vertreter der Schulen, des Schulträgers, der wissenschaftlichen Begleitung und des Ministeriums teilnehmen, wurden zahlreicher Veröffentlichungen in Fachzeitschriften und umfangreiche Bücher über den Entwicklungsstand zur Verfügung gestellt, später auch die Ergebnisse der TIMS-Studie und der PISA-Erhebung 2000. In Absprache mit dem Ministerium und dem Max-Planck-Institut wurden die vier Schulen mit allen Schülerinnen und Schülern der 8. Jahrgangsstufe in diese Erhebungen einbezogen, die Ergebnisse veröffentlicht und damit ein bemerkenswerter und nachhaltiger Nachweis der Leistungsfähigkeit der Versuchsschulen erbracht.

Der Regierungswechsel im Jahre 1999 führte dazu, dass die Arbeit der Versuchsschulen trotz der bisherigen erfolgreichen Wirkung – die Schulen wurden für zahlreiche Besucher aus dem In- und Ausland zu einer Anlaufstelle – auf den Prüfstand gestellt wurde. Die CDU-Kultusministerin Wolff hatte parallel zu diesem Prüfauftrag eine neue Versuchsschule eingerichtet – Schloss Hansenberg mit Internat –, um hochbegabte Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe besonders zu fördern. Deshalb scheute man vor der „ideologieverdächtigen“ Aufhebung des Versuchsschulstatus der integrierten Schulen erst einmal zurück und stimmte zu, eine besondere wissenschaftliche Expertise über die vier Versuchsschulen in Auftrag zu geben. Dankenswerterweise erklärte sich Prof. Dr. Rudolf Messner von der Universität Kassel bereit, gemeinsam mit Dr. Ingrid Ahlring dieses Gutachten zu erstellen.

Im Februar 2003 wurden die Ergebnisse dieser umfangreichen Studie dem Ministerium übergeben. Die wissenschaftliche Bestätigung der erfolgreichen Arbeit der vier Schulen führte dazu, dass ihnen nach einiger Zeit mit einem Erlass die Fortführung ihrer Arbeit ermöglicht und neue Aufgaben übertragen wurden. Im Oktober 2004 wurde in einer Kleinen Anfrage der FDP im Hessischen Landtag (Frau Henzler und Frau Wagner) parlamentarisch die Situation der Versuchsschulen nachgefragt. In der Antwort der damaligen Kultusministerin Wolff (CDU) wurde die Frage: „Ist geplant, den Sonderstatus einer oder aller Versuchsschulen aufzugeben?“ lapidar mit „Nein“ beantwortet. Fünf Jahre weiter, im Jahre 2009, wird erneut seitens des Kultusministeriums die Arbeit der Versuchsschulen einer Überprüfung unterzogen. Dabei werden insbesondere unter dem Aspekt, dass grundsätzlich alle Schulen pädagogisch und budgetbezogen selbstständig arbeiten sollen, die zusätzlichen Personalkosten infrage gestellt. Die CDU/FDP-Landesregierung hat die selbständige Schule als ihr wichtiges bildungspolitisches

Vorhaben definiert. Die Rahmenbedingungen dafür wurden durch entsprechende Novellierungen des Schulgesetzes geschaffen. Für die Arbeit der Versuchsschulen bedeutete dies, dass sie sich im Rahmen der ihnen verordneten Einzelerlasse an den durch die Neue Verwaltungssteuerung und Budgetierung vorgegebenen Standards orientieren müssen. Das Kultusministerium legt u. a. bestimmte Inhalte für Zielvereinbarungen fest, die aus seiner Sicht schulpolitische Priorität haben und von den Schulen anzugehen sind. Dieses zentralistische Verfahren widerspricht dem langjährigen pädagogischen Ansatz „vom Kinde aus“. Es wird daher immer schwieriger werden, unter diesen Rahmenbedingungen tatsächlich „Versuchsschule“ zu sein.

Politische Grundsatzentscheidungen in Fragen der Schulreform werden häufig getroffen, ohne die Folgewirkungen für das gesamte System tatsächlich auszuloten. Die hessischen Versuchsschulen sind kein „Luxus“ – die Wahrnehmung ihrer Arbeit durch Ministerium und Politik haben bisher die Chance vermindert, die ausführlich vorliegenden Untersuchungsergebnisse in eine Bewertung der weiteren Entwicklung zur „Selbständigen Schule“ einzubeziehen. Gerade die Verbindung der Reformentwicklung in der Schulpraxis der Versuchsschulen und ihre Evaluationsverfahren, unterstützt durch intensive wissenschaftliche Begleitung in den ersten acht Jahren, böten die Grundlage für eine Analyse künftiger Entwicklungen.

An dieser Stelle möchte ich allen Lehrerinnen und Lehrer, den Schulleitungen, den Eltern und nicht zuletzt den Schülerinnen und Schüler der vier Versuchsschulen für ihr Engagement danken. Zwei Schulen sind mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet worden – auch die beiden anderen Schulen haben öffentliche Anerkennungen erhalten. Diese sind eine Bestätigung für ihre erfolgreiche Arbeit. Bundesweit haben diese Schulen Einfluss auf die pädagogische Schulentwicklung in anderen Ländern gehabt, z. B. im dem großen Projekt der Bosch-Stiftung „Lernen im Team (LIT)“. Mein Dank gilt den beiden Verfassern des Gutachtens, Herrn Prof. Dr. Rudolf Messner und Frau Dr. Ingrid Ahlring, die damit dazu beigetragen haben, dass die vier Schulen bis heute zu „dauerhaften Reformstätten“ werden konnten.

Frankfurt, August 2013

Hessische Versuchsschulen definieren ihren Auftrag (2009)¹

Ingrid Ahlring

1. Zur Vorgeschichte – der Auftrag beginnt

„Mit ihrer Einrichtung als Versuchsschulen des Landes Hessen sind die Helene-Lange-Schule Wiesbaden (HLS), die Offene Schule Kassel Waldau (OSW), die Reformschule Kassel (RFK) und die Steinwaldschule in Neukirchen (SWS) vom Hessischen Kultusministerium (HKM) beauftragt worden, im Rahmen ihres jeweiligen pädagogischen Konzepts durch ihre Entwicklungs- und Erprobungsarbeit spezifische Aufgaben zur Weiterentwicklung des Schulwesens wahrzunehmen.“ So heißt es in der ersten umfassenden wissenschaftlichen Bilanz der Versuchsschulen aus dem Jahre 2003 zur Gründung der hessischen Versuchsschulen in der Sekundarstufe I (Ahlring/Messner, S. 6).

Die Schulen erhielten zu einer Zeit (vor TIMSS und PISA, 1995) den Versuchsschulstatus, als die Schulentwicklungsarbeit in Hessen gerade eben begann und das HKM die durch Eigeninitiative eingeschlagenen Wege der Schulen in organisatorischer und pädagogischer Hinsicht als wegweisend erachtete. Wegweisend und zukunftsorientiert daher auch der Auftrag: Neues in Richtung auf selbständiges Lernen der Schülerinnen und Schüler (SuS) zu erproben (= mathetisches Prinzip), gleichzeitig aber rechenschaftspflichtig zu sein dem Ministerium, den lokalen Schulämtern sowie den Schulträgern und die Arbeit wissenschaftlich begleiten und evaluieren zu lassen.

Dies war in der Zeit vor der Implementation der Schulprogrammarbeit in Hessen innovative Pionierarbeit, die nicht zuletzt die Schulprogrammdiskussion beeinflusste.

¹ Diesen Text hat Ingrid Ahlring, damals Leiterin der Helene-Lange-Schule, namens der Versuchsschulen verfasst. Er ist als Grundsatzpapier der vier Versuchsschulen in leicht überarbeiteter Form an das HKM gegangen.

2. Die erste Evaluation – der Auftrag geht weiter

Bereits vor dem Regierungswechsel 2003 wurde die Evaluationsstudie bei der Universität Kassel in Auftrag gegeben, um die Arbeit der Versuchsschulen zu überprüfen und nicht zuletzt wohl auch über ihr Weiterbestehen zu entscheiden. Die vorgelegte Studie verfuhr ähnlich wie die späteren Schulinspektoren. Basierend auf umfassender Dokumentenanalyse, Schul- und Hospitationsbesuchen, Interviews und Gesprächsrunden mit Lehrkräften, Eltern- und Schülervertretern wurden die Versuchsschulen als „Entwicklungsabteilung des Ministeriums“ charakterisiert, auf die ein Ministerium ebenso wenig verzichten sollte wie ein moderner Großbetrieb. Hier wurde deutlich, weshalb Versuchsschulen etwas anderes sind als zeitlich begrenzte Schulversuche – sie sind der Entwicklung des „Mainstream“ voraus, sie zeigen die Richtung an, sie bieten Bausteine und verkörpern Modelle, wie Schule sein könnte und sollte, sind „Kristallisationskerne für schulische Qualitätsentwicklung“. Und dies in einem umfassenden Sinn wie die Evaluationskriterien von 2003 darlegen in Bezug auf schülerorientiertes und selbständiges Lernen (= Mathematik), in Bezug auf die Organisation von Schule als Lern- und Lebensort sowie in Bezug auf die Schule als sich entwickelnde, lernende Organisation.

Darüber hinaus waren alle Schulen ihrer Dokumentationspflicht durch zahlreiche Veröffentlichungen und der Einrichtung eines „Besucherservice“ nachgekommen. Auf die Art und Weise hatten alle Versuchsschulen bereits zu diesem Zeitpunkt vielfach auf andere Schulen ausgestrahlt (vgl. die Kapitel „Wirkungsanalyse“ in der Evaluation von 2003) und in den großen Felduntersuchungen von TIMMS und PISA sehr positive Ergebnisse gezeitigt. In diesem Sinne erhielten die vier Schulen Empfehlungen zu eigenen Weiterentwicklung und das damalige Ministerium die Empfehlung, seine Versuchsschulen als „Reformdepots“ und „Beispiele lernender Organisationen mit innovativem Potenzial“ beizubehalten. Die Untersuchung weist darauf hin, dass die Versuchsschulen Modelle für verschiedene Schulstandorte bieten:

- Schulen im Städtischen Bereich (HLS, OSW, RFS)
- Schulen im ländlichen Bereich (SWS)
- Schulen, die sich aus Gymnasien entwickelt haben (HLS)
- Schulen, die einen bewussten Verbund von 0-10 als Zukunftsmodell gemeinsamen Lernens anbieten (RFS)
- Schulen als kulturelle Zentren in der Region (RFS, SWS).

3. Versuchsschulen in Zeiten von Qualitätssicherung und Standardentwicklung

In der Folge erhielten alle vier Versuchsschulen einen neuen Einrichtungserlass, der ihre Aufgabe ausweitete: Zusätzlich zur weiteren Erprobung des selbständigen Lernens und der individuellen Förderung sollten sie die Arbeit mit „aufbauenden Kompetenzen“ angehen. Dieser neue Auftrag hat – zusammen mit den Empfehlungen aus der Evaluation von 2003 – die Schulen in den letzten 5 Jahren beschäftigt. Sie alle sind in die Arbeit der Kompetenzorientierung in der Fläche eingestiegen und haben die Arbeit mit Mindeststandards in Teilen erprobt. Gemessen an der Tatsache, dass in den letzten Jahren viele Abteilungen der Institute für Qualitätssicherung in Bund und Ländern mit der Definition von Standards und Kompetenzen beschäftigt sind, ist dies für einzelne Schulen eine große Herausforderung gewesen, die sie angenommen, aber noch nicht vollendet haben. Immerhin gibt es derzeit über diese Arbeit so viel Know-how, dass die Schulen innerhalb der eigenen Kollegien derzeit ständige Fortbildung betreiben und in der Lage sind, ihre Erfahrungen, auch das Überwinden von Widerständen, weiter zu geben.

In der Zwischenzeit hat das Hessische Kultusministerium das Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) geschaffen, dessen Aufgabe es ist, Schulqualität zu analysieren, zu evaluieren und Schulentwicklung voranzutreiben. Parallel dazu übernimmt diese Aufgaben für die neue Lehrergeneration das Amt für Lehrerbildung (AFL). Ministerium und IQ arbeiten auf das Ziel hin, eigenverantwortliche, selbständige Schulen zu schaffen, die qualitätsvolle Arbeit leisten und sich als lernende Organisationen ständig weiter entwickeln, die Leistungen erbringen und dabei Rechenschaft nach außen ablegen. Im Inneren werden als die zentralen Qualitätskriterien für Unterricht das selbständige Lernen der SuS, individuelle Förderung, Diagnose und Beratung, fördernder und wertschätzender Umgang sowie eine Schulkultur der Kommunikation und Öffnung genannt (Hessischer Referenzrahmen). Dazu hat das IQ in 621 Schulen Schulinspektionen durchgeführt. Die Ergebnisse sind im März 2009 an die Öffentlichkeit gelangt und zeigen, dass noch viel zu tun ist, bis überhaupt eine Mehrzahl der Schulen „im Aufbruch“ ist. Auch alle vier Hessischen Versuchsschulen wurden von Inspektionsteams besucht und evaluiert. Alle erzielten hervorragende Inspektionsberichte, die Inspektoren nahmen hier gleichsam eine Verwirklichung des Referenzrahmens wahr. Die Schulen zählen zweifellos zur Spitze der effektiven Schulen in Hessen. Zwei der Schulen sind darüber hinaus Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises (OSW 2006, HLS 2007). Dies bestätigt sie als die im Gutachten von 2003 so

genannten „Kristallisationskerne für schulische Qualitätsentwicklung“. In anderen Worten: Die Schulen zeigen das auf, was der Referenzrahmen sich an schulischer Qualität vorstellt.

4. Die Richtung heißt: Eigenverantwortliche Schule

Derzeit gibt es – analog zu 2003 – wieder eine neue Regierung, die sich wiederum mit der Effizienz und Existenz dieser „Entwicklungsabteilung Versuchsschulen“ auseinandersetzen muss.

Was kann Aufgabe und Funktion der Versuchsschulen in dem derzeitigen politischen Kontext sein? Inwiefern können die Versuchsschulen weiterhin einen Beitrag zur Schulentwicklung Hessen leisten und worin könnte dieser bestehen?

Die Versuchsschulen selbst sehen – bestätigt durch die o.g. Schulinspektionen – derzeit drei große Felder, auf denen sie – gleichsam als „Praxislabor“ für das, was die theoretisch-strategische Ebene des IQ und AFL anstreben – die Entwicklungsarbeit im Schulbereich unterstützen und weitertreiben können.

- a) Die beispielhafte Entwicklung hin zu der vom HKM anvisierten „Eigenverantwortlichen Schule“ und damit zusammenhängend
- b) die Entwicklung und Erprobung eines umfassenden Konzepts zur Lehrerbildung sowie
- c) die Weiterentwicklung der bisher erfolgreich begonnenen Arbeit im Bereich des selbständigen Lernens, der individuellen Förderung, der kompetenzorientierten Arbeit im Unterricht, der Ganztagspädagogik einer durchgängigen Feed-Back-Kultur und der Unterrichtsentwicklung generell.

Was die Versuchsschulen dazu als Voraussetzungen mitbringen und welche Angebote sie in dieser Hinsicht machen können, sei im Folgenden dargestellt.

5. Was die Versuchsschulen für den Weg zur Eigenverantwortlichen Schule mitbringen:

Noch gibt es in Hessen keine verbindliche Definition dessen, was eine „Eigenverantwortliche Schule“ genau ausmacht. Einigkeit besteht jedoch darin, dass sie sich zwischen den Polen „Freiheit“ und „Verantwortung“ bewegen soll, dass sie

kompetenzorientiert und standardorientiert arbeiten soll, dass sie ihre Leistungsfähigkeit durch zentrale Abschlussprüfungen („Outputsteuerung“) unter Beweis stellt, dass sie im Inneren über pädagogische Freiheiten verfügen kann und weitgehende Rechte in Bezug auf Budgetverwaltung und Personalhoheit erhalten soll. Das Stichwort „Verantwortung“ wird durch interne und externe Evaluation und Rechenschaftspflicht definiert (Auf dem Weg zur Eigenverantwortung der Schule, Papier der Expertenkommission). Der Leiter des Hessischen IQ spricht in der Dokumentation der Fachtagung des IQ vom 13.07.06 in Frankfurt zudem von „Änderungsbereitschaft des Kollegiums“ als einem neuen Selbstverständnis der Lehrerkollegien.

Alle Versuchsschulen befinden sich bereits auf dem Weg zu einer solchen eigenverantwortlichen Schule und möchten diesen, ihrem Auftrag gemäß als „Pioniere“ konsequent weiter gehen.

Die vier hessischen Versuchsschulen sind nur deshalb Versuchsschulen geworden, weil eine große *Änderungsbereitschaft* in den Kollegien vorhanden, ja gleichsam konstitutiv für sie war: OSW: Umwandlung in eine Offene Schule durch Unterstützung der damaligen SPD/FDP Landesregierung im Jahr 1983; HLS: Umwandlung von einem Gymnasium in eine reformpädagogisch orientierte integrierte Gesamtschule im Jahr 1986 mit der ausdrücklichen Maßgabe, eine andere Pädagogik „zu erfinden“; RFS: Gründung als ganz neuer Reformansatz unter wissenschaftlicher Begleitung der Universität Kassel; SWS: Kontinuierliche Schulentwicklung von der Grund-, Haupt- und Realschule zur IGS mit besonderer pädagogischer Prägung als kultureller Mittelpunkt der Region. Seit ihrer Gründung haben sich die Schulen ständig weiter entwickelt und die Notwendigkeit einer solchen Weiterentwicklung nicht nur immer wieder bestätigt, sondern auch an die nächste Lehrergeneration weiter gegeben.

Alle vier Schulen haben sich als Organisationsprinzip das *Team-Stammgruppen-Modell* gegeben (die RFS als „Stufenmodell“ gemäß ihrer altersgemischten Lerngruppenstruktur). Dieses Organisationsmodell bindet jede einzelne Lehrkraft in die Verantwortung um die gesamte Schulentwicklung mit ein. Die Prinzipien *Freiheit und Verantwortung* finden sich hier in dem kleinsten Organisationskern der Schulen, dem Lehrerteam wieder. Einerseits hat das Team eigene pädagogische Spielräume und Raum für eigene pädagogische Erfindungen und Kreativität, andererseits entwickelt es seine Jahresarbeitspläne in Abstimmung mit Fachbereichen und der Schulleitung und achtet vor Ort auf deren Einhaltung. kommt Der einzelnen Lehrkraft kommt ein deutliches Maß an pädagogischer Freiheit zu, aber sie trägt auch eine besondere Verantwortung für die Förderung und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die sie nicht durch Sitzenbleiben,

Querversetzung oder sonst wie „loswerden“ kann, sondern erfolgreich zu einem Abschluss führen muss. Eine sorgfältig ausbalancierte Struktur der Verzahnung zwischen Lehrerteams, Steuergruppe und Schulleitung sorgt für Transparenz einerseits sowie Rückmeldung und Rechenschaft andererseits.

Alle vier Schulen haben Erfahrung in regelmäßiger *Evaluation und Rechenschaftslegung* und haben – jede für sich – ihre eigenen Evaluationskonzept und -praktiken entwickelt. Alle diese Verfahren sind in den Publikationen der vier Schulen beschrieben und auf deren Homepages nachlesbar. Dazu gehören sowohl Instrumente der internen Evaluation (Teambilanzen, Soll-Ist-Analysen, regelmäßige Schulprogramm-Evaluation, durchgängig Feedback-Strukturen), als auch solche der externen Evaluation (INIS, SEIS, Besucherfragebögen und deren Evaluation, TIMSS, PISA, Schulinspektionen, Peer-Evaluation durch „Blick-über-den-Zaun-Netzwerk-Schulen, Evaluation durch die Schulpreis-Juroren u.v.m.). Allen Schulen gemeinsam ist die inzwischen fast 15-jährige Erfahrung der Rechenschaftslegung in den jährlichen Planungs- und Revisionsgesprächen mit Schulträger, Schulumt und Ministerium.

Alle vier Schulen verfügen über ausgearbeitete, erprobte und sich ständig weiter entwickelnde Konzepte *schulinterner Lehrerfortbildung*. Diese schließen u. a. ein: Systemische Fortbildungskonzepte, Ferien-Vorbereitungswochen auf das jeweils neue Schuljahr, regelmäßige Pädagogische Klausurtagungen und Kompaktseminare, regelmäßige Teamfortbildungen zur Qualitätsverbesserung von Unterricht und Sicherung von Arbeitsmethoden, externe Hospitationen, Begleitung und Beratung von außen zur Sicherung optimaler Übergänge und Förderansätze, sowie Konzepte zur Einarbeitung neuer Lehrkräfte in das jeweilige Schulkonzept und -profil.

Erfahrungen in der *Personalentwicklung*. Alle Schulen setzen Personalgespräche zur Personalrekrutierung ein und betreiben eine langfristige Personalentwicklung über Praktikanteneinsatz und Zusammenarbeit mit den jeweiligen Universitäten, Referendarausbildung und Zusammenarbeit mit den Studienseminaren beider Lehrämter, Konzepte zur Einarbeitung neuer Kollegen, systemische Konzepte schulinterner Fort- und Weiterbildung sowie so genannte Lehrer-Lernwerkstätten bzw. didaktische Zentren zum Materialaustausch pädagogischer Literatur.

Langjährige Erfahrungen im Bereich des *Selbständigen Lernens*. Die Schulen haben sehr unterschiedliche Wege eingeschlagen, das Selbständige Lernen zu fördern, zu unterstützen und auszuweiten. Dazu gehören die Erfindung eines eigenen Faches, fächerübergreifendes Projektlernen sowie selbständiges Lernen in allen klassischen Unterrichtsfächern. Hier befinden sich alle Schulen in einem fortwährenden Diskussions- und Entwicklungsprozess, sowohl schulintern als

auch als auch in den diversen Netzwerken, in denen sie arbeiten. Die langjährige Beschäftigung mit dem klassischen Versuchsschulauftrag, im Sinne des mathematischen Prinzips das selbständige Lernen zu fördern, hat den Unterricht nachhaltig verändert und den Frontalunterricht weit zurückgedrängt. Die Lehrkräfte verstehen sich eher als Lernmoderatoren denn als Instruktoressen. Sie helfen den Schülern, ihre selbständigen Lernprozesse zu organisieren, zu reflektieren und nachhaltig für sich zu nutzen. Regelmäßige *Methodentrainings* unterstützen diese Arbeit und sorgen dafür, dass als zweites Standbein das *kooperative Lernen* nicht aus dem Blickfeld gerät. Entsprechend positiv fiel das Urteil der Schulinspektoren über die Unterrichtsqualität und Professionalität der Lehrkräfte in den untersuchten Versuchsschulen aus.

Alle Schulen verfügen über langjährige positive Erfahrungen im *Umgang mit Heterogenität*. Möglichst wenig bis gar keine äußere Differenzierung gilt für drei der vier Versuchsschulen; Binnendifferenzierung als Prinzip gilt für alle vier. Zahlreiche Veröffentlichungen, Fortbildungen, Vorträge und Workshops zur Binnendifferenzierung bringen jedes Jahr diese Praxiserfahrungen anderen Schulen nahe. Dazu gehört etwa für die OSW auch der Umgang und die Förderung von SuS mit Migrationshintergrund, für die Reformschule die absichtsvoll erweiterte Heterogenität durch altersgemischte Lerngruppen. Für alle Erfahrungen mit Binnendifferenzierung gilt als Ziel kooperatives Lernen und Lernen durch Lehren.

Erfahrungen in der *Werteerziehung*, der Gestaltung des *Sozialen Miteinanders* sowie der Bildung, Bewahrung und immer neuen Schaffung eines *positiven Schul- und Lernklimas*. Innerhalb des Bereiches Lehren und Lernen des Hessischen Referenzrahmens gelten „Lernförderliches Klima und Lernumgebung“ als eigene, wichtige Dimensionen. In letzter Zeit weisen immer wieder Neurobiologen auf die Wichtigkeit des Zusammenhangs zwischen Lernklima und Leistung hin. Die Aufmerksamkeit dafür haben alle Versuchsschulen durch ihren ganzheitlichen Ansatz institutionalisiert. Dabei gilt dies sowohl für das Klima des Lernens im Klassenraum, als auch für das gesamte Betriebsklima und den Umgang der Lehrkräfte untereinander. Das Umdenken zur *Resourcenorientierung* statt *Defizitorientierung* hat bei uns stattgefunden und kann im wahrsten Sinne des Wortes „erlebt“ werden.

Einige der Versuchsschulen haben Erfahrungen mit unterschiedlichen Formen von *Integrationskonzepten*. Die OSW verfügt über erfolgreiche Konzepte des Gemeinsamen Unterrichts von Klasse 5 bis hinein in die eigene „Arbeitsstufe“ für behinderte SuS, die RFS über Erfahrungen mit den Gemeinsamen Unterricht von der Eingangsstufe bis Klasse 10, die HLS über Re-Integrationserfahrung von Lernhilfeschülern und alle drei über Erfahrungen mit der integrativen Hochbegabtenförderung.

Die Schulen verfügen durch ihre Erfahrungen mit dem Selbständigen Lernen über eine ausgesprochene *Präsentations- und Feedback-Kultur*. Alle SuS lernen von Anbeginn an das Freie Reden und Präsentieren. Gegenseitiges Feed-Back und Selbstreflexion fördert die metakognitiven Fähigkeiten der SuS. Feed-back-Rituale sind eingeführt und gehören zum Schulalltag von Schülern und Lehrern. *Konstruktiver Umgang mit Konflikten* wird von allen SuS von Anfang an gelernt und gelebt. Soziales Lernen durchzieht alle Fächer und ist die Basis, auf der alles andere aufbaut. Der wöchentliche Klassenrat, Streitschlichter-Programme u.a. sind weitere Beispiele für Werte- und Gemeinschaftserziehung. Das Aufstellen eigener Regeln, die Selbstüberwachung dieser Regeln, die konstruktive Konfliktlösung – all dies führt zu einer deutlichen Reduzierung von Mobbing o. ä. an den Versuchsschulen. Was der Klassenrat für Schüler sind die Supervision, die ritualisierte Teamsitzung und die kollegiale Fallberatung für Kollegien.

Alle Schulen verfügen über langjährige Erfahrungen mit anderen Formen der *Leistungsbewertung* als den herkömmlichen Klassenarbeiten, Hausaufgabenüberprüfungen und mündlichen Beurteilungen. Verbale Beurteilungen, Gutachten, Selbsteinschätzungen, Peer-Evaluations, Portfolio-Arbeit, Zeugnisgespräche, Langfristige Schülerarbeiten, Jahresarbeiten, Themenhefte - dies können nur wenige Stichworte dazu sein. *Qualitätsmanagement* spielt in den Versuchsschulen eine große Rolle. Soll-Ist-Analysen und Zielvereinbarungen (Beispiel SWS). Schulprogramm und Evaluation (OSW/RFS) oder auch das „Dynamische Schulprogrammkonzept“ (HLS) sind neben den eingeführten Mitarbeitergesprächen mit Zielvereinbarungen und der Ebene der Unterrichtsentwicklung und Bilanzierung in den Teams die zentralen Standbeine des Qualitätsmanagements. *Budgetverwaltungs-Erfahrung* konnten alle Versuchsschulen durch die Verwaltung der Mittel aus „Geld-statt-Stelle“ machen. Honorarkräfte, Ausstattungen, Lehrmittel, all dies haben die Versuchsschulen seit Jahren selbst gestaltet.

Öffnung von Schule: Dieser zentrale Aspekt des Hessischen Referenzrahmens (Qualitätsbereich V.3) ist eine langjährige Tradition der Versuchsschulen. Die SWS hat sich auf diese Weise zu einem Bildungszentrum in der Region entwickelt und kann damit Vorbild für alle Schulen in ländlichen Bereichen sein, die HLS zeichnet sich durch ein vielfältiges und durchgängiges Praktikumskonzept aus. Alle Schulen sind offene Schulen in dem Sinne, dass zahlreiche Besucher hier lernen wollen und dass sie Referenten auf viele Tagungen, Pädagogische Konferenzen und Workshops entsenden. Alle Schulen sind in mehreren Netzwerken vertreten, um Erfahrungen weiter zu geben und von anderen zu lernen.

Diese langjährigen Erfahrungen sehen uns auf dem Weg zur eigenverantwortlichen Schule und veranlassen uns, uns unserem Selbstverständnis gemäß an-

zubieten als Pioniere der Vision einer selbständig arbeitenden, sich stets weiterentwickelnden Schule.

6. Was haben die Versuchsschulen aus ihrer Erfahrung für den weiteren Weg zur Eigenverantwortlichen Schule zu bieten, was können sie als „Kompetenzzentren“ für andere leisten?

Auf dem Weg zu eigenverantwortlichen Schulen, die nach den Qualitätskriterien des Referenzrahmens arbeiten, werden einerseits Modelle gebraucht, die zeigen können, wohin die Reise gehen soll, andererseits aber auch praktische Unterstützung bei diesem Entwicklungsprozess. Gemäß ihrem Selbstverständnis als „Entwicklungsabteilungen“ können Versuchsschulen in folgenden Bereichen für HKM, IQ und AFL eine Unterstützung in diesem Prozess bieten:

Die Versuchsschulen könnten allen Schulen ein *Beispiel* dafür sein, wohin die Reise gehen kann. Man kann durch sie Schulen, die den Qualitätskriterien des Referenzrahmens entsprechen, erleben und für sich nutzbar machen.

Die Versuchsschulen können *Beratung* leisten für Schulen in der Region, die sich auf den Weg machen. Hier gibt es bereits Vorerfahrungen (HLS und RFS: „Mentorenschulen“ des Netzwerks „Lehrer im Team“ der Bosch-Stiftung; HLS: Neugründung, Beratung und Begleitung der neuen IGS Alexej von Jawlensky in Wiesbaden, alle: Peer-Evaluation im Netzwerk „Blick über den Zaun“; SWS: Referenzschule für Kulturelle Praxis im Rahmen von „Ganztägig Lernen“).

Die Versuchsschulen könnten bei der Umwandlung in Teamschulen (wie z. B. die OSW bei der IGS Stierstadt) beraten und Monitoring für Vorbereitungswochen eines neuen Jahrgangs anbieten. Ganze Bausteinkonzepte lassen sich hier abrufen.

Die Versuchsschulen können bei der Entwicklung schulinterner Lehrerfortbildungskonzepte beraten.

Die Versuchsschulen können Bildungs- und Fortbildungsnetzwerke innerhalb der Schulen in der Region errichten (wie z. B. in Wiesbaden derzeit mit allen sieben integrierten Gesamtschulen im Rahmen der Bosch-Stiftung auf Initiative der HLS, in Kassel Zusammenarbeit der beiden Versuchsschulen mit der Comeniussschule und der Oskar-von-Miller- Schule).

Die Versuchsschulen können *Qualifizierungskonzepte für den Generationenwechsel* in den Kollegien anbieten.

Die Versuchsschulen können verstärkt *Fortbildungsangebote* zum Umgang mit Heterogenität, zur Schülerorientierung, zum Selbständigen Lernen und zur Teamentwicklung anbieten. Auch hier haben die Versuchsschulen bereits eigene Konzepte entwickelt, die nur ausgebaut werden müssten. Denkbar sind auch Theorie-Praxis-Seminare gemeinsam mit der Wissenschaftlichen Begleitung.

Die Schulen könnten ihre Referendare in einer Art schuleigenem „Schulseminar“ nicht nur in die besonderen Qualitätskriterien der Schule einführen, sondern den systemischen Ansatz der Schule erfahrbar machen – und so Referendare entlassen, die mit erfahrungsgeleiteten Vorstellungen von Schulqualität ihren Beruf antreten.

Die Versuchsschulen könnten systematischer mit den Universitäten in der 1. Phase der Lehrerausbildung zusammenarbeiten und verschiedene *Win-win-Szenarien für sinnvolle Praktika* entwickeln und so z. B. eine Theorie-Praxis-Verzahnung im Bereich des Umgangs mit Heterogenität und der individuellen Förderung von SuS mitgestalten.

7. Entwicklung eines Konzepts der Lehrerbildung in der Praxis

Zusätzlich zur unterstützenden Funktion bei der Entwicklung eigenverantwortlicher Schulen sehen die Versuchsschulen als Zukunftsaufgabe für sich die Entwicklung von systemischen Konzepten der Lehrerbildung und Personalentwicklung von der ersten bis zur dritten Phase. Hierzu könnten gehören:

Zusammenarbeit mit Universitäten durch wissenschaftliche Begleitung, persönliche Verzahnung in Seminaren und langfristige Praktikantenausbildung die die theoretische Grundlage der universitären Ausbildung z. B. für den Bereich der individuellen Förderung und des Selbstständigen Lernens mit dem Einsatz im Unterricht vor Ort koppelt und auswertet. Ähnliches lässt sich auch für spezifische fachdidaktische Themen konzipieren.

Zusammenarbeit mit den Studienseminaren vor Ort durch intensive Referendarausbildung, aber auch in Modulen, in denen die Versuchsschulen langjährige Erfahrungen aufzuweisen haben: Erziehen, Beraten, Betreuen/Diagnostizieren und Fördern, Schule mitgestalten und entwickeln. Denkbar wären hier Praxismodule vor Ort sowie die Einführung neuer Kollegen in die jeweiligen Schulkonzepte zur Profilsicherung und Gestaltung des Generationswechsels. In den meisten Versuchsschulen liegen solche Konzepte bereits vor.

Denkbar auch: Konzepte zur systemischen Lehrerfortbildung vor Ort – orientiert am jeweiligen Schulprofil sowie Akademie und Fortbildungskonzepte für hessische Lehrer aus anderen Schulen.

Wie erwähnt, gibt es hier zahlreiche Vorerfahrungen, die gebündelt und ausgebaut werden müssen, um ein zukunftsfähiges Modell für andere Schulen sein zu können.

8. Was brauchen wir dazu?

In allen diesen Bereichen können und wollen die Versuchsschulen das HKM auf der Praxisebene bei der Zukunftsvision der eigenverantwortlichen Schule und dem Streben nach mehr Qualität im Bildungsbereich unterstützen. Sie sehen dabei für sich und ihre ständige Weiterentwicklung als „Kompetenzzentren“ und zur Erfüllung dieser Aufgaben allerdings Folgendes als notwendig an:

- Möglichkeiten zur eigenverantwortlichen Gestaltung des Unterrichts, der Jahresarbeitspläne und Stundenkontingente,
- Möglichkeiten, weitere Formen der Leistungsbewertung jenseits der vorgeschriebenen Klassenarbeiten zu erproben und zu evaluieren,
- Reduzierung der „Kontrolle“ zugunsten zielorientierter Controllings.
- Selbständige Entscheidung über den Einsatz und die Auswertung von Lernstandserhebungen zur eigenen Qualitätsverbesserung.
- Möglichkeit, eigene Zeitraster zu entwickeln.
- Möglichkeit, stärker als bisher Fächer zu bündeln und fächerübergreifend zu arbeiten.
- Keine Budgetstückelungen mit unterschiedlichen Abrechnungszeiträumen mehr.
- Möglichkeit der Guthabenbildung bei sinnvoller Haushaltsführung, der Deckungsfähigkeit und Übertragbarkeit der Mittel.
- Eigenverantwortliche Bewirtschaftung des Budgets, einschließlich der dazu notwendigen personellen Ressourcen.
- Verfügungsgewalt für alle die Schule betreffenden Etats.
- Unterstützung bei der Umwandlung in Ganztagschulen (SWS und HLS)
- Erhaltung der bisherigen Ressourcen zur Unterstützung der Fortbildungsaktivitäten der vier Versuchsschulen.

Die Versuchsschulen freuen sich auf die weitere Zusammenarbeit und die aufregende pädagogische Entwicklung in Hessen.

Neun Jahre danach – die Helene Lange-Schule im Jahr 2012

Ingrid Ahrling

In den neun Jahren nach Erscheinen des Evaluationsgutachtens hat sich die Helene Lange-Schule (HLS) unter Berücksichtigung der neuen Versuchsschülerklasse, der im Gutachten von 2003 angemerkten kritischen Punkte sowie im Sinne der im Gutachten erwähnten „Kriterien zur allgemeinen Entwicklung von Schule als pädagogisches Handlungsfeld und als Organisation“ weiter entwickelt. Diese drei Entwicklungslinien sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

A. Umgang mit den Versuchsschülerlassen

Der Versuchsschülerlass von 2004 sah u. a. die Arbeit mit Mindeststandards und die Entwicklung eines Kerncurriculums vor. Seit einigen Jahren erprobt die HLS in verschiedenen Jahrgängen die Arbeit mit so genannten „Kompetenzprofilen (Kompetenzrastern)“, die zum einen die Arbeitsangebote im Sinne von Mindeststandards gradieren, zum anderen den Schülerinnen und Schülern (SuS) ein transparentes Instrument zum selbständigen Lernen an die Hand geben sollen. Hier sind fachspezifisch sehr unterschiedliche Modelle ausprobiert worden. Eine Arbeitsgruppe „Selbständiges Lernen“ arbeitete daran und stellt sich den kritischen Blicken der wissenschaftlichen Begleitung. In verschiedenen Netzwerkzusammenhängen stellt die HLS ihre Erprobungen vor und tauscht Erfahrungen mit anderen Schulen aus; einige dieser Erfahrungen sind inzwischen veröffentlicht¹. Entlang einer Definition von Prof. Wolfgang Böttcher² in einem schulischen Kern-

¹ Carmen Bietz & Mike Zergiebel, „Fördern und Fordern mit Kompetenzprofilen“, in: Praxis Schule 3/2007, S. 10–17; Ursula Görisch, „Vom Lehrplan zum Kompetenzprofil“ ebenda, S. 24–29; Ingrid Ahrling, „Gemeinsam auf dem Weg zur Kompetenzorientierung“, in: Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz, Heft 12/2011, S. 331–333.

² Vortrag auf der Pädagogischen Konferenz der HLS am 30.04.2007.

curriculum das spezifische „Proprium“ einer Schule zu definieren, war sich die Planungsgruppe (= Steuergruppe) einig darüber, dass an der HLS die *thematischen Projekte* ein solches „Kerncurriculum“ darstellen. Im Rahmen der Schulprogrammarbeit ergaben sich zunächst große Widerstände im Kollegium gegen jede Art von „Kodifizierung“ der Projekte. Dies widerspräche dem Anspruch eines Projekts auf Ergebnisoffenheit. Allerdings waren die Projekte an der HLS von Anfang an *themenbezogen*, d. h. Ergebnisoffenheit und forschendes Lernen spielen sich *innerhalb* eines Rahmenthemas ab. Der Fachbereich Gesellschaftslehre hat daher so genannte „Projektmatrixen“ entwickelt, die den thematischen Kern durchaus im Sinne von Mindeststandards definieren und darüber hinaus fächerübergreifende Aspekte, Materialien, außerschulische Lernorte sowie weitergehende Fachaspekte vermerken und der nachfolgenden Kollegengeneration gleichsam als Erfahrungskompendium im Intranet der Schule zur Verfügung stellen.

Die neuen Versuchsschülerklasse sehen ausdrücklich auch die Förderung hoch begabter SuS vor. Die HLS hat dazu ein integratives Konzept entwickelt und das entsprechende Gütesiegel des Hessischen Kultusministeriums (HKM) erhalten³. In diesem Bereich arbeitet die Schule eng mit externen Experten zusammen; im außerunterrichtlichen Bereich sind Angebote in den Bereichen Kunst und Mathematik, Chinesisch und Schach, epochal auch Englisch ausgewiesen. Der letzte Versuchsschülerlass vor Abschluss dieses Kapitels fokussierte den Auftrag der HLS auf weitere Erprobung kompetenzorientierten selbständigen Lernens im Rahmen der Bildungsstandards, der individuellen Förderung einschließlich der Hochbegabung sowie inklusiver Beschulung insbesondere im Bereich der Erziehungshilfe. Hier pflegt die HLS bereits seit langem eine Kooperation mit der „Schule am Geisberg“ (Förderschule für Erziehungshilfe). Seit einigen Jahren hat die Schule einen eigenen ETEP⁴-Trainer, der sowohl eine auf zwei Jahre angelegte Fortbildung etwa eines Drittels des Kollegiums im Bereich Entwicklungstheorie und -pädagogik moderiert als sich auch parallel zu den Kooperationskolleginnen der Förderschule um die Unterstützung von Kindern mit Verhaltens- und Lernschwierigkeiten kümmert. ETEP-Trainer und Förderkolleginnen besuchen im

³ Im Oktober 2009 wurde ein Evaluationsbericht eingereicht und das Gütesiegel erneuert. Siehe dazu Ingrid Ahrling, „Wo, wenn nicht hier – zur Begabtenförderung in integrierten Gesamtschulen“, in: Schulverwaltung Spezial 1/2009, S. 23–25.

⁴ Entwicklungstheorie und -pädagogik: vgl. dazu Frank Schulze, „Das Bedürfnis nach Sinnsuche und Selbstentwurf“, in: Pädagogik 5/2011, S. 28–31; ders., „Tragfähige Beziehungen zu ‚verhaltensoriginellen‘ Schülerinnen und Schülern gestalten“, in: Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz, Heft 1/2013, S. 5–7, sowie www.etep.org.

ersten Halbjahr des Jg. 5 alle Klassen, um möglichst früh Entwicklungs- und Unterstützungsbedarf zu erkennen und reagieren zu können. Ein in den letzten zwei Jahren eingerichtete „Förderkonferenz“ aus Mitgliedern der Schulleitung und der o. a. Förderkolleg/innen tauscht Wahrnehmungen über SuS aus, bespricht sich mit Klassenlehrkräften und entwickelt Unterstützungsmaßnahmen. Damit bereitet sich die Schule auf inklusiven Unterricht vor, ohne bisher in das – eher traditionelle und regressive – Konzept des Schulträgers einbezogen worden zu sein.

B. Umgang mit den „kritischen Punkten“/Unterrichtskultur

Unter Bezug auf die TIMS-Studie von 1999 weist das Gutachten von 2003 auf das Problem leistungsschwächerer SuS in den Grundkursen, insbesondere in Mathematik hin⁵. Hier hat die Schule insofern reagiert, als die Lerngruppen des Faches Arbeitslehre im Wahlpflichtbereich I ab Jahrgang 9 abschlussbezogen zusammengesetzt werden und die Gruppe derjenigen, die in die Hauptschulprüfung gehen müssen, im Rahmen der Arbeitslehre zusätzliche Unterstützung in Mathematik erhalten. Dies hat sich als eine sehr effektive Förderung herausgestellt, so dass unsere SuS inzwischen zuversichtlich in die Hauptschulabschlussprüfungen gehen. Weitere kritische Anmerkungen des o.a. Gutachtens beziehen sich auf die *Unterrichtskultur*⁶. Der gelegentlich noch beobachtete „traditionelle“ Unterricht veranlasste die damaligen Evaluatoren zu der Empfehlung, ein stärkeres Augenmerk auf das Kerngeschäft Fachunterricht und dessen Unterrichtskultur zu legen. Die Tatsache, dass im Juni 2007 das Team der Schulinspektoren „keinen Entwicklungsbedarf“ bei der Professionalisierung der Lehrkräfte sah und der HLS bescheinigte, in 91 % der beobachteten Lernsituation die Unterrichtszeit lernwirksam zu nutzen, in 100 % der Situationen für (SuS) transparente Unterrichtsziele aufzuzeigen, den Unterricht in 91 % der Situationen strukturiert zu gestalten und in 85 % eine hohe Variabilität von Lernarrangements, Methoden und Verlaufsformen beobachtete⁷, deutet darauf hin, dass die Schule die Kritikpunkte ernst ge-

⁵ Vgl. Ingrid Ahrling /Rudolf Messner, Hessische Versuchsschulen – eine Bilanz, Kassel 2003, S. 35(5) (vgl. in diesem Band S. 66), sowie Köller/Trautwein, Schulqualität und Schülerleistung, München 2003, S. 69f.

⁶ Ahrling/Messner 2003, S. 35 (vgl. in diesem Band S. 66 f.).

⁷ Bericht der Schulinspektion vom 10.-12. Juni 2007, S. 4. Lediglich in 9 % der Situationen, d. h. 3 von 34 beobachteten Unterrichtssequenzen, gab es diese Variabilität nicht.

nommen und daran gearbeitet hat. In der zweiten Schulinspektion 2011 vermerkt der Bericht: „Auf eindrucksvolle Weise wird die schulische Weiterentwicklung innerhalb der Schulgemeinde vollzogen und durch die Schulleitung motiviert, initiiert und begleitet. ... Das Kollegium nimmt die Strukturen positiv auf, arbeitet engagiert im Rahmen eines systematischen Qualitätskreislaufs und nutzt die Möglichkeiten, innovative Ideen ... auszuprobieren und umzusetzen.“⁸

So hat sich z.B. im Fach Mathematik die Schule vor einigen Jahren zeitweilig in den SINUS-Modellversuch eingeklinkt und vielfältige Netzwerkbezüge zu anderen Schulen genutzt, die ebenfalls Erfahrungen mit kompetenzbezogenem Arbeiten machen.

In Englisch wurde intensiv an neuen inhaltlichen Ideen, wie etwa dem Einbeziehen von Globalsimulationen wie z.B. der Sprachstadt gearbeitet. Die Fachkonferenzen sind dabei als Fortbildungen für Kolleg/innen konzipiert. Ein Fortbildungsserie mit der Bundesarbeitsgemeinschaft Englisch an Gesamtschulen („The English Academy“) des gesamten Fachbereichs hat zum einen dazu geführt, eine fremdsprachlich-spezifische Form eines kompetenzorientierten *unit plan* zu entwickeln, die inzwischen von allen Fachkolleg/innen verwendet wird, zum anderen die Kolleg/innen ermutigt, zunehmend konstruktive und transparente sprachbeschreibende *rubrics* nach britischem und skandinavischem Vorbild an die Stelle der defizitorientierten Fehlerindices zu setzen. Der mündlichen Kommunikation und Leistungsbewertung wird inzwischen einen höheren Stellenwert eingeräumt. Die Fachlehrkräfte aller neusprachlichen Fächer (Englisch, Französisch, Spanisch) arbeiten in diesen zentralen Fortbildungspunkten zusammen. Fachkolleg/innen des Faches Deutsch nahmen an einer Fortbildung zur Kompetenzorientierung des Schulamtes, Fachkolleg/innen des Faches Französisch des Studienseminars teil.

Seit 2005 wird die Schule durch verschiedene Teams des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt wissenschaftlich begleitet. Hier liegt der Fokus ausdrücklich auf der Verbesserung des Unterrichtsgeschehens. Dazu wurde ein ganzer Jahrgang in allen Fächern systematisch besucht und beobachtet und die Ergebnisse sowohl im Team, als auch in einer Pädagogischen Konferenz vorgestellt. Die jeweiligen Fachkonferenzen haben sich in der Folge intensiv mit den Vorschlägen auseinandergesetzt. Inzwischen ist besonders das Selbständige Lernen Gegenstand der Begleitung und Untersuchung.

⁸ Vgl. Bericht der Schulinspektion vom April 2011, S. 18.

Mit verbindlicher Einführung der Bildungsstandards begann die Schule, Ihre fachlichen Curricula auf die Standards bezogen kompetenzorientiert auszuweisen. Dazu wurden die Fachsprecher auf die Kernpunkte des Wechsels von Lernzielen zu Kompetenzorientierung vorbereitet und die zentralen Weichen dazu in einer Pädagogischen Konferenz gestellt. Mit Ablauf des Schuljahres 2011/2012 lagen in den meisten Fächern kompetenzorientierte Fachcurricula vor, die an den Bildungsstandards ausgerichtet waren. Insbesondere im Bereich der überfachlichen Kompetenzen sieht sich die Schule in ihren jahrelangen Bemühungen um Persönlichkeitsbildung, Teamfähigkeit, Sozialkompetenz und Arbeitsmethodik bestätigt – im Grunde war die Schule hier von Beginn an auf entsprechendem „Kurs“.

Das wichtigste Standbein der Entwicklung von Unterrichtskultur ist jedoch die an die Teams angebundene *systemische Fortbildung* der Kollegen. Dazu gehören neben dem Gesprächstraining als Vorbereitung auf die Kennenlern- und Zeugnisgespräche im Jahrgang 5 die Elemente Methoden-, Kommunikations- und Teamtraining nach Klippert, die inzwischen um Elemente kooperativen Lernens ergänzt und hausintern durchgeführt werden. Die Anbindung an die Jahrgangsteams führt dazu, dass die trainierten Methoden unmittelbar Eingang in Unterrichtsinhalte finden und alle beteiligten Fachkollegen involviert sind. Diese Konstruktion hat darüber hinaus zur Folge, dass für die Kollegen zyklisch eine Auffrischung erfolgt und die neuen Kolleginnen und Kollegen systematisch eingeführt werden. Bereits erwähnt wurde das systematische ETEP-Training im Kollegium. In Bezug auf die Fortbildung heißt es im letzten Inspektionsbericht: „Die Fortbildungsaktivität der Lehrkräfte ist weiterhin sehr stark ausgeprägt, systemische Fortbildungen sind fester Bestandteil des Schuljahres. Dabei wird nicht nur auf die eigene Weiterentwicklung geachtet, sondern vorhandene und erworbene Kompetenzen einzelner Lehrkräfte werden gewinnbringend für die Fortbildung des eigenen Kollegiums sowie anderer interessierte Personen und Institutionen genutzt. Die HLS stellt als Modellschule somit für das Land Hessen einen Pool an wertvollen Kompetenzen bereit.“⁹

⁹ Bericht der Schulinspektion vom April 2011, S. 19.

C. Weiterentwicklung der Schule als pädagogisches Handlungsfeld und Organisation

Nach mehrjähriger Diskussion hat die Schule im März 2007 ein *Schulprogramm* auf den Weg gebracht, das sowohl das Kernkonzept der Schule festschreibt als auch eine Fülle anspruchsvoller Arbeitsvorhaben formuliert. Es ist gelungen, mit der Form eines „dynamischen Schulprogramms“ an bewährte und erfolgreiche Entwicklungsabläufe der Schule anzuknüpfen. Vereinbartes nicht aus dem Auge zu verlieren sowie neue Vorhaben ins Konzept einzupassen und gemeinsam mit der gesamten Schulgemeinde zu entwickeln¹⁰. Derzeit liegt die „dritte Generation“ von Arbeitsvorhaben vor. Im Inspektionsbericht von 2011 heißt es: „Im Schulprogramm ist besonders deutlich der Fokus auf Unterrichtsentwicklung erkennbar ...“ sowie: „Die befragten Lehrkräfte gaben übereinstimmend an, äußerst kontinuierlich und insgesamt zielgerichtet an den Entwicklungsschwerpunkten der Schule zu arbeiten.“¹¹

Die Verlagerung des Wahlpflichtunterrichts II auf den Nachmittagsbereich, das Projekt „Schüler unterrichten Schüler“, bei dem die oberen Jahrgänge die unteren in Informationstechnologie unterrichten, sowie die zahlenmäßige Ausdehnung der Arbeitsgemeinschaften haben das Angebot einer breiteren Mittagsversorgung überfällig gemacht. Nach mehrjähriger Verhandlung mit der Stadt konnte die Schule im Rahmen der IZBB-Mittel des Bundes vorhandene Räumlichkeiten zu einer Mensa mit 120 Plätzen ausbauen. Inzwischen geht der Blick weit über die Pädagogische Mittagsbetreuung hinaus. Die Schule beabsichtigt, eine *gebundene Ganztagschule* mit offenem Anfang und offenem Ende und einer Kern-Unterrichtszeit zwischen 8.30 und 13.45 zu werden. Der Antrag wurde nach mehrjähriger ausführlicher Diskussion in allen Gremien im November 2008 dem Schulträger, Schulamt und HKM eingereicht. Das erwartete „Mehr“ an Lehrerzuweisung soll zum größten Teil für Fördermaßnahmen an die Teams gehen, um die SuS noch besser individuell betreuen zu können. Diejenigen Lehrkräfte in den Teams, die die SuS unterrichten, definieren den jeweiligen Förderbedarf und setzen eigenverantwortlich Stundenkontingente und Lehrkräfte dafür ein. So kann Förderung individuell, flexibel und

¹⁰ Ein interessantes Beispiel hierfür ist das Arbeitsvorhaben „Jungenarbeit“ – die Idee entstand auf einer Veranstaltung des Elternbeirats, die ersten Umsetzungsschritte erfolgten im Rahmen des Schulentwicklungsmoduls eines Referendars, die Steuergruppe verfolgt die weitere Entwicklung.

¹¹ Vgl. Bericht der Schulinspektion von 2011, S. 29.

unmittelbar wirken. Die jeweils ersten Doppelstunden eines Schultages sollen im zukünftigen Ganztagsbetrieb Stunden selbständigen Lernens werden – 15 zusätzliche Minuten am Anfang sollen Zeit geben für Planung selbständiger Projekte und Durchführung bewährter schulischer Rituale, die zurzeit allesamt Unterrichtszeit beanspruchen.

Durch die Diskussion um kompetenzorientiertes Lernen und die Ganztagsoption liegt der inhaltliche Fokus der Schule zurzeit auf der *Ausweitung selbständigen, individuellen Lernens* und der Erprobung adäquater Planungs- und Reflexionsinstrumente. Die im Ganztagsantrag vorgesehene Ausweitung selbständigen Lernens in einer täglichen „SL-Bank“ wird bereits seit fünf Jahren erprobt und evaluiert. Ein schulischer Planungskalender wurde erstellt, ist mittlerweile in vier Jahrgängen evaluiert und wird parallel zur Entwicklung des selbständigen Lernens weiterentwickelt. Diese Ausweitung des selbständigen Lernens legt einen besonderen Wert auf die metakognitive Ebene – nur wer sich seiner Fähigkeiten und Kenntnisse bewusst ist, kann sie produktiv anwenden und erweitern.

Ein zentraler Schwerpunkt im Schulkonzept ist die *Kulturelle Praxis*. Diese hat sich zum einen in der Verknüpfung forschenden Lernens mit ästhetischer Bildung im Rahmen der Projekte, zum anderen in unserer Theaterarbeit manifestiert, die stets integraler Bestandteil der Kern-Unterrichtszeit war und sich durch Zusammenarbeit mit externen Regisseuren auszeichnete¹². Zusätzlich ist zu den Klassen-Theaterprojekten im Jahrgang 9 und den beiden Theaterwerkstätten das *English Theatre* hinzugekommen, das im Jahrgang 8 eine Woche englischsprachige Theater-Workshoparbeit für alle umfasst.¹³ Erste französische Theaterstage weisen darauf hin, welche katalysatorische Funktion das Theaterspielen für verschiedene Bereiche hat. Parallel zur Theaterarbeit haben wir in den letzten Jahren unsere Medienarbeit im Bereich „Film“ erheblich ausgebaut und arbeiten auch hier mit externen Experten aus dem Bereich der Filmwissenschaften zusammen¹⁴. Inzwischen ist eine umfassende Medienwerkstatt im Aufbau und Medienarbeit im Schulprogramm verankert.

¹² Vgl. dazu: Ingrid Ahrling, „Ich kann auch ganz anders – Theaterspielen als Schulprofil“, in: *Lernende Schule* 46/47 2009, S. 44–47.

¹³ Brigitte Reinbacher-Kaulen „English Theatre in einer deutschen Schule“, in: *Lernchancen* Heft 68/2009, S. 40–41.

¹⁴ Anabel Münstermann/Birgit Staniewicz-Osternann, „Ruhe bitte: Kamera läuft“ (Zum Filmprojekt an der HLS), in: *Praxis Schule* 5-10 Heft 1/2005, S. 20–26.

Ein weiteres großes Entwicklungsfeld war in den letzten Jahren die *ganzheitliche Lehrerbildung* und *innerschulische Personalentwicklung*¹⁵. Dies wird mit dem Generationswechsel, in dem sich die Schule befindet, zunehmend wichtiger. Die Schule hat ein Konzept zur Praktikantenbetreuung entwickelt und ist in zwei Ausbildungsmodulen der 2. Phase involviert. Derzeit ist zusätzlich zur erwähnten und bereits existierenden systemischen Fortbildung der Lehrkräfte ein Konzept zur Begleitung der Berufseinstiegsphase in der Erprobung.¹⁶ Neue Kolleginnen und Kollegen erhalten Unterstützung sowohl durch die Teamsprecher des jeweiligen Jahrgangsteams als auch durch die Fachsprecher ihrer Unterrichtsfächer und einer Lehrkraft der Schule, die sich besonders um die Belange der auszubildenden und neu eingestiegenen Kolleg/innen kümmert. Darüber hinaus finden regelmäßige Gesprächsrunden sowie systematische kollegiale Fallberatungen statt, aus denen dann Unterstützungs- und Fortbildungsangebote erwachsen.

Zur LehrerInnenbildung gehören auch die Lehrerkooperation, der Materialaustausch und die Dokumentation erfolgreicher Projekte und Unterrichtsmaterialien. Dies ist besonders unter dem Aspekten der Arbeitsbelastung der Lehrkräfte ein wichtiges Aufgabenfeld. Nach mehrjähriger Suche nach erfolgreichen Infrastrukturkonzepten für digitale Dokumentation und Materialverwaltung ist die Schule nun in der Phase der Konkretisierung angekommen. Die Software „Fronter“ ist installiert und Strukturen sind etabliert, Fortbildungen für Kolleginnen und Kollegen haben dazu stattgefunden. Inzwischen ist hier für nahezu alle Fächer eine Plattform entstanden, Kompetenzraster, Unterrichtsmaterial, Curricula und Konferenzvorbereitungen auszutauschen. Stufenleiter halten Formulare vor. Auf diese Weise ist es sehr viel leichter möglich, Materialien auszutauschen, einzusehen, für die eigene Lerngruppe zu verändern und zu aktualisieren. Die Lehrkräfte können auch von Zuhause darauf zugreifen.

Die Schule hat in den letzten Jahren ihre *Referententätigkeit* und *Netzwerkkontakte* erheblich ausgeweitet. Zu den Kontakten der UNESCO-Projekt-Schulen, dem Netzwerk „Blick über den Zaun“, dem Netzwerk „Lehrer im Team“ sind die Mitgliedschaft im Kreis der Club-of-Rome-Schulen (seit 2004) hinzugekommen. Im Dezember 2007 folgte die Akademie der Schulpreisträgerschulen der Robert-

¹⁵ Vgl. Ingrid Ahlring, „Schulentwicklung durch Personalentwicklung“, in: Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz, Heft 7/8 2010, S. 222–224.

¹⁶ Mike Zergiebel wird darüber im Heft 5/2013 der Zeitschrift „Schulverwaltung Spezial“ berichten.

Bosch-Stiftung.¹⁷ Die Zugehörigkeit zum Club of Rome bedeutet eine besondere Verpflichtung in Richtung auf Nachhaltigkeit. Das Netzwerk der Schulpreisträger-Schulen hat uns überraschend Einblick gewährt in unsere eigene Wirkungsgeschichte – viele Schulen haben von uns gelernt und Bausteine unserer Arbeit sowie ganze Konzepte übernommen. Zusätzlich zu den regionalen Bezügen bedeutet die erwähnte Netzwerkarbeit eine Erweiterung des Blickfeldes für eine ganze Anzahl von Lehrkräften, die hier neue Impulse erhalten und unsere Erfahrungen weitergeben¹⁸. Bis zu 10 Kolleg/innen sind jährlich auf ca. 25 Veranstaltungen, Workshops, Pädagogischen Tagungen etc. unterwegs, um von unserem Konzept zu berichten. Monatlich kommen Besuchergruppen ins Haus – dieses Angebot ist inzwischen um offene Fortbildungsangebote ergänzt worden. Kontinuierliche Veröffentlichungen in Fachzeitschriften bieten Einblick in unsere unterrichtliche Arbeit und konzeptionelle Entwicklung.

Im Schuljahr 2008/9 bauten wir auf Wunsch des Schulträgers und in Absprache mit dem Staatlichen Schulamt und dem HKM eine neue integrierte Gesamtschule, IGS Alexej von Jawlensky, in Wiesbaden nach unserem Vorbild auf. Die HLS leitete die Planungsgruppe, bereitete das Lehrerteam vor und begleitete die Bauplanung nach pädagogischen Gesichtspunkten. Im August 2009 hat sie den Betrieb mit einem 5. Schuljahr aufgenommen; die Schule wurde auf Anhieb überwältigt. Die Schule arbeitet nun selbständig; eine Kooperationsvereinbarung garantiert jedoch eine enge Begleitung und Unterstützung durch die HLS¹⁹. Ein ehemaliger HLS-Kollege wurde Schulleiter, aus der HLS-Schulleitung wechselte eine Kollegin in die Schulleitung der neuen Schule.

Dem ministeriellen Wunsch nach „Dissemination“ der Erfahrungen auch auf der Leitungsebene ist die Schule damit nachgekommen. Ein weiterer Kollege wechselte im Jahr 2011 in die Schulleitung der im Aufbau befindlichen IGS West in Frankfurt.

¹⁷ Die HLS gehörte im Jahr 2007 zu den 5 Preisträgerschulen des Deutschen Schulpreises. Nach fünf Jahren „Bewährung“ wurde die HLS nach einer Evaluation am 7.11.2009 zur „Club of Rome Schule“ zertifiziert.

¹⁸ Vgl. Ingrid Ahlring, „Impulse statt Konkurrenz – Die Chancen der Vernetzung“, in: Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz, Heft 5/2013, S. 152–155.

¹⁹ Siehe dazu auch Ingrid Ahlring, „Wie einmal (fast) alles richtig gemacht wurde“, in: Schulverwaltung H/RP 2/2009, S. 326–329.

Schlussbemerkung

Eine Schule ist nie „fertig“, so gut sie auch sein mag. Die Gesellschaft verändert sich, die Schülerinnen und Schüler wachsen anders auf, Rahmenbedingungen bleiben nicht die gleichen. Vieles von dem, was die HLS seit Jahren vertritt, findet sich im Referenzrahmen des Instituts für Qualitätssicherung wieder – dies ermutigt uns. Wir haben uns über positive Inspektionsberichte ebenso gefreut wie darüber, zu den Schulpreisträgerschulen zu gehören²⁰. Die Schulentwicklungsprozesse in der Bundesrepublik führen zu einer immer stärkeren Nachfrage nach unserem Know-How. Innerschulisch hat sich der anstehende Generationswechsel bis jetzt einerseits durch eine gezielte Nachwuchs-Rekrutierung, vor allem aber durch unsere Teamstruktur reibungslos und sehr konstruktiv vollzogen²¹. Wir wissen, dass wir dies einem Kollegium verdanken, das seine individuelle Kreativität bewahrt und dennoch systemisch denkt, einem Konzept, das an der Förderung und dem Wohlbefinden der Kinder orientiert ist sowie einer sehr unterstützenden Elternschaft. Unsere Erfahrungen möchten wir auch weiterhin weitergeben. Der Wechsel der Schulleitung 2012 bedeutet Einschnitt und neue Chancen zugleich. Visionen haben Kolleg/innen dazu schon gedacht²². Auf jeden Fall wird sich die Schule auf den Weg in die „Selbständige Schule“ begeben – auch eine Aufgabe des neuen Versuchsschülerlases. Für uns ist das nur ein kleiner Schritt; für viele andere könnten wir dabei aber den Weg bereiten.²³

²⁰ Vgl. Fauser/Prenzel/Schratz, Was für Schulen! Der Deutsche Schulpreis 2007, Seelze 2008, S. 52 ff.

²¹ Vgl. dazu als „Innensicht“ Mike Zergiebel, „Teamarbeit lernen“, in: Pädagogik 1/2010, S. 10–14.

²² Carmen Bietz und Mike Zergiebel, „Die HeLa Schule für Selbstwirksamkeit und Menschenbildung“, in: Festschrift zur Verabschiedung von Ingrid Ahlring, 2012, S. 60–64.

²³ Vgl. dazu den Artikel von Eric Weitalla, dem derzeitigen Schulleiter der Schule, in diesem Buch, S. 341–362.

Zur Entwicklung der Reformschule Kassel 2004–2013

Elke Hilliger und Bernd Waltenberg (Oktober 2013)

Der folgende Bericht beschreibt die Entwicklung der Reformschule seit dem Jahr 2004, die sich ergeben hat aus der Arbeit zu den Vorgaben der Versuchsschulerlasse, aus den Empfehlungen des Evaluationsberichtes von 2003 zur Weiterarbeit und aus der Reflexion der pädagogischen Praxis auf verschiedenen Ebenen der Kooperation in Kollegium und Schulgemeinde.

Bauliche Entwicklung

Das sichtbarste Zeichen der Weiterentwicklung der Reformschule ist die bauliche Erweiterung der Schule. Wie im Gutachten beschrieben, unterscheidet sich die Reformschule von den anderen drei Versuchsschulen dadurch, dass sie nicht eine Umwandlung einer schon bestehenden Schule, sondern eine Neugründung als Versuchsschule war, die nach dem Start mit zwei Klassen sukzessive aufgebaut wurde. Das stellte die Stadt Kassel als Schulträger vor die Aufgabe, die Schule schrittweise auszubauen, was mit einer Reihe von provisorischen Lösungen verbunden war, die die Unterrichtsarbeit und die Aufgaben als gebundene Ganztagschule belastet, aber auch zu kreativen Lösungen herausgefordert hat.

Der Schulträger war mit der Entscheidung von 1994 zum Ausbau als Gesamtschule die Verpflichtung eingegangen, innerhalb von 15 Jahren für die erforderlichen baulichen Maßnahmen zu sorgen und hatte dies mit der Erstellung eines provisorischen Gebäudes mit sechs Klassenräumen und eines Containers mit zwei Unterrichtsräumen für die Sekundarstufe eingeleitet. Dies war der Stand zum Zeitpunkt der Evaluation. Folgende Entwicklungsschritte wurden seit dieser Zeit durchgeführt:

Erstellung eines Anbaus an den vorhandenen Baukörper (2005)

Der Anbau mit seiner mintfarbenen Glasfassade markiert die Verbindung von Tradition und Moderne, die im Konzept einer reformpädagogisch orientierten integrierten Gesamtschule mit Grundstufe realisiert ist. Der Anbau enthält die Verwaltungsräume und ein Lehrerzimmer mit angeschlossenen Ruheraum auf der mittleren Ebene.

Im Obergeschoss entstanden drei naturwissenschaftliche Fachräume mit Sammlung, die in Zusammenarbeit von Kollegium und Planern so gestaltet wurden, dass sie die für das selbständige Experimentieren und die Gruppenpräsentation der Schüler in naturwissenschaftlichen Projekten notwendige Flexibilität bieten.

Im Erdgeschoss wurde die Bibliothek mit einem Buchbestand zur Leseförderung und zur Unterstützung der Arbeit in Thematischen Einheiten und Projekten untergebracht, die von einer Bibliothekarin betreut wird. Der angeschlossene Raum für die Ganztagsbetreuung kann in den Pausenzeiten als Leseraum mit benutzt werden.

Ein Fahrstuhl erschließt den Altbau und den Anbau für Rollstuhlfahrer.

Ausbau der ehemaligen Hausmeisterwohnung im Erdgeschoss (2006)

Im Erdgeschoss entstanden ein Metallarbeitsraum und ein Computerraum mit 12 Schülerarbeitsplätzen für PC-Kurse und Internetrecherche. Dieser zunächst im Raumkonzept nicht vorgesehene Raum ergänzt die Ausstattung mit zwei PC pro Klasse in der Sekundarstufe. Weiterhin wurde ein zusätzlicher Raum für Werkunterricht hergerichtet.

Bau eines neuen Gebäudes für die Sekundarstufe (2007)

Mit der Erstellung des Sekundarstufengebäudes wurde das zehn Jahre währende Unterrichten in Containern beendet. Den Bestand von zehn erforderlichen Klassenräumen für die Stufen III und IV ergänzen vier Differenzierungsräume für Kleingruppenarbeit und eine Cafeteria mit über 40 Sitzplätzen, die auch für Veranstaltungen bis 100 Personen genutzt werden kann.

Neugestaltung des Schulhofes (2008)

Im Jahr 2008 wurde die Sanierung und Neugestaltung des Schulhofes durchgeführt, der neben der Nutzungsmöglichkeit des benachbarten Sportplatzes und der Turnhalle zentraler Bestandteil für das Konzept einer „Bewegten Schule“ ist, das im ersten Schulprogramm in 2002 begonnen wurde. Das Bewegungskonzept der Schule wurde im Rahmen der „Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule“ (2005) evaluiert und bestätigt.

Sanierung der Turnhalle und des Sportplatzes (2010)

Mit Bundesmitteln aus dem Strukturprogramm ab 2009 konnte die Sanierung der Turnhalle vorgezogen werden. Die kleine Sporthalle einschließlich der sanitären Anlagen wurde rundum erneuert, sodass sie den heutigen Sicherheitsstandards entspricht. Aufgrund der neuen Dachkonstruktion wurde es nun möglich, eine Kletteranlage einzubauen, die aus Mitteln eines Spendenlaufes der Schulgemeinde angeschafft wurden.

Der an die Schulstraße angrenzende Sportplatz steht der Reformschule als Ganztagschule zur Verfügung. Die Umwandlung in einen ganzjährig zu bespielenden Kunstrasenplatz brachte sowohl für den Sportunterricht als auch für das die Aktivitäten in der bewegten Pause eine deutliche Verbesserung.

Umgang mit den Versuchsschülerklassen

Im Anschluss an das wissenschaftliche Gutachten aus 2003 erhielt die Reformschule Kassel drei neue Erlasse als Versuchsschule des Landes Hessen: 2005, 2011/12 und 2013.

Im Erlass vom April 2005¹ wurde das weitere Bestehen der Reformschule Kassel als Versuchsschule des Landes Hessen an ihrem derzeitigen Standort ausdrücklich bestätigt. Sie erhielt den Status einer Integrierten Gesamtschule mit Grundstufe. Sie wurde in allen Stufen als Ganztagschule in gebundener Form geführt. Sie erhielt wie die anderen Versuchsschulen eine Zuweisung von 6 Stellen

¹ Hessisches Kultusministerium, Az: II.5-370.000.000, Frau Dr. Dörger.

für ihre Aufgaben als Versuchsschule und weitere Mittel im Umfang einer Stelle für versuchsschulspezifische Entwicklungs- und Vermittlungsaufgaben einschließlich der Kosten für die wissenschaftliche Begleitung. Eine Besonderheit war, dass die personelle Ausstattung der Reformschule einschließlich der Versuchsschulaufgaben nach einem Schülerfaktor zugewiesen wurde, welcher der Lehrer- Schüler-Relation von 1:14 entspricht. Diese Praxis wurde 2009 durch eine Regelzuweisung ersetzt. Die Schule erhielt nun eine Grundzuweisung nach Klassenfaktor wie eine Grundschule mit Eingangsstufe und eine Sekundarstufe I in einer Integrierten Gesamtschule. Gleichzeitig wurden ab 2009 nach und nach in jedem Schuljahr eine Stelle für den Versuchsschulauftrag gekürzt. Im Schuljahr 2012/13 hat die Reformschule noch 3 Stellen und eine Stelle in Mitteln als Versuchsschulzuschlag und kommt an die Grenzen des Konzepterhalts. Die Versuchsschulstellen wurden in der Reformschule vorwiegend für eine günstigere Schüler-Lehrer-Relation verwandt, z. B. für Doppelsteckungen und Gruppenteilungen u. a. im naturwissenschaftlichen Unterricht. Das ist im pädagogischen Konzept der Schule so angelegt.

Für die pädagogische Arbeit wurden die ursprünglichen Entwicklungsaufträge aus der Gründungszeit der Reformschule beibehalten. Diese dienten der Entwicklung von Unterrichtsformen, welche dem mathetischen Prinzip und dem sozialen Lernen entsprechen sollten. Herausgehoben wurde die besondere Förderung von hochbegabten Schülerinnen und Schülern (SuS). Inzwischen ist die Reformschule eine Schule mit Gütesiegel für die Förderung hochbegabter SuS. Die besondere Förderung findet in Thema und Projekt als integratives Konzept statt, aber auch in Kursen für mathematisch besonders begabte SuS im Ganztagsbereich durch Angebote wie Go oder Schach, durch herausragende Möglichkeiten bei den Halbjahresarbeiten, mit denen SuS der Reformschule schon mehrfach Preise beim Wettbewerb „Bühne frei für helle Köpfe“ gewinnen konnten. Im März 2012 wurde ein Evaluationsbericht eingereicht und das Gütesiegel zur Förderung Hochbegabter erneuert.

Besonders erwähnte der Erlass die Beurteilung der Schülerleistungen durch verbale Zeugnisse bis zum Ende des Jahrgangs 8. Im Zuge der Erlangung des Status einer integrierten Gesamtschule mit Grundstufe war vom Kultusministerium geplant, dass die Reformschule die Regularien der Zeugniserteilung für eine IGS übernimmt, was insbesondere eine kursbezogene Benotung in den Hauptfächern erfordert hätte. Da alle Fächer in der Stufe IV (bis auf die Fächer Englisch im Jahrgang. 10 und Mathematik in einem Halbjahr in 9 und 10) ohne äußere Differenzierung unterrichtet werden, war es das Interesse der Schule, die bisherige Praxis der Zeugniserteilung zu erhalten. Mit der damaligen Dezernentin im Hes-

sischen Kultusministerium Frau Dr. Ursula Dörger konnte nach Prüfung durch die Juristen vereinbart werden, dass die Zeugnisse weiterhin erteilt werden, indem alle Noten auf einen Bildungsgang bezogen werden. Dazu legte die Schule ein Konzept vor, das die Ermittlung der Fachnoten auf der Basis des in der Schule gebräuchlichen 24-Punkte-Systems vereinbart mit den Bewertungsmaßstäben der Verordnung zur Ausgestaltung der Bildungsgänge für die Grundstufe und die Mittelstufe (VOBGM, 06/2005). Das Ministerium würdigte damit die Praxis der Reformschule, durch konsequente innere Differenzierung ein Höchstmaß an Durchlässigkeit der Bildungsgänge und ein Offenhalten des Schulabschlusses zu erreichen.

Zu den weiteren Aufträgen gehörten im Erlass von 2005 die Entwicklung einer Unterrichts- und Schulkultur, die im Rahmen eines rhythmisierten Schultages Gesundheit und individuelle Entfaltung ermöglichen sollte. Außerdem sollten die Stufenziele als Kerncurricula dargestellt werden, die sich an den Bildungsstandards orientieren sollten. Dazu wurden für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch vorliegenden Beschreibungen der Kompetenzen auf zwei Anforderungsebenen am Ende der Stufen III und IV überarbeitet.

2007 und 2011 erfolgten die zwei Schulinspektionen des Institutes für Qualitätsentwicklung in der Reformschule Kassel. Die Auswertungen, erbrachten sowohl 2007 als auch 2011 durchweg gute bis sehr gute Ergebnisse. 2007 fassen die Inspektoren die Ergebnisse zu den Stärken der Schule im Bezug auf Kompetenzen und Bildungsstandards so zusammen: „Der Unterricht ist im Blick auf Kompetenzen und Bildungsstandards zielgerichtet aufgebaut.“²

Im Bericht zur Inspektion im Jahre 2011 fand sich im Qualitätsbereich Lehren und Lernen zum Schwerpunkt „Implementierung der Bildungsstandards und des Kerncurriculums“ eine durchschnittliche Bewertung von 3,0.³ Dies nahm das Kollegium als Aufforderung, ein Schulcurriculum zu verfassen, das in einem weiteren Schritt differenziert werden muss durch Berücksichtigung der bereits erarbeiteten Kompetenzen auf zwei Anforderungsebenen. Die Curricula für die Fachbereiche werden am Ende des Schuljahres 2013/2014 vorliegen. Für den Aufbau von überfachlichen Kompetenzen lag am Ende des Schuljahres 2011/12 ein Katalog vor, der einerseits die Kompetenzen bezogen auf unseren Unterrichtsalltag genauer benannte, andererseits die Institutionen in Schule und Unterricht zusammentrug,

² Institut für Qualitätsentwicklung, Bericht zur Inspektion der Reformschule Kassel, 11. bis 13. 12. 2007, S. 13.

³ Institut für Qualitätsentwicklung, Bericht zur Inspektion der Reformschule Kassel, 16. bis 18.08.2013, S. 84.

in denen die Förderung dieser Kompetenzen stattfindet.

Im Schuljahr 2012/2013 sollte der Prozess der Weiterentwicklung der Kompetenzorientierung befördert werden durch gegenseitige Unterrichtshospitationen. Es gab 5 Kriterien, die Gegenstand der Unterrichtsbeobachtung sein sollten. Außerdem konnte zu den Beobachtungen auch in offenen Formulierungen Stellung genommen werden. Die Auswertung der Hospitationen erfolgte in einem anonymisierten onlinegestützten Auswertungsverfahren. Die Ergebnisse fließen in die Weiterentwicklung des kompetenzorientierten Unterrichts ein.

Im März 2012⁴ bekam die Reformschule Kassel einen neuen Erlass, der den Fortbestand der Schule als Versuchsschule ab dem Schuljahr 2011/12 weiter garantierte bis zum Ende des Schuljahres 2012/13. Neben den inhaltlichen Punkten sorgte auch die Kürze der Laufzeit für Aufregung in der Schule. Befürchtungen wurden laut, der Schule könne perspektivisch der Versuchsschulstatus entzogen werden. Die Schule nahm Kontakt zu ihren Unterstützern und Begleitern im pädagogischen und im politischen Feld auf, führte eine Podiumsdiskussion durch, stellte Öffentlichkeit her und suchte den Kontakt zur Universität Kassel.

Es wurde klar, dass Zukunftsaufgaben nur in Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis zu lösen sein werden. Inhaltlich befasste sich der Erlass mit der Weiterentwicklung der inklusiven Beschulung. Erfahrungen und Erkenntnisse sollten in die Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Hessen einbezogen werden. Außerdem sollte die Weiterentwicklung des Unterrichts in jahrgangsgemischten Lerngruppen im Stufenmodell der Reformschule evaluiert und in ein Modell mit fünf Stufen überführt werden. Diese Vorgabe wurde im Revisionsgespräch relativiert. Es wurde die gewünschte Offenheit im Ergebnis einer Evaluation zugebilligt. Die Schule begann, sich mit dem Fachbereich 1 der Universität Kassel über ein Forschungsprojekt für diese Evaluation zu verständigen.

Außerdem war die Reformschule Kassel in diesem Erlass gefordert, selbstständige Schule zu werden. Nach langen Überlegungen in den Gremien der Schule entschied sich die Schulgemeinde im Lichte des § 127 des Hessischen Schulgesetzes, diesen Schritt zu gehen und am Pilotprozess zur Gestaltung einer Selbstständigen Schule in Hessen mitzuarbeiten. Mit ihren Erfahrungen in der Entwicklung eines eigenständigen pädagogischen Schulkonzeptes konnte die Reformschule auch schon bis dahin auf eine sehr selbstständige Entwicklung zurückblicken. Dass dazu nun die eigene Verwaltung einiger Haushaltsmittel kommt, ist im Verständnis der Schule nur eine kleine Erweiterung der pädä-

⁴ Hessisches Kultusministerium, Az.: II.5-SD-370.000.000-21-, Frau Dr. Steudel.

gogischen Selbstständigkeit. Im April 2013 fand erneut eine Inspektion in der Reformschule statt.⁵ Der Focus dieser Untersuchung richtete sich darauf, wie konsequent die Schule Instrumente des Qualitätsmanagements nutzt, um ihre eigene Schulentwicklung als Selbstständige Schule voranzubringen. Der Aufbau und die Umsetzung eines tragfähigen Qualitätsentwicklungskonzeptes wird als deutlich erkennbarer Arbeitsschwerpunkt der Schulleitung eingeschätzt. Die Praxis wird dabei als „auf gutem Niveau entwickelt“ bezeichnet. Diese Wertung des Institutes für Qualitätsentwicklung passt zur Selbsteinschätzung der Schule. Vor Ende des Schuljahres 2012/2013 erhielt die Schule einen neuen Erlass, der den Fortbestand des Versuchsschulstatus bis 2016 garantiert. In diesem Erlass blieben die Bedingungen des vorherigen weitgehend erhalten, allerdings verlor die Schule, wie bereits oben erwähnt, erneut eine Stelle für die Versuchsschularbeit. Entwicklungsaufgaben werden weiterhin der Ausbau der Inklusion und die Weiterentwicklung des Unterrichts in jahrgangsübergreifenden, leistungsheterogenen Lerngruppen sein. Neu war hingegen, die Funktion eines „regionalen schulischen Qualitätszentrums“ anzustreben. Dazu soll die Schule bis 2015 ein Konzept vorlegen. Dieser Herausforderung steht die Schulgemeinde durchaus offen gegenüber, vorausgesetzt, der Versuchsschulstatus bleibt erhalten. Nur so ist garantiert, dass die Reformschule sich den anstehenden Aufgaben, Lehren und Lernen in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Veränderungen zu entwickeln, stellen kann. Besonders nach dem Pisaschock betonten Politiker und Fachleute aus unterschiedlichen Bereichen von Wissenschaft und Wirtschaft, dass unserem Bildungswesen tiefgreifende Veränderungen bevorstehen. Denken wir allein an die Entwicklung eines inklusiven Schullebens, so werden so viele Fragen aufgeworfen, dass der Status einer Versuchsschule weiter gerechtfertigt ist. Schule so zu machen, wie wir es hier in der Reformschule tun, kostet ein wenig mehr, als die Politik bis heute bereit ist, allen Schulen in Deutschland zur Verfügung zu stellen. Wir wollen keine Schule auf Kosten anderer machen, sondern wir wünschen uns sehr, dass Entwicklungen und Angebote, wie sie die Reformschule machen konnte, in Zukunft allen Schulen ermöglicht werden.

⁵ Institut für Qualitätsentwicklung, Bericht zur Inspektion der Reformschule Kassel nach Umwandlung in eine Selbstständige Schule, 09. bis 11.04.2013.

Schulentwicklungsschwerpunkte

Soziales Lernen

Eine Empfehlung des Berichts im Jahre 2003 lautete, in der Stufe III eine „Evaluation der Altersmischung im Hinblick auf die komplexen sozialen Prozesse dieser drei Pubertätsjahrgänge“ durchzuführen, um das soziale Lernen zu intensivieren und Konfliktpotentiale zwischen den Ältesten und Jüngsten dieser Stufe abzubauen.

Eine pädagogische Konferenz unter externer Beteiligung kam zu dem Ergebnis, an der Struktur der Altersmischung und dem Nebeneinander von altersgemischtem und jahrgangsbezogenem Unterricht nichts zu ändern. Vielmehr wurde von einer großen Arbeitsgruppe, der alle Gruppenlehrer angehörten, ein Curriculum „Soziales Lernen“ entwickelt, das in der Stufe III durchgängig im Umfang von etwa einer Wochenstunde durchlaufen wird. Diese systematische Erarbeitung von Verfahren der Konfliktbewältigung, Vertrauensbildung und sozialen Sensibilisierung dient neben Gruppenrat und Streitschlichterprogramm der Bewältigung der sozialen Dynamik in der altersgemischten Gruppe. Zudem wurden Anregungen aus der Elternschaft aufgenommen, auch das soziale Miteinander in den jahrgangsbezogenen Gruppierungen durch gemeinsame Aktivitäten zu stärken. Da das Soziale Lernen in der Stufe III auf die Arbeit im Fach „Interaktion“ der Stufen I und II aufbaut und in der Stufe IV in einem verminderten Umfang fortgeführt wird, verfügt die Schule nunmehr über ein durchgängiges Verfahren zur Initiierung und Reflexion sozialer Prozesse in den Lerngruppen.

Die spezifische Aufmerksamkeit für die Problematik der Jungen, die ebenfalls im Bericht gefordert wurde, findet hier einen Ansatzpunkt, indem bestimmte Themen nach Geschlechtern getrennt bearbeitet werden können.

Ganztag

Das Ganztagsangebot wurde in den letzten Jahren aufgrund der gestiegenen Nachfrage der Eltern erweitert. Die Zahl der Kinder der Eingangsstufe, die an der Nachmittagsbetreuung teilnehmen, ist kontinuierlich gestiegen. Dementsprechend wurde das Betreuungspersonal aufgestockt, wobei zwei Mitarbeiterinnen nunmehr mit Arbeitsverträgen tätig sind, die durch Honorarkräfte ergänzt werden. Die Finanzierung einer der beiden Stellen wurde möglich im Rahmen des Status als selbständige Schule. Mit diesen Ressourcen konnte das Betreuungsangebot

auch auf Kinder der Stufe II ausgedehnt werden und die Dauer der Betreuung bis 16.15 Uhr täglich ausgedehnt werden.

Weiterhin wird seit 2010 eine Ferienbetreuung von den schulischen Betreuungskräften angeboten. Dieses Angebot wird deutlich besser angenommen als frühere Angebote, die im Rahmen einer Kooperation mit einem außerschulischen Verein durchgeführt wurde. Der Grund ist darin zu sehen, dass Schüler und Eltern die personelle Kontinuität in der Betreuung schätzen.

Derzeit überarbeitet die Schule ihr Konzept zur Rhythmisierung des Ganztags, das pädagogische Ansprüche zur Verbesserung der Verbindung von Unterrichts- und Ganztagsangeboten weiter umsetzen und den Anforderungen der aktuellen Ganztagsrichtlinie entsprechen soll. Ein Entwicklungsschritt in diesem Bereich ist mit der Überarbeitung des Konzepts des freien Übens (Früben) für die Stufen III und IV bereits vollzogen worden. Insbesondere für die Stufe III wurden dazu Vereinbarungen über die Aufgabenformate für diese drei Stunden pro Woche getroffen und ein Schülerheft zur Planung und Reflexion der Arbeit entwickelt.

Bleibt noch der seit 2009 veränderte Mittagstisch zu erwähnen. 2009 wurde der Wechsel zu einem anderen Essensanbieter vollzogen. Dabei wurde die Zubereitung des Essens verändert sowie das Bestell- und Abrechnungsverfahren. In der schuleigenen Küche werden nun vorgegarte und gekühlte Menükomponenten verarbeitet und weitere frisch zubereitet. Das Bestell- und Abrechnungsverfahren funktioniert online-basiert und ermöglicht somit mehr Flexibilität bei der Wahl der Essen für die SuS und vermindert den Arbeitsaufwand im Sekretariat der Schule.

Neue Konferenzstruktur

Im Jahr 2003 begannen wir im Rahmen eines Kompaktseminars (pädagogische Konferenz des gesamten Kollegiums über eineinhalb Tage) über eine veränderte Struktur der Arbeit der Fachkonferenzen und Arbeitsgruppen nachzudenken, die 2004 umgesetzt und 2006 evaluiert wurde. Die Fachkonferenzen wurden abgelöst durch Arbeitsgruppen, die sowohl von einzelnen Lehrkräften, von Stufenkonferenzen oder auch der Schulleitung initiiert werden können. An Arbeitsgruppen nimmt man freiwillig teil, es ist aber auch möglich, dass Kolleginnen und Kollegen gebeten werden teilzunehmen oder von der Schulleitung zur Teilnahme bestimmt werden. Auf diesem Wege können bei Bedarf auch die vollständigen Fachkonferenzen einberufen werden. Die Arbeitsgruppen arbeiten bis zur Lösung eines Problems oder Fertigstellung eines Konzeptes, das dann entsprechenden Gremien zur Kritik und Abstimmung vorgelegt wird. Der Mittwoch ist Konferenztag, der

Zeitraum von 15.00–17.30 Uhr wird aufgeteilt in zwei einstündige Arbeitsgruppenphasen und eine dazwischen liegende Kooperationszeit. Kooperationszeiten für unterrichtsbezogene Planungen und Diagnostik müssen zusätzlich zwischen den Lehrkräften vereinbart werden. Der Vorteil dieses Systems wird darin gesehen, dass zeitnah und ökonomisch an Entwicklungsaufgaben gearbeitet wird und zwar von den Lehrkräften, die eine Frage betrifft und die sich für deren Lösung besonders interessieren. Zudem beobachteten wir den positiven Effekt, dass die Bitte von Kolleginnen und Kollegen um die Mitarbeit der Motivation zur Teilnahme sehr zuträglich ist.

Weiterentwicklung der Rückmeldekultur

Die Stufen I und II haben seit 2009 eine sehr umfangreiche Weiterentwicklung der Rückmeldepraxis erprobt. Es entstand in beiden Stufen ein Leitfaden zur Durchführung von Lernentwicklungsgesprächen und Lerngesprächen. Inzwischen gilt nach mehreren internen Evaluationen das im Folgenden beschriebene Verfahren.

Stufe I: Während des laufenden Schuljahres finden mindestens zwei Lerngespräche zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern in Einzelsituation mit angemessener Dokumentation statt. Das Halbjahres-Lernentwicklungsgespräch ist ein trianguliertes Lerngespräch zwischen SuS, Eltern und Lehrkraft mit Präsentation eines von den Schülern selbst gewählten Themenschwerpunktes. Am Schuljahresende wird der Lernentwicklungsbericht auf der Grundlage von Selbsteinschätzung in entsprechend vorbereiteten Bögen, den Protokollen der Lerngespräche und der Lehrerrückmeldung erstellt.

Stufe II: Zu Beginn des Schuljahres werden die Vorhaben für das neue Schuljahr angesehen, die im zurückliegenden Lernentwicklungsgespräch gefasst und dabei schriftlich fest gehalten wurden. Um die Vorhaben wach zu halten, können sie auch zwischendurch wieder nachgelesen werden. Vor dem Halbjahres-Lernentwicklungsgespräch füllen die SuS Selbsteinschätzungsbögen aus für Deutsch, Mathematik und Thema. Die Bewertungen erfolgen in Skalen von 1-4. Die anderen Fächer erfahren eine Selbsteinschätzung in offener Form mit Fließtexten. Hinzu kommt ein Selbsteinschätzungsbogen für das Arbeits- und Sozialverhalten. Diese Bögen werden kopiert und den SuS vor dem Gespräch mit nach Hause gegeben. Eltern und Kinder bereiten sich dann gemeinsam auf die Gespräche in der Schule vor. Im Gespräch werden Übereinstimmungen und Differenzen geklärt. Die Vorhaben der Kinder werden gemeinsam formuliert und

schriftlich festgehalten. Am Ende des Schuljahres gleicht das Verfahren dem im Halbjahr. Selbsteinschätzungsbögen und Lernentwicklungsberichte werden den Kindern kurz vor dem Gesprächstermin am Ende des Schuljahres mit nach Hause gegeben, so dass Eltern und Schüler gut vorbereitet ins Gespräch kommen können. Im Gespräch werden neue Vorhaben formuliert, die dann für das kommende Schuljahr gelten. Unberührt davon werden selbstverständlich Gespräche in Lernkrisen geführt.

Am Ende des Schuljahres 2012/2013 wurde das Verfahren in der Stufe III vorgestellt. Laut Beschluss der Stufenkonferenz wird es den Ansprüchen der Stufe III angepasst und demnächst übernommen. Schon jetzt finden in Stufe III und IV Lernentwicklungsgespräche in der Triangulation Eltern-Schüler-Lehrkraft statt.

Inklusion

Die Reformschule hat eine lange Tradition und vielfältige Erfahrungen mit der Durchführung des gemeinsamen Unterrichts. Wie alle anderen Regelschulen begeben wir uns jetzt auf den Weg, eine inklusive Schule zu werden. Inklusion ist für uns kein anderer Begriff für Integration, sondern die Schulgemeinde setzt sich in vielfältiger Weise mit dem Thema Inklusion auseinander. Nicht nur im Kompaktseminar für die Lehrkräfte im März 2013, sondern in Elternveranstaltungen, im Unterricht, in Fortbildungsveranstaltungen, durch die Einladung verschiedener Referenten zu diesem Thema verschaffen wir uns einen Hintergrund, um den komplexen Anforderungen, die dieses Thema an uns stellt, zu begegnen.

Den „*Index für Inklusion*“⁶ setzen wir an verschiedenen Stellen für Befragungen, Einschätzungen und zur Vergewisserung ein. Der Inklusionsbegriff des Index ist sehr weit gefasst und geht nicht nur von der Integration behinderter SuS aus, sondern schließt alle Lernenden mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen mit ein. Durch die Berücksichtigung aller Dimensionen von Heterogenität wird die Fokussierung auf die Defizite der Lernenden vermieden.

Durch das Prinzip der Altersmischung ist der Umgang mit Verschiedenheit durchgängiges Prinzip in allen Gruppen an der Reformschule. Kinder wechseln in altersgemischten Gruppen allein aufgrund ihres Entwicklungsfortschritts die Rollen in der Gruppe und machen dabei sehr vielfältige soziale Erfahrungen. Von die-

⁶ Booth, Tony, Ainscow, Mel: *Index für Inklusion*, in der Übersetzung von Boban, Ines und Hinz, Andreas, Halle 2003.

sem Angebot an Vorbildern, Freunden und auch Lernpartnern profitieren immer auch diejenigen, die in der Entwicklung hinterherhinken oder voranschreiten. Damit bietet die Reformschule mit ihren altersgemischten Gruppen eine gute Basis für die inklusive Beschulung aller Kinder.

Bei allen Lehrkräften der Reformschule Kassel lässt sich eine hohe Motivation zur Verantwortungsübernahme für die Entwicklung des Inklusionsprozesses beobachten. Wahrnehmbar weist das Kollegium eine hohe Bereitschaft zur Mitgestaltung des Inklusionsprozesses auf – mit allen dafür notwendigen Verwerfungen und Konfliktpotentialen. Deutlich wahrnehmbar ist auch, über verschiedene Stationen der Schulentwicklung, dass der Inklusionsprozess ebenfalls in dem Dreieck Eltern Lehrkräfte und SuS gestaltet werden muss. Die Basis dafür ist eine in der Reformschule bereits gelebte Schulkultur in der Beteiligung aller Gruppen. Obgleich die Reformschule schon ein gutes Stück des Weges zur Umsetzung der UN- Behindertenrechtskonvention (verabschiedet 2006) gegangen ist und deutlich erkennbar wird, dass diese Schule inklusiv ausgerichtet ist, hat sie eben darum auch eine Einschätzung davon, dass es sich um einen langfristigen Schulentwicklungsprozess handelt. Dieser Prozess stellt die Schule vor personale, organisatorische und finanzielle Herausforderungen, die zu den deutlichen Herausforderungen für eine Versuchsschule gehören.

Schlussbemerkung

Die beiden letzten Versuchsschülerklasse aus 2011/12 und 2013 haben vor allem wegen des befürchteten Verlustes des Versuchsschulstatus große Unsicherheiten in die Schule getragen. Außerdem hat seit 2007/2008 der Generationenwechsel auch in der Reformschule begonnen. 2009 bekam die Schule eine neue Schulleiterin. Kollegium und Schulleitung arbeiten gemeinsam engagiert daran, die Arbeit der Schule einer breiten Öffentlichkeit vorzustellen. Nach wie vor gelingt es durch engagierte Kommunikations- und Kooperationsarbeit alle an der Schule Beteiligten in einen erfolgreichen Austauschprozess zu bringen. Gute Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern ist und bleibt ein Qualitätskriterium für eine in die Zukunft gerichtete erfolgreiche Arbeit.

Literatur

- Bendrien, Renate, Schalles, Martina und Rauschenberger, Hans, Evaluation als unterrichtsbegleitendes Prinzip, Zur Praxis der Reformschule Kassel, in: Wolfgang Schönig u.a. (Hrsg.), Dimensionen pädagogisch akzentuierter Schulevaluation, Baltmansweiler, 2010, S.145–163.
- Bräu, Karin, Individualisierung des Lernens. Zum Lehrerhandeln bei der Bewältigung eines Balanceproblems, in: Bräu, K./Schwerdt, U. (Hrsg.), Heterogenität als Chance, Münster, 2005, S. 129–149.
- Fichtner-Gade, Petra, Stamm, Reinhard, Zur institutionellen Verfassung und Praxis der Reformschule Kassel, in: Moegling, Klaus, (Hrsg.), Didaktik des selbstständigen Lernens, Grundlegung und Modelle für die Sekundarstufen I und II, Bad Heilbrunn, 2004, S. 107–122.
- Hilliger, Elke, Vom Thema zum Projekt, Fächerverbindendes Lernen als Unterrichtsprinzip, in: Pädagogik, Heft 7/8, 2011, S. 24–27.
- Hilliger, Elke, Lernen und Fördern im jahrgangsgemischtem Unterricht – Einblick in eine hessische Versuchsschule, unveröffentlichtes Manuskript, 2013.
- Röhner, Charlotte, Rauschenberger, Hans (Hrsg.), Kompetentes Lehren und Lernen, Untersuchungen und Berichte zur Praxis der Reformschule Kassel, Baltmansweiler, 2008.
- Schalles, Martina, Will, Peter, Feedback als Förderung im Projektlernen, in: Praxis Schule 5-10, 18.Jg., Heft 3, 2007, S. 43–46.
- schulstraße 2, Zeitschrift für Eltern, Schüler und Lehrer der Reformschule Kassel, 1. Ausgabe, Kassel, April 2013.
- schulstraße 2, Zeitschrift für Eltern, Schüler und Lehrer der Reformschule Kassel, 2. Ausgabe, Kassel, September 2013.
- Waltenberg, Bernd, Reformschule Kassel, Heterogenität als Prinzip, elternbrief, Nr.100, IV Quartal, 12, 2009.

Zur Entwicklung der Offenen Schule Kassel-Waldau (OSW) 2004–2013 (Neufassung 2013)

Rainer Schärer & Gerhard Vater

Freies Lernen – Veränderungen in den letzten Jahren

Die Verabschiedung des FL-Curriculums (2008) war ein entscheidender Entwicklungsschritt für das Fach Freies Lernen. Das Curriculum besteht aus einem *Fundamentum* für das 5.–8. Schuljahr. Die darin verdeutlichten Methoden/Arbeitstechniken/Inhalte bilden – im systematischen Aufbau von Klasse 5 bis 8 – die Grundlage für das selbstständige Planen, Durchführen und Reflektieren der Vorhaben in den Klassen 9 und 10. Für die Jahrgänge 9 und 10 sind *Mindest-Standards* für das „Freie Lernen“ in Verbindung mit Kompetenzbereichen auf zwei Niveaustufen formuliert. Diese Mindeststandards sollten zum Abschluss der Schulzeit erreicht werden.

Diesem FL-Curriculum ging ein Curriculum „Freie Texte“ voraus, in dem das fantasiegeleitete Schreiben als Element einer offenen Schreibdidaktik näher beschrieben wird.

Die Rückmeldungen zum Freien Lernen sind ein verbindlicher Bestandteil der Beratungsgespräche zum Ende jedes Schulhalbjahres. Sie werden protokolliert und in der individuellen Beratungsmappe einer Schülerin/eines Schülers dokumentiert.

Eine weitreichende Veränderung wurde in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 im 5./6. Schuljahr erprobt. Das Freie Lernen ist in einem „Pionierjahrgang“ von 2 auf 6 Wochenstunden ausgeweitet worden. Professor Messner von der Universität Kassel stand bei der Erweiterung beobachtend und beratend zur Seite.

Das Konzept vereint Individualisierung, gezielte Förderung und selbstständiges Lernen. Die Angebote zum individuellen Lernen auf der einen Seite und zum themenbezogenen Arbeiten wurden erweitert, die kontinuierliche Begleitung der Lernprozesse durch die Klassenlehrer als konstante Bezugspersonen wurde weiter gestärkt. Die Schülerinnen und Schüler (SuS) übernehmen Verantwortung für das eigene Weiterkommen. Als Hilfsmittel dient der erweiterte Wochenarbeitsplan, der das selbstständige Arbeiten zu strukturieren hilft.

Aktuell wird eine Erweiterung des Freien Lernens in den Jahrgängen 7 und 8 auf 4 Stunden in einem weiteren Pilotversuch durchgeführt.

Der Wahlpflichtkurs „Soziales Engagement“

Der Wahlpflichtkurs „Soziales Engagement“ bietet praxisorientiertes Lernen im Unterricht. Dieser Unterricht findet als wöchentliche Doppelstunde statt und enthält folgende Bausteine:

- Motive und Motivation für soziales Engagement (SE)
- Gruppenpädagogik
- Methodisch-pädagogisches Handwerkszeug
- Recht- und Dienstaufsicht in der Kinder- und Jugendarbeit
- Jugendwelten – Jugendthemen beispielhaft kennenlernen und diskutieren

Der Wahlpflichtkurs „Soziales Engagement“ organisiert und begleitet die konkrete Einübung in verschiedene Praxisfelder

Die Teilnahme an SE setzt die Bereitschaft voraus, sich über die beiden Wochenstunden hinaus praktische Kompetenzen zu erwerben. Die Schule stellt Praxisfelder bereit. Die Lehrerinnen und Lehrer begleiten die SuS, die einem „Patenkind“ aus den Jahrgängen 5 oder 6 wöchentlich Aufgabenhilfe erteilen.

Darüber hinaus bestehen weitere Möglichkeiten, sich zu engagieren. Dies geschieht auf freiwilliger Basis. Im Rahmen der zweijährigen Ausbildung findet im Jahrgang 10 zwischen den Herbst- und Osterferien ein viermonatiges Praktikum statt.

Praxisprojekte innerhalb der Schule:

- Schulsozialarbeit (z. B. Begleitung der wöchentlichen Mädchengruppe nachmittags)
- Schulassistenten (erweiterte Aufgabenhilfe)
- Begleitung von AGs im Nachmittagsbereich oder Angebot einer eigenen AG

Praxisprojekte außerhalb der Schule:

- Es bestehen verschiedene Kooperationen im Stadtteil Waldau (Jugendzentrum, Grundschule Waldau, mit den Diakonie Werkstätten, mit den Kitas, mit dem Kinderhaus)

Die Teilnahme am SE-Kurs qualifiziert die SuS, die bundesweit anerkannte Jugendleitercard (JuLeiCa) zu beantragen.

Das Offene Labor

Das Offene Labor (OL) ist ein Werkstattangebot im Rahmen des Freien Lernens in den Jahrgängen 7–10. Ein naturwissenschaftlich ausgebildetes Kollegiumsmitglied berät die Schüler beim Experimentieren.

Das OL verfolgt das Ziel, den Schülerinnen und Schüler abseits von Lehrplanzwängen die Gelegenheit zu geben, ihre eigenen Fragen unter naturwissenschaftlichen Gesichtspunkten an ihre Lebensumwelt zu stellen und auf vorwiegend experimentellem Weg zu beantworten. Dabei bestimmen sie die Inhalte und Methoden ihres Lernprozesses selbst. Die Themen ihrer Projekte sollen sich möglichst aus eigenen Ideen entwickeln, sie können aber auch Anregungen aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht aufgreifen oder die Themen können in der Beratungssituation im Labor entstehen.

Das Konzept der OSW zur Medienerziehung

Den Schwerpunkt der Medienerziehung in der OSW bildet der Computerkurs, den alle SuS im Rahmen des Pflichtunterrichts in den Jahrgangsstufen 6, 7 und 8 absolvieren. Hier erarbeiten sie grundlegende Kompetenzen im Umgang mit dem PC, lernen Aufbau und Funktion der Hardware, Organisation und Nutzung von Netzwerken und Handhabung der wichtigsten PC-Anwendungen kennen. Jeder Schüler verfügt über einen persönlichen Account im schuleigenen Intranet. Mit diesen Daten meldet er sich an jedem lokalen Rechner an. Er findet so auf jedem Computer in der OSW eine identische Oberfläche und Umgebung vor, hat Zugriff auf seine persönlichen Dokumente, die auf dem Server gespeichert sind, und lernt ein System von Netzwerkordnern zu nutzen, in denen er teils lesenden, teils schreibenden Zugriff auf fachbezogene oder klassenbezogene Inhalte hat. Weitere Inhalte der Computerausbildung sind die Nutzung des Internets, Techniken der Recherche im weltweiten Netz, die Vermittlung einer kritischen Distanz zu den Ergebnissen der Internetrecherche und die Auseinandersetzung mit der Handhabung und den Gefahren von sozialen Netzwerken. Das Ziel ist es, den SuS einen kritischen und kreativen Umgang mit Computer und Internet im Kontext ihrer eigenen Produktivität zu vermitteln. Dies wird durch ein auf selbstständigem Lernen basierendes Unterrichtskonzept (s. u.) und eine inhaltliche Anbindung an das Freie Lernen erreicht.

Ergänzungen und Vertiefungen dieser Inhalte werden im Wahlpflichtbereich in den Kursen „Multimedia“ und „Grafik-Design“ in den Jahrgangsstufen 9 und 10

angeboten: Zu den wichtigsten Inhalten gehören die weiterführenden Anwendungen Bildbearbeitung, Videoschnitt und Webseitengestaltung.

Ausgangspunkt des in der OSW erarbeiteten methodisch-didaktischen Konzeptes sind offene Aufgabenstellungen mit gestuften Gestaltungsvorgaben und ansteigender Komplexität, entlang derer die Lernenden Dokumente produzieren, deren konkrete Inhalte und Gestaltung sie nach eigenen Interessen und Vorstellungen ausformen können. Anhand von Anregungen, die sie über die Lernplattform Moodle einsehen können, erarbeiten sie sich dabei Grundkompetenzen im Umgang mit allen wichtigen Basisanwendungen.

Inklusion

Seit 1993 werden an der Offenen Schule Waldau Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen gemeinsam unterrichtet. Aufbauend auf dieser langen Erfahrung des Gemeinsamen Unterrichts entwickelt sich im Zuge der Debatte um die Inklusion im deutschen Bildungswesen eine neue Qualität, die der veränderten Ressourcenlage Rechnung tragen muss und gleichzeitig die Rolle der beteiligten Lehrkräfte der verschiedenen Lehrämter angemessen aufnimmt. Multiprofessionelle Teams aus allgemeinbildenden Lehrkräften, Förderlehrkräften, der Schulsozialarbeit und Schulassistenten verzahnen ihre Arbeit noch intensiver, wobei ihnen die Verankerung der Förderlehrkräfte im Stammkollegium der Schule wertvolle Gelingensbedingung ist. Die Arbeit der Förderlehrkräfte verlagert sich stärker auf den gesamten Jahrgang, um der höheren Zahl von Kindern mit und ohne festgestelltem Förderbedarf gerecht werden zu können. Die Qualitätsentwicklung in diesem Bereich betrifft alle Beschäftigten der Schule und wird durch die etablierte Jahrgangsteamstruktur erleichtert.

Berufs- und Studienorientierung

Die Berufs- und Studienorientierung hat durch weitere Kooperationspartner in der regionalen Wirtschaft zusätzliche Impulse aufgenommen. Jährlich findet die Info-Börse Beruf statt, bei der sich 25 Betriebe und Institutionen präsentieren und SuS sowie ihren Eltern als Gesprächspartner zur Verfügung stehen. Der Infoabend Schule-Beruf bietet darüber hinaus die Gelegenheit, in sogenannten Karussell-Runden gezielt Informationen zu erhalten und Kontakt zu einzelnen Betrieben bzw. Kammern aufzunehmen. Mit finanzieller Unterstützung des För-

derevereins finden Kompetenzfeststellungsverfahren statt, bei denen SuS unter Einbindung außerschulischer Partner in Erprobungssituationen Erfahrung und Aufschluss bekommen können über ihre Kompetenzen im Hinblick auf ihre berufliche und schulische Zukunft. Durch großzügige Unterstützung der Kooperationspartner Deutsche Bahn, Daimler und Messe AG können kostengünstig Besuche bei der Tec-to-you-Messe für besonders leistungsstarke SuS angeboten werden.

Neueinsteiger

Der Generationenwechsel an der OSW wird sich im Sommer 2017 dem Ende zuneigen. Um den Berufseinsteigerinnen und -einsteigern den Start zu erleichtern und sie systematisch in das Konzept der Schule einzuführen, wurde ein insgesamt dreijähriges Programm entwickelt, in dem die jungen Kolleginnen und Kollegen durch die Jahrgangsteams, den Personalrat und die Schulleitung begleitet werden. Beratungs- und Bilanzgespräche finden regelmäßig in einladender Umgebung statt. Gemeinsam mit Lehrkräften anderer Schulen werden gezielte Fortbildungsveranstaltungen zur Rollenklärung und zum professionellen Selbstmanagement durchgeführt. Pragmatische Hilfen für die Bewältigung der ersten Jahre an der neuen Schule stellen Schulleitung und Jahrgangsteams zur Verfügung.

Schulprogrammarbeit und Qualitätssicherung

Als Selbständige Schule des Landes Hessen setzt sich die OSW intensiv mit der systematischen Qualitätsentwicklung auseinander. Das aktuelle Schulprogramm weist dies als konkrete Entwicklungsaufgabe aus. Die Orientierungspunkte sind dabei zum einen in einem Leitbild gesetzt, das Kompetenzen beschreibt, die für die erfolgreiche Bewältigung eines selbstbestimmten Lebens Voraussetzung sein sollen: Gut miteinander umgehen – sich Ziele setzen und erreichen – Probleme lösen. Zum anderen orientiert sich die Qualitätsentwicklung an einer Akzentuierung der Schwerpunkte in den Lernprozessen, die die langjährige Praxis der intensiven Beziehungsarbeit aufgreift und ihr den entsprechenden Rang zuweist: Beziehung geht vor Erziehung und Erziehung geht vor Unterricht. Damit müssen sich schulische Maßnahmen daran messen lassen, welche Wirkung sie im Hinblick auf die drei genannten Faktoren entfalten. Konkret wurde die Kollegiale

Hospitation als verbindliches Instrument eingeführt. Die Einbeziehung von Feedbacks aus der Schulgemeinde, vor allen Dingen von Rückmeldungen durch die SuS, sollen zusätzliche Impulse liefern für die Weiterentwicklung der Lernbedingungen unserer Kinder und Jugendlichen.

30 Jahre OSW – Rede zum 26. August 2013

Rudolf Messner

Liebe Schülerinnen und Schüler, liebe Lehrerinnen und Lehrer, liebe Mitarbeiter, Eltern, Freunde und Unterstützer der Offenen Schule Waldau!

Ob Gäste oder Mitglieder der Offenen Schule, ob ehemals oder noch aktiv, heute sind wir alle eine große Familie, die gemeinsam den besonderen Tag einer besonderen Schule feiert. Was *genau* aber feiern wir heute? 30 Jahre ist es her, seit die Offene Schule Waldau mit Jahrgang 5 am 4. August 1983 mit 120 Schülerinnen und Schülern und dem ersten Lehrerteam im Altbau ihren Betrieb aufgenommen hat.

*Ist jemand von den 12 Lehrern und Lehrerinnen des ersten Lehrerteams hier?
Jemand von den 120 ersten Schülerinnen und Schülern?*

Seit 1983 haben fast 4000 Jungen und Mädchen die Schule durchlaufen, und schätzungsweise 300 Lehrerinnen und Lehrer an ihr unterrichtet. Herr Otto hat ausgerechnet, wie viele Unterrichtsstunden es vom reformpädagogischen Glanzstück, dem Freien Lernen, in den 30 Jahren an der Offenen Schule Waldau gegeben hat. Er ist auf sage und schreibe 84.682 Stunden Freies Lernen gekommen. Die OSW ist auch eine der meistbesuchten Reformschulen. In den 30 Jahren seit 1983 haben ca. 1100 Gruppen aus halb Europa die OSW besucht. Sie würden eine Menschenschlange von 10 km Länge bilden, wenn sie alle auf einmal gekommen wären. Noch eine andere, kaum glaubliche Zahl. Sie zeigt, dass zu einer Schule nicht nur Lehrpersonen und Schüler gehören, sondern auch viele helfende Hände. Seit es das an der OSW 2005 kreierte Bio-Essen „OSW isst gut!“ gibt, sind gegen zwei Millionen Portionen Essen ausgegeben worden.

Ich freue mich und fühle mich geehrt, dass mich die Schule eingeladen hat – als jemand, der ihre Entwicklung von Anfang an wissenschaftlich begleitet hat – in diesem festlichen Rahmen zu sprechen. Drei Aufgaben habe ich mir für meine Rede gestellt:

- Zu berichten, wie die Schule vor 30 Jahren als Offene Schule ENTSTANDEN ist
- Zu erzählen, worin das BESONDERE der Offenen Schule Waldau besteht

- Im Schlussteil kurz in die Rolle des Erziehungswissenschaftlers zu schlüpfen, der die Schule würdigt und einen Blick auf ihre Zukunft wirft.

Zum ersten Punkt:

Wie ist die Offene Schule entstanden?

Dazu müssen wir uns für einen Moment in die 1970er Jahre zurückversetzen. Deutschland war damals noch in die beiden Staaten DDR und Bundesrepublik geteilt. Nicht weit von Kassel entfernt verlief der Eiserne Vorhang. Ost und West standen sich hochgerüstet gegenüber. Fast niemand erwartete, dass man ein vereinigtes Deutschland oder Europa noch erleben würde. Fernsehen gab es damals schon, aber nur drei Programme, die am Abend ihre Sendungen beendeten. Aber es gab noch keine Computer. Schüler und Lehrer mussten ihre Texte mit der Hand schreiben oder mit der Schreibmaschine tippen und mit Matritzen vervielfältigen. Und: Es gab erst einige Jahre später die ersten Handys. Oh Schreck, wie haben sich damals die Leute nur unterhalten? – Ganz einfach, sie haben weniger telefoniert.

Aber es gab schon einige innovative Pionierleistungen. In Kassel wurden eine Reform-Uni und das Welt-Solar-Unternehmen SMA gegründet. Seit den 60er Jahren gab es in Hessen auch schon zahlreiche Gesamtschulen. Auch die IGS Waldau, die 1971 gegründete Vorläuferschule der Offenen Schule, war eine davon. Aber der eigentliche Sprung der Schulentwicklung, dem die Offene Schule ihre Entstehung verdankt, geschah Mitte der 70er Jahre. Bis dahin herrschte die Ansicht, dass alle Schulen nach dem gleichen Muster geplant und organisiert werden müssten. Von Flensburg bis zum Bodensee sollte eine Schule das Ebenbild der anderen sein. Nun aber setzte sich immer mehr die Idee durch, dass jede Schule ein eigenes Gesicht haben müsse. Der neue Gedanke war: Jede Schule braucht ein eigenes Profil. Die Lehrerinnen und Lehrer der IGS Waldau – auch eine Schule nach Schema F – griffen diesen Gedanken auf und bewarben sich darum, eine „Offene Schule“ zu werden. Aber sie begnügten sich nicht damit, sondern sie entwarfen einen Plan, eine Offene Schule besonderer Art zu sein, in der sie ein Stück weit ihre Träume von einer guten Schule verwirklichen konnten. Einer Reihe von Personen können wir dankbar sein, dass sie mit der „Offenen Schule Waldau“ in Deutschland eine der ersten Pionierschulen geschaffen haben, die den Gedanken umgesetzt hat, dass jede Schule etwas Besonderes und Unverwechselbares ist. Das sind einmal die Pädagogen, welche die Idee der Offenen Schule erfunden haben. Hier möchte ich Dr. Ursula Dörger nennen. Sie

kann wohl als die „Mutter“ des Konzepts der Offenen Schule bezeichnet werden. In der Offenen Schule Waldau mit ihrer besonderen Kultur hat sie die ideale Verwirklichung einer integrierten Gesamtschule gesehen. Sie hätte sich sehr gefreut, wenn sie den heutigen Tag noch erlebt hätte. Da ist das damalige Lehrerkollegium zu erwähnen, das die Entscheidung für die Offene Schule herbeigeführt hat. Vor allem aber sind zwei Personen zu nennen. *Dr. Klaus Lindemann* ist der eigentliche Vater der Offenen Schule Waldau. Nach seinen frustrierenden Erfahrungen mit der hessischen Form der integrierten Gesamtschule in seinen ersten 10 Schulleiterjahren hat er die Initiative zur Bewerbung als Offene Schule ergriffen. Er hat seine Vorstellungen in Kollegium und Elternschaft beharrlich – gegen große Bedenken – durchgesetzt. Ihm verdanken wir es in erster Linie, dass es eine Offene Schule Waldau gibt! *Heute ist Gelegenheit, ihm dafür zu danken!*

Aber die Offene Schule Waldau hat noch einen zweiten Vater. Es ist der damalige *Kultusminister Hans Krollmann*. Er war es, der der Offenen Schule Waldau bei ihrem Start die notwendige personelle und bauliche Ausstattung gesichert hat. Vor allem aber hat er allen Beteiligten das Vertrauen vermittelt, dass sich die Offene Schule Waldau auf die Unterstützung des Landes Hessen verlassen kann. Die OSW hat in den 30 Jahren ihres Bestehens sieben Kultusminister und -ministerinnen erlebt, manchmal wäre man versucht zu sagen, *überlebt*. Hans Krollmann war für die Offene Schule Waldau der größte. Leider kann er heute nicht hier sein. Aber er lebt als 80-Jähriger in Kassel, und wir können ihm ausrichten, dass wir seine entscheidende Geburtshilfe nicht vergessen haben.

Besonders aber sind die Mitglieder der *Planungsgruppe* zu nennen. Sie haben die Schule unter ihrem „Pädagogischen Leiter“ Dieter Grobe so gestaltet, dass der Traum von einer guten Schule Wirklichkeit geworden ist. Die Planungsgruppe hat sich die pädagogischen Neuerungen der Offenen Schule ausgedacht, welche sie zu einer in ganz Deutschland bekannten Reformschule gemacht haben, vom Offenen Anfang über die Jahrgangsteams, die Freien Texte, den Klassenrat und das Offene Labor bis zu den Zusatzangeboten. Vielleicht werden die Namen der Mitglieder der Planungsgruppe, wenn die Schule im Jahr 2083 ihren 100. Geburtstag feiert, auf eine Gedenktafel geschrieben. Ich kann schon mal die Namen nennen, die darauf stehen könnten: *Dieter Grobe, Klaus Lindemann und Rolf Otto, Regina Grunwald, Gisela Kurzawa und Detlef Verwey* sowie als Elternvertreter – Die Eltern haben immer zur großen Familie der Offenen Schule Waldau dazugehört! – *Bernd Schaeffer und Margret Tietz*, als Schülersvertreterin *Sabine Guth*, die man gerade als Rotkäppchen beim Grimm Festival in der Karlsaue bewundern konnte. Später sind noch dazugekommen *Elfriede Huber-Söllner, Jürgen Löser, Rainer Schärer und Gerhard Sonntag*. – Ich komme zum Teil 2:

Was ist das Besondere der Offenen Schule Waldau?

Hier habe ich mir gedacht. Wer bin ich denn, dass **ich** das allein erzählen sollte. Es gibt ja nicht nur *eine* Erzählung der Offenen Schule Waldau, sondern es gibt so viele Erzählungen über die Offene Schule, wie es Personen gibt, die an ihrer Geschichte teilhatten. Ich habe die Probe aufs Exempel gemacht und Lehrer und Lehrerinnen, die sie gegründet und viele Jahre an ihr tätig waren, sowie Schüler und Schülerinnen, die sie tagtäglich erlebt haben, interviewt. Ich habe gefragt:

„Wenn Sie jemandem erzählen müssten, was das Besondere der Offenen Schule ist, was würden Sie da sagen? Was fällt Ihnen spontan ein? Bitte nur einen kurzen Satz!“

Ich habe mit den Gründungsmitgliedern angefangen, zuerst mit den drei Personen, die die Schule am meisten geprägt haben.

Herr Lindemann, habe ich gefragt, wenn Sie ihren Enkeln erzählen müssten, was das Besondere der Offenen Schule Waldau ist, was fällt Ihnen spontan ein?

Lindemann: „*Eine menschliche Schule, die allen Kindern und Jugendlichen gerecht wird, jeder Herkunft, jeder Begabung.*“ *Lindemann* hat dabei auch an den Stadtteil gedacht, der ihm immer am Herzen lag und vielleicht hat er sich hinzugedacht: *Aber pünktlich da sein, sollten sie auch, die Schüler!*

Dieter Grobe, der Chefplaner der Schule, hat gezeigt, dass man bei ihm nicht ohne eine Nuss zum Nachdenken davonkommt, die man selber knacken muss. Er hat gesagt: „*Die Offene Schule ist ein Rhythmus von Fordern und Loslassen. Das gilt für Schüler und für Lehrer.*“

Und *Rolf Otto*, der Motor und Organisator der Schule, ohne den sie nicht geworden wäre, was sie ist: „*An der OSW erhalten Lehrer und Schüler mehr Verantwortung. Dadurch entsteht gegenseitiger Respekt, der ‚Lernen mit Freude‘ fördert.*“

Seine Frau, *Gerlind Otto*, stand daneben, auch eine Waldau-Lehrerin der ersten Stunde. Ihr sah ich deutlich an, dass sie dachte: ‚So eine komische Frage kann nur ein Wissenschaftler stellen.‘ Sie sagte: „*Ich finde so viele Facetten an der Schule besonders, dass sie nicht in einen Satz passen.*“ Aber dann formulierte sie doch einen: „*Ganz besonders an der OSW ist, dass sie die Schüler dazu bringt, ein positives Bild von sich zu haben.*“

Andere Antworten:

Rainer Schärer, der 30 Jahre führend in der OSW tätig war, sagte: „*Eine Schule, wo ich auch in meinem Alter – er ist schon 60 Jahre jung! – gerne hingeh.*“ „Warum?“ frage ich. „*Weil durch das Jahrgangskonzept Nähe zu den Schülern entsteht. Man kriegt von ihnen viel zurück. Stress wird minimiert.*“

Eine Lehrerin, schon 23 Jahre an der Schule: „*Die Offene Schule ist ein Stück meines Lebens, hab hier meinen Mann kennengelernt, beide Kinder haben die Schule besucht, ich habe hier ein Stück meiner besten Zeit verbracht ...*“

Das mit der „großen Familie Offene Schule“ scheint noch viel komplizierter, nein schöner zu sein, als gedacht.

Ein Lehrer: „*Eine Schule für alle, kein elitärer Haufen*“. Was heißt das? frage ich. „*Nicht nur die Starken, auch die Schwächeren gehören dazu.*“

Eine Lehrerin: „*Dass die Lehrer die Schüler die ganze Schulzeit hindurch über 6 Jahre begleiten.*“

Ich habe auch *Erich Frohnafel* gefragt, der viele Waldauer SchülerInnen mit Englisch getriezt hat. Was ist das Besondere der OSW? *Sie* müssen es *Englisch* sagen! Frohnafel war einen Moment verblüfft, dass ich ihn als native speaker anspreche, wechselte aber rasch ins Nord-Englische: „*We see and deal with all aspects of the personality of the single child.*“ Open school of Waldau.

Zu den Schülerinnen und Schülern: Die Klassensprecher des Abschlussjahrganges 10 waren zu einer Befragung bereit. Meine Bitte an sie: „Schreibt doch spontan, ohne lange zu überlegen, auf, was in Euren Augen das Besondere der Offenen Schule ist. Bitte nur einen kurzen Satz.“

Als ich die Antworten durchmusterte, wurde mir klar, dass die *Schüler* Schule anders sehen als *Lehrer*, nämlich aus der konkreten Erfahrung ihrer Alltagspraxis:

Sie notierten: „*Das Besondere ist das Schüler- und Lehrerverhältnis, der FL-Unterricht, welcher uns sehr gut auf Vorträge im Leben vorbereitet.*“

„*Gute Methoden, um Wissen beizubringen, viele Nationalitäten.*“

„*9er und 10er haben im Bistro einen eigenen Raum zum Essen.*“

„*Lehrer setzen sich für die Schüler ein und helfen; Integration Behinderter; Berufsvorbereitung; Freunde treffen.*“

Als ich die Schüler fast verzweifelt frage, ob sie denn nichts Problematisches zu berichten hätten, sagt einer unter Zustimmung der anderen „*Ja, bei Frau N.N. müssen die Schüler manchmal ‚schleimen‘, um Erfolg zu haben. Aber Sie dürfen die Lehrerin nicht beim Namen nennen. Und sie ist ja sonst auch ganz nett.*“

Insgesamt bei den Klassensprechern eine hohe Wertschätzung der Praxis der Offenen Schule. Noch beim Hinausgehen meinte ein Junge, aus Russland zugewandert: „*Die OSW ist mehr Familie als Schule.*“

Was aber sagen *Fünftklässler*, die erst ein Jahr OSW erlebt haben? Sie sollten in *einem Satz* die Offene Schule beschreiben. Sie erhielten auch Gelegenheit zu

notieren, was ihnen im ersten Jahr gefallen und nicht gefallen hatte. Von ihnen erwartete ich frische, unverstellte Äußerungen.

Ich wurde nicht enttäuscht:

„Die offene Schule ist der Ort, wo ich am meisten Freunde gefunden habe.“

„Die Offene Schule ist offen und ehrlich“.

„Alle Lehrer sind sehr nett und am meisten gefällt mir, dass es eine Tischtennis-AG gibt.“

Aber einige Fünftklässler hatten auch herumzumäkeln. Ihnen gefiel beispielsweise nicht, dass sie eine Nullte Stunde haben, dass die Pausen zu kurz sind, dass Lehrer manchmal nicht nett, überhaupt, wie ein Schüler schrieb, *„manche Personen unfer sind“*, dass ihnen die Zehntklässler den Ball wegnehmen, dass es keine große Wiese und keine Schlagzeug-AG gibt. Mehrfach wurde auch das Mensa-Essen bekrittelt.

Wird durch diese Kritik Wasser in den Wein der großartigen OSW gegossen?

Ich meine: *Nein!* Denn es finden sich *viel mehr* Fünftklässler-Kommentare, in denen das „leckere Essen“ in der Mensa, die langen Pausen oder der große Schulhof positiv bewertet werden. Immer wieder loben die Schüler auch – dies scheint ihnen das Wichtigste zu sein –, die Nettigkeit und die Unterstützung, die sie von ihren Lehrerinnen und Lehrern erfahren oder andere Besonderheiten der Offenen Schule, vor allem das sechsstündige Freie Lernen, die Bibliothek, das eigene Haus für den Jahrgang und, sehr häufig, *„dass wir zwei Klassenlehrer haben“* und *„dass die Zusammenarbeit so gut klappt“*.

Fazit

Der Erfolg der Offenen Schule besteht nicht darin, dass es bei SchülerInnen keinerlei Ärger und Unzufriedenheiten gibt, sondern darin, dass in Waldau Lehrer und Schüler eine Schule geschaffen haben, die vom Großteil der Schüler positiv empfunden wird und die dennoch auch sensibel bleibt für die Sorgen jedes Einzelnen. Eine Schule, die allen das Vertrauen gibt, dass in ihr anspruchsvoll gelernt wird und dass alle, Lehrer und Schüler, bei ihren persönlichen Problemen unterstützt werden. *Das ist, so zeigen die Antworten, an der Offenen Schule Waldau auch nach 30 Jahren der Fall.*

Damit bin ich beim *Schluss*teil. *In der Rolle des Erziehungswissenschaftlers will ich noch wenige Worte zur eindrucksvollen Gegenwart und zur Zukunft der Schule sagen.*

Zunächst: Was ist das *Geheimnis der Offenen Schule Waldau*, das alle vorhin genannten Besonderheiten *verbindet* – jede genannte ist ja für sich wahr – und zu einer so großen Zustimmung bei den Schülerinnen und Schülern, aber auch bei den Lehrpersonen führt?

Im Gründungsjahr der Offenen Schule, 1983, habe ich dafür die pädagogische Formel gefunden: *Die Offene Schule ist eine „selbstgestaltete Lebenswelt für Schüler und Lehrer“*. Heute würde ich mutiger formulieren und sagen, *das Besondere der Offenen Schule besteht darin, dass hier Lehrpersonen eine Schule neu erfunden haben, die ganz dem Wohl ihrer Schülerinnen und Schüler dient*. Darin wird, das darf ich sagen, gegenwärtig die OSW von keiner anderen Schule in Deutschland übertroffen. Sie ist eine menschliche Schule, wie Herr Lindemann und andere gesagt haben, die Schülerinnen und Schülern jeder Herkunft und Begabung individuell gerecht wird. Sie ist eine Schule, denken wir an Herrn Grobe, mit einem Rhythmus von Fordern und Loslassen. Es braucht beides: Fordern und Loslassen. Eine Schule, ich erinnere an Herrn Otto, in der Lehrer und Schüler Verantwortung übernehmen und „Freude am Lernen“ Realität wird. Wohlfühlen können sich in einer solchen Schule nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrerinnen und Lehrer. *Das Eine geht nicht ohne das Andere*.

Die OSW war in den vergangenen 30 Jahren ungewöhnlich erfolgreich:

- Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang *Ingrid Ahlring* und *Bärbel Brömer*. Sie haben nicht nur einen herausragenden Beitrag zur Entwicklung der Schulkultur geleistet, sondern das pädagogische Konzept der OSW im Band „Schule machen“ dargestellt. Ein Kultbuch für Schulentwickler.
- Viele andere Lehrpersonen haben in ihrem Bereich Bedeutendes geleistet. Der Erfolg der OSW hat viele Mütter und Väter. Für sie alle kann ich stellvertretend aber nur wenige bisher nicht Genannte namentlich anführen: *Ursula Rodenhäuser*, *Tina Moritz*, *Erich Frohnapfel*, *Peter Famulok*, *Heike Wust-Everding* und *Achim Albrecht*, den um eine hohe Qualität der Schule besorgten letzten Pädagogischen Leiter.
- Zur Erfolgsgeschichte gehört auch, dass die OSW 1995 gemeinsam mit drei Partnerschulen von Kultusminister Holzapfel zur *Versuchsschule des Landes Hessen* ernannt worden ist. Dabei ist es bis heute geblieben. Die OSW hat das Ihre geleistet, die Versuchsschul-Ausstattung ist allerdings unter den Folge-Regierungen leider immer weiter zurückgeschnitten worden. Ein bis heute ungelöstes Problem!
- Erfolg bringt Aufmerksamkeit und Arbeit: Die OSW hat in Zusammenarbeit mit der Uni Kassel in den 30 Jahren – wieder eine kaum glaubliche Zahl – weit

über 1000 studentische Praktikantinnen und Praktikanten zum Lehrerberuf ausgebildet!

- Ein besonderes Highlight in der Erfolgsgeschichte der OSW war die *Verleihung des Deutschen Schulpreises im Jahr 2006*. Sie hat es damit an die Spitze der deutschen Schulen geschafft. Dies war sicherlich auch der Höhepunkt der Schulleiter-Tätigkeit von *Barbara Buchfeld*, die die Schule immer glänzend vertreten hat.
- Weitere Auszeichnungen: 2009 erhielt die OSW den Preis der Hertie-Stiftung „Starke Schule“ für ihre vorbildliche Berufsorientierung, 2012 den Jakob-Muth-Preis für ihre bundesweit herausragendes *Inklusionspraxis*; 2011 den „*Goldenen Teller*“ für das „*beste Schulrestaurant Deutschlands*“.
- Aber nicht nur die Schule erhielt Anerkennung, die Preise der Schüler der OSW, z. B. für ihre sportlichen und musischen Aktivitäten, sind kaum zu zählen.
- Das Entscheidende aber ist, dass die SuS im Anschluss an ihre Schulzeit an der OSW, ob in weiterführenden Schulen oder in der Berufsausbildung, wie vielfach bestätigt, durch ihre schulischen Leistungen, ihre Selbständigkeit und Offenheit gut zurechtkommen.
- *Wofür der Schule aber am meisten zu gratulieren ist, sind nicht vergangene Erfolge, sondern dass die Lehrerinnen und Lehrer, die an der OSW unterrichten, hier und heute die erfolgreiche Praxis der Schule Wirklichkeit werden lassen.* Allen voran ihr *Leiter Gerhard Vater*, der nicht nur den Namen eines Vaters trägt, sondern den wir alle als wirklich sorgenden „Vater“ der Offenen Schule kennengelernt haben. *Ihm und dem gegenwärtigen Kollegium – Gründer hin oder her! – darf heute vor allem gratuliert werden!* Die Stadt Kassel darf stolz darauf sein, dass sich die Offene Schule zu ihrem 30. Geburtstag so vorbildlich gehalten hat und ein Beispiel dafür ist, dass Schule bei Lehrern und Schülern *Leistung und Freude* miteinander verbinden kann. *Herzliche Gratulation!*

Wie aber soll es weitergehen?

Hier muss einem nicht bange sein. Ungefähr die Hälfte der heute so erfolgreich arbeitenden Lehrerinnen und Lehrer sind erst seit 10 Jahren an der Offenen Schule. Sie werden schon in der Lage sein, auch in Zukunft *eine Schule fortzuführen – und, wo es nottut – die Welt steht nicht still! – in Teilen neu zu erfinden, die ganz dem Wohl ihrer Schülerinnen und Schüler dient.*

Ermutigt hat mich zu einer solchen Aussage das, was mir erst seit kurzem in Waldau tätige Lehrpersonen über die Besonderheiten der Offenen Schule gesagt haben.

Ein Lehrer: *„Die positive Nähe zwischen Schülern und Lehrern. Um die Nähe kommt keiner herum.“*

Eine junge Lehrerin: *„Der liebevolle Umgang mit den Schülern als Person.“*

Eine Newcomerin, die, obwohl inzwischen in der Schulleitung, gelegentlich als Putzfrau mit Besen in Sketchen auftritt: *„Freiheit, Entwicklung, positives Denken, Fröhlichkeit.“*

Ein Lehrer: *„Die OSW ist offen auch für die Moderne.“* –

Mit solchen Lehrerinnen und Lehrern kann die Offene Schule getrost in die nächsten 30 Jahre gehen.

Sie alle, die Sie als Gäste anwesend sind, bitte ich, die Schule dabei zu unterstützen. Das gilt für die Vertreter des Landes, vor allem aber für den Schulträger, die Stadt Kassel. Sie waren, wenn's drauf ankam, immer für die OSW da.

Auch heute sind *Herr Hilgen, der Oberbürgermeister und Frau Janz, die Schuldezernentin*, sowie zahlreiche Mitglieder des Magistrats anwesend.

Wünschen Sie mit mir der Offenen Schule Waldau eine gute Zukunft und helfen Sie ihr dabei!

Ich hätte auch einen Vorschlag für ein Geburtstagsgeschenk. Wirken Sie darauf hin, dass der Offenen Schule, die ja eine vorbildliche Ganztagschule ist, vom Land auch die personelle Ausstattung einer Ganztagschule bewilligt wird!

Das Profil schärfen und Schwerpunkte setzen – die IGS Steinwaldschule (SWS) 2013¹

Im Sommer des Schuljahres 2012/13 beging die Steinwaldschule ihr 40-jähriges Jubiläum als Integrierte Gesamtschule. Nach sorgfältigen Vorüberlegungen hatte das Kollegium damals die Umwandlung von einer Haupt- und Realschule zu einer Integrierten Gesamtschule beantragt und gegen eine Reihe von Vorbehalten durchgesetzt. Die vergangenen 40 Jahre als Integrierte Gesamtschule waren geprägt von den Auseinandersetzungen mit sich ständig verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Neue Erkenntnisse der Erziehungswissenschaften und Erfahrungen aus der Reformpädagogik sind kontinuierlich in die Entwicklungsarbeit des Kollegiums eingeflossen. So ist ein Selbstverständnis von Schule entstanden, das unser pädagogisches Handeln seit vielen Jahren bestimmt. Es ist deshalb nur logisch, dass die Schule seit 2012/13 als gebundene Ganztagschule arbeitet.

War das erste Schulprogramm vor mehr als fünfzehn Jahren noch bestimmt von einer Vielzahl von Einzelaktivitäten, so könnte man unser derzeitiges viertes Programm, nach dem wir seit 2012 arbeiten, unter dem Titel „Das Profil schärfen – die Steinwaldschule als Ganztagschule“ zusammenfassen.

Bewusst wird auf das dritte Schulprogramm (2006 bis 2012) Bezug genommen und die dort verankerten Themen werden aufgegriffen, um sie fortzuführen und zu vertiefen. Im Zentrum des aktuellen Schulprogramms steht vor allem die Umsetzung des Konzepts zur *gebundenen Ganztagschule*. Es geht uns dabei neben der Strukturentwicklung besonders um Fragen zur Qualität unserer Arbeit: „Die methodische und pädagogische Gestaltung eines innovativen Unterrichts in heterogenen Lerngruppen auf dem Hintergrund kompetenzorientierten individuellen und inklusiven Lernens.“ (vgl. Versuchsschülerlass 2011).

¹ Der Text wurde von Ingrid Ahrling für die ursprünglich für 2013 geplante Veröffentlichung bearbeitet.

Neue Herausforderungen rückten ins Blickfeld. So musste die Schule im Zeitraum der letzten Jahre mit radikalen personellen Veränderungen fertig werden. Bis auf den pädagogischen Leiter wurden die gesamte Schulleitung und etwa die Hälfte des Kollegiums in den Ruhestand versetzt. Hinzu kommt, dass sich seit dem Schuljahr 2012/13 die Auswirkungen der demographischen Entwicklung auch an unserer Schule deutlich bemerkbar machen.

Gleichzeitig führte das Kollegium einen sehr intensiven Diskussionsprozess, um den Antrag zur Umwandlung zur gebundenen Ganztagschule zu stellen. Dieser ist Ende 2008 durch alle Gremien gegangen, wurde vom Schulträger befürwortet und seit 2012/13 ist die gebundene Ganztagschule schon ein Stück Steinwaldschul-Normalität geworden.

Die Evaluationen in den vergangenen Schuljahren (zwei Inspektionen durch das Institut für Qualitätsentwicklung, die Untersuchung zur Pädagogischen Entwicklungsbilanz durch das Deutsche Institut für Internationale pädagogische Forschung und die Evaluationstagung des Arbeitskreises 7 des Schulverbundes „Blick über den Zaun“) haben deutlich gezeigt, wo die Schule ihre Stärken hat und wo es dringenden Entwicklungsbedarf gibt.

A. Die Stärken nutzen und weiter ausbauen

Personalentwicklung

Schon seit 2007 werden an der Schule alle neuen Kolleginnen und Kollegen in ein schulinternes Fortbildungsprogramm einbezogen. Besonders die gravierenden Veränderungen in der personellen Zusammensetzung unseres Kollegiums haben uns dazu bewogen, „Neueinsteiger“ systematisch fortzubilden. So entstand eine ganze Fortbildungsreihe unter dem Titel „Einsteiger-Fortbildung“. Ziel ist es, alle jungen bzw. neuen Lehrerinnen und Lehrer mit den Facetten pädagogischen Handelns an unserer Schule vertraut zu machen, sie aber auch einzuführen in den „heimlichen“ Lehrplan der Schule. Sieben Themen werden in den Focus gerückt, sie reichen von einer identitätsstiftenden Einführung zum Thema „Wir brauchen Sie“ über die Themen „Selbstverständnis und pädagogisches Handeln an einer IGS, einer Ganztagschule“, „Klassenlehrer sein“, „Elternarbeit“, „Selbstständiges Lernen“ bis hin zur „Einführung in die Gesprächsführung“. Diese Angebote wurden auch von einer Reihe gestandener Kolleginnen und Kollegen genutzt.

Entwicklung der Kulturellen Praxis (KulP)

Um die Ausgangsbasis für eine weitere systematische Entwicklung der Kulturellen Praxis zu klären, führte die Steinwaldschule in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung eine empirische Längs- und Querschnittsuntersuchung durch. Dabei wurde festgestellt, dass die Kinder des Einzugsgebietes mit weitaus weniger ganzheitlich-ästhetischen Vorerfahrungen aus Elternhaus und Grundschule an die Schule kommen als Kinder an anderen vergleichbaren Schulen. Die Steinwaldschule entwickelte deshalb einen Sensibilisierungsbereich.

Der aus acht Kursangeboten bestehende Bereich bietet allen Schülerinnen und Schülern (SuS) die Möglichkeit, grundlegende Erfahrungen im Bereich der Kulturellen Praxis zu machen und sich dann zur Entwicklung des eigenen kreativen Feldes zielgerichtet in entsprechende Kurse einzuwählen. Der nächste Entwicklungsschritt war, den Erfahrungsraum der SuS zu erweitern. Es wurde daher notwendig, Kooperationen mit außerschulischen Institutionen herzustellen. Verlässlichkeit und Nachhaltigkeit in der Zusammenarbeit zu Gunsten des Erfahrungsraums der SuS waren dabei erstes Ziel. Ergebnis ist der Kooperationsvertrag mit dem Staatstheater Kassel.

Die Schule hat seit 2002 einen deutschlandweit einmaligen Kooperationsvertrag mit dem Staatstheater Kassel geschlossen. Trotz einer Entfernung von 70 km war der Schule wichtig, durch eine verlässliche Projektplanung ihre SuS mit allen Bereichen der Theaterarbeit vertraut zu machen. Jedes Jahr findet in jedem Jahrgang ein Projekt statt, das einen besonderen Teilaspekt des Theaters zum Thema hat. In einer jährlichen Planungssitzung zwischen Theaterpädagogen und Fachkollegen gibt es eine gemeinsame Jahresplanung. Fazit: Vier der Projekte werden jeweils von allen SuS eines Jahrgangs erlebt, bei zwei Projektdurchführungen gibt es je eine Projektgruppe aus dem Jahrgang, deren Teilnehmer ihre Erfahrungen in den Jahrgang hineinbringen.

Aus den vielfältigen oben beschriebenen Entwicklungsschritten entwickeln wir den Modellaufbau „Schulprofil Kulturelle Praxis“, der im Rahmen von Ganztagschulaufbau in Hessen große Beachtung fand, sodass die Steinwaldschule seit dem Jahr 2006 viele Schulberatungsgespräche für den Bereich KulP durchgeführt hat. Die konzeptionelle Arbeit ist dabei so fundiert gewachsen, dass die für den Ganztagschulaufbau eingerichtete *Serviceagentur Ganztätig Lernen Hessen* im Jahr 2007 die Steinwaldschule als Referenzschule für den Ganztagschulaufbau in Hessen zum Thema Kulturelle Praxis berufen hat. Wir bieten daher seit 2007 ein hessenweites Beratungskonzept für Ganztagschulen an. Im

Schuljahr 2011/12 wurde die Vereinbarung mit der Serviceagentur um fünf Jahre verlängert.

Weiterentwicklung der systematische Leseförderung

Unter dem Eindruck der Ergebnisse der ersten PISA-Studie zur Lesekompetenz deutscher SuS entwickelte die Schule ein systematisches Konzept zur Leseförderung, das auf drei Säulen basiert: der Entwicklung der Lesetechnik, der Ausbildung der Lesestrategien und dem Lesen von Büchern. Zur Umsetzung dieses Konzepts wurde die Studententafel geändert, wurden hunderte Bücher angeschafft, gelesen und im Sinne des Konzepts bewertet, es wurden ein Lesetest eingeführt, Standards formuliert und ein Kompetenzraster Lesen entwickelt. Das Konzept bewährte sich schon nach relativ kurzer Zeit und es zeigten sich Erfolge. In den folgenden Jahren wurden teilweise flächendeckend in Nordhessen und in einer Vielzahl von Vorträgen vor allem in Hessen Schulen mit unserem Konzept vertraut gemacht. 2007 veröffentlichten wir beim Verlag an der Ruhr das Buch „Die ganze Schule liest“ mit unserem Leseförderkonzept. Im gleichen Jahr wurden Kontakte zum Zentrum Lesen an der Fachhochschule der Nordwestschweiz (Frau Prof. Bertschi-Kaufmann) in der Schweiz aufgenommen, um gestützt auf eine wissenschaftliche Beratung diesen Entwicklungsprozess fortzusetzen. 2012 haben wir zum ersten Mal unsere Ergebnisse systematisch auswerten können und sind uns nun sicher, auf dem richtigen Weg zu sein.

Schülerpartizipation und präventive Arbeit gegen Schulversagen

Das Team der Schulinspektion attestierte der Schule sowohl im Jahr 2008 als auch in der zweiten Inspektion beste Werte im Qualitätsbereich „Schulkultur“. Besonders hervorgehoben wurden dabei die vielen Bereiche, in denen SuS unterstützt und gefordert werden, Verantwortung zu übernehmen. Die Möglichkeiten der Schülerpartizipation wurden verstärkt ausgebaut. Teilweise arbeiten diese Gruppen unter der Leitung von Lehrpersonen, wie etwa die SuS des zehnten und des neunten Jahrgangs, die unter der Prämisse „Schüler helfen Schülern“ das ganze Jahr über als Lernhelfer in den Jahrgängen 5 bis 7 insgesamt zwölf Stunden in der Woche im Lernbüro des Ganztages eingesetzt sind. Darüber hinaus sind Schüler eingebunden in ein eigenes Fortbildungsprogramm, die als Mentoren an der Schule arbeiten. Völlig selbstständig arbeiten SuS in der Tech-

nikzentrale, im Mediatheksteam, der Theaterrequisite oder sind im Sanitätsdienst der Schule aktiv.

Die vielen Möglichkeiten, sich in das Schulleben einbringen zu können, tragen wesentlich dazu bei, Schulunlust und Schulversagen entgegenzuwirken und ein Klima der gegenseitigen Wertschätzung zu entwickeln. Seit 2004 setzt die Schule darüber hinaus ein speziell auf die Situation der integrierten Gesamtschule zugeschnittenes Konzept „Schule und Beruf“ um. Dabei nutzen wir die über Jahre gewachsenen Kontakte zur heimischen Industrie und zum Handwerk sowie im Besonderen die Kooperationsmöglichkeiten mit den zahlreichen Ausbildungsstätten des Hessischen Diakoniezentrums Hephata.

B. Probleme wahrnehmen – Entwicklungsaufgaben in Angriff nehmen

Entwicklung des individuellen Lernens

Der Versuchsschülerlass formuliert den Auftrag, dass sich die Steinwaldschule „... der Ausgestaltung individualisierenden Lernens in heterogenen Lerngruppe und der Prüfung seiner Wirkungen bei unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern widmet ...“. Seit einigen Jahren erproben wir in diesem Zusammenhang unser Modell der vier Projektzeiten und des Methodentrainings. Letzteres ist schulintern über mehrere Jahre systematisch entwickelt worden und in Baukastenform konzipiert. Seine Inhalte sind verbindlich. Entgegen landläufiger Meinungen, diese Methodentrainings wären isoliert und wenig sinnvoll und damit nicht gewinnbringend für den alltäglichen Unterricht, haben wir von Anfang an das Methodentraining als begleitende Maßnahme zum Selbstständigen Lernen gesehen. Wir stellen deutliche Veränderungen bei den SuS fest. Sie haben Sicherheit und Routine gewonnen im Umgang mit den in den Trainingsbausteinen eingeübten und in den Unterrichtsstunden immer wieder eingesetzten Arbeits- und Lernmethoden. Nach Jahren der Entwicklung und Erprobung sind sie ein Stück Schulpraxis geworden. Ziel der Projektzeiten war und ist es, dem forschenden Lernen in fach-, klassen-, und jahrgangsübergreifenden Arrangements Raum zu geben.

Insofern ist das Ergebnis der letzten Schulinspektion nicht überraschend, das für den Bereich „Lehren und Lernen“ der Schule im Gegensatz zu fast allen anderen Qualitätsmerkmalen bescheinigt, dass „zu wenig für individuelle Zugänge der Schülerinnen und Schüler zum Kenntniserwerb getan wird“.

Zwei Entwicklungsschwerpunkte beschäftigen uns in diesem Zusammenhang besonders:

1. Unsere festen vier Projektzeiten pro Schuljahr sind besondere Situationen, sie sind in diesem Sinne Ausnahmen, wir müssen individualisiertes Lernen viel stärker in den alltäglichen Unterrichtsablauf, sowohl organisatorisch als auch inhaltlich, integrieren. Das haben wir in den Jahren unserer Entwicklung durch unterschiedliche Ansätze immer wieder in Gang gesetzt, offensichtlich nicht nachhaltig genug. Die mit der Umwandlung zur gebundenen Ganztagschule verbundenen Möglichkeiten zur Neustrukturierung des Tages- und Wochenrhythmus ist von uns schon in der Konzeptionsphase bewusst genutzt worden, um dem individuellen und selbstständigen Lernen entsprechend Raum zu geben. Eingeplant ist nun mehr individuelle Betreuung, mehr Zeit für den Einzelnen, inhaltliche Reduktion auf ein im Kerncurriculum verankertes Basiswissen, aber auch ein Additum, das allen SuS erlaubt, ihre Möglichkeiten auszuschöpfen.

In den Jahrgängen fünf und sechs gibt es nun verbindlich das Fach Projektlernen mit fünf Wochenstunden. Hier werden Themen aus den unterschiedlichsten Fachgebieten durch die SuS erforscht und am Ende, einer meist vierwöchigen Arbeitsphase, präsentiert. Hier arbeiten wir mit *Themenkompassen* und *Checklisten*. Differenzierte Materialien und der teilweise Einsatz von *Rückmeldebögen* ergänzen das.

Projektlernen wird nach einer gründlichen Evaluation schrittweise auch auf die anderen Jahrgänge übertragen. Für alle SuS, die bisher im Ganztag arbeiten, gibt es täglich das Lernbüro und die AG-Zeit. Im Lernbüro arbeitet man selbstständig und eigenverantwortlich nach einem Wochenplan am Unterrichtsstoff, an Aufträgen aus der Projektzeit oder an den sogenannten Dauerbaustellen (Vokabeln, Vorbereitung auf einen Test, Lesen). Phasenweise werden die Checklisten aus den Unterrichtsfächern im Lernbüro genutzt, damit SuS über ihren Lernstand reflektieren können.

Das Üben im Fach Mathematik geschieht im Lernbüro dabei vorrangig über die Internetplattform *bettermarks*.

2. Welchen Beitrag können und müssen die einzelnen Fächer leisten, eine neue Lern- und Lehrkultur zu etablieren, im Sinne eines „*Konzepts und einer Modellentwicklung für die pädagogische und methodische Gestaltung eines innovativen Unterrichts in heterogenen Lerngruppen, auf dem Hintergrund des kompetenzorientierten Unterrichtens*“ (vgl. *Versuchsschulauftrag*). In den letzten Jahren hat der Fachbereich Englisch in Zusammenarbeit mit

den Grundschulen im Einzugsbereich ein Konzept mit verbindlichen Themen, Arbeitsmaterialien, classroom phrases und Übungsformen entwickelt. Diese stellen die verbindliche Arbeitsgrundlage für alle Grundschulen dar, die die Basis für die weiterführende Schulen bilden soll.

In diesem Zusammenhang entsteht zusammen mit der Grundschule ein Portfolio zu einem schulübergreifenden, das Lernen begleitenden Sprachendossier.

In Zusammenarbeit mit der John Spence Community High School in North Shields entstand ein schulinterner Evaluationsrahmen, mit dem sich SuS in bestimmten Bereichen selbst einschätzen können, vergleichbar einem Kompetenzraster.

Der Fachbereich Deutsch arbeitet schon viele Jahre mit einem Kerncurriculum. Unter Berücksichtigung der Kompetenzbereiche der Standards der KMK formulieren die Fachkollegen in der ersten Phase Mindeststandards für die einzelnen Doppeljahrgänge. Dieser Arbeit ging vor allem deshalb eine lange Diskussionsphase voraus, weil es Unklarheiten in der Vorgehensweise gab.

In Mathematik werden im Zusammenhang mit der Sinus-Fortbildung Aufgabenpools entwickelt, die sich auf die Standards beziehen. Dabei werden die Anforderungsbereiche *Reproduzieren*, *Herstellen von Zusammenhängen*, sowie die *Verallgemeinerung* und *das Reflektieren in Problemlöseprozessen* berücksichtigt und den Kompetenzklassen zugeordnet. Dieser seit mehreren Jahren betriebene Entwicklungsprozess verlangte vom gesamten Kollegium ein hohes Maß von Engagement.

Auf Grund der vielen Fragen und der Unklarheiten hat sich die Schulleitung entschlossen, für diese Entwicklungsarbeit wissenschaftliche Unterstützung heranzuziehen. Seit 2008 arbeiteten wir mit Prof. Vollstädt zusammen. Ziel war es, zunächst in allen Unterrichtsfächern auf der Grundlage der Lehrpläne die hauptsächlichen Kompetenzziele für die Doppeljahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9/10 zu formulieren und die grundlegenden Inhalte zuzuordnen, so dass Kerncurricula für die einzelnen Fächer entstehen konnten. Begonnen wurde mit der Doppeljahrgangsstufe 5/6. Dabei ging es im ersten Schritt um die Bestimmung des Zielniveaus am Ende der Jahrgangsstufe 6.

In regelmäßigen Abständen tagen die Fachsprecher, um den Entwicklungsprozess zu koordinieren und Impulse in die Fachteams zu geben. Auf Pädagogischen Klausurtagungen am Ende der Schuljahre 2010/11 und 2011/13 wurden Zwischenbilanzen gezogen. Nach dem Ausscheiden von Prof. Vollstädt hat die Schule mit Prof. Hericks von der Phillips Universität Marburg gemeinsam Un-

terrichtsreihen aus den Fächern Deutsch, Mathematik und Chemie unter der Fragestellung von Leistungsbewertung und Feedback im alltäglichen Unterricht erarbeitet und durchgeführt.

Ein Semester lang wurden die Videoaufzeichnungen aus dem Unterricht sowie schriftliche Ergebnisse aus zwei Klassenstufen dann von Studenten ausgewertet und die Ergebnisse mit den Kollegen unserer Schule diskutiert.

Seit 2012 konzentrieren wir uns in unserer Entwicklungsarbeit verstärkt auf die Hauptfächer. Dabei geht es darum, ein aus bestimmten Hilfsinstrumenten (Themen- und Zeitplan, Themenkompass, Checklisten, Materialpool, Rückmeldebögen zu Tests und Kursarbeiten) bestehendes Baukastensystem für den Unterricht in den Fächern zu schaffen. Eine Arbeit, die viel Zeit und Engagement der Kolleginnen und Kollegen braucht und die bei geringer werdenden Ressourcen immer schwieriger wird umzusetzen.

C. Schlussbemerkung

Lern- und Lebenschancen von SuS für die Gegenwart und für die Zukunft zu sichern, dieser Aufgabe stellt sich die Steinwaldschule seit vielen Jahren. Um diesen Herausforderungen gewachsen zu sein, haben wir es als notwendig erachtet, eine grundsätzliche strukturelle Umgestaltung der Schule einzuleiten. Wenn wir erfolgreich sein wollen, dann heißt das für uns vor allem, den Unterrichtstag zu verändern. Aus unserer Sicht ist das nur möglich durch die Veränderung der Lernzeit in einem gebundenen Ganztageskonzept.

In Zusammenarbeit mit der Schulleitung hat die Planungsgruppe (Konzeptgruppe) der Steinwaldschule in den vergangenen Jahren die Eckpunkte für eine gebundene Ganztageschule entwickelt und in einem pädagogischen Konzept festgehalten. Heute gibt es an unserer Schule eine veränderte Zeitstruktur. Eingrichtet ist ein rhythmisierter Tages- und Wochenablauf, der einen sinnvollen Wechsel von Arbeits- und Entspannungsphasen schafft und den Schulalltag „entschleunigt“.

Lernen braucht Zeit und die wollen wir geben. Wir bieten Freiraum für selbstständiges Lernen und individuelle Förderung. Klassenräume wollen wir in den kommenden Jahren zu Lernwerkstätten umbauen.

Um Erfahrungen von der Arbeit an gebundenen Ganztageschulen zu sammeln, wurden Ganztageschulen in ganz Deutschland besucht. Es wurden Gespräche geführt, eigens dafür zusammengestellte Beobachtungsbögen halfen dabei, gezielt mit den Informationen umzugehen.

Eine Arbeitsgruppe aus Schülern, Eltern und Lehrern sowie den Hausmeistern hat in enger Zusammenarbeit mit dem Schulträger zwei Jahren lang den Bau einer neuen Mensa planerisch vorbereitet, hat andere Schulmensen geprüft, mit den Nutzern gesprochen und die gesammelten Erkenntnisse in die Planungsarbeit eingebracht, so dass wir heute stolze Nutzer einer großen und hellen Mensa sind, die unseren Vorstellungen in allen Belangen entspricht.

Diese vielfältigen Aktivitäten fordern das Kollegium teilweise bis an ihre Grenzen. Jahrelang konnten wir die Früchte für diese Arbeit allein schon durch die hohen Anmeldezahlen an unsere Schule ernten. Immer wieder mussten wir aus Kapazitätsgründen SuS abweisen. Seit drei Jahren schlägt sich nun auch der demographische Wandel bei uns nieder. Wir bilden einerseits weniger Klassen, haben andererseits aber nun endlich den Raum in unserem Schulgebäude, den wir uns jahrelang gewünscht haben.

Durch unsere gezielte Personalpolitik konnten wir trotz der besonderen Herausforderungen in einem strukturschwachen ländlichen Raum den Generationswechsel bisher relativ problemlos gestalten und Kolleginnen und Kollegen einstellen, die schon jetzt deutlich die Entwicklungsarbeit an der Schule mitbestimmen.

Die Schule hat einen Großteil ihres Entwicklungspotentials immer aus der Teamstruktur geschöpft, aber auch aus dem kreativen und engagierten Wirken vieler einzelner Kollegen. Immer geleitet vom Bestreben Schule besser zu machen – besser für die Kinder, die in dieser Schule lernen und leben.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Musical (1997). In: Lohmann, Armin u.a.: Identität und Schulprogramm, München.
- Bericht zur Schulinspektion an der IGS Steinwaldschule des IQ, Wiesbaden 2008.
- Bildungsstandards oder Basiskompetenzen (2005). In: Praxis Schule 5 bis 10, Heft 3.
- Die ganze Schule liest (2007), Fritz, Stumpf, Wegener, Verlag an der Ruhr
- Erllass des HKM VA1.1 535/07 (Versuchschülerlass für die Steinwaldschule) HKM Wiesbaden 2005.
- Erllass des HKM VA1.1 535/07 (Versuchschülerlass für die Steinwaldschule) HKM, (GVBl.I. S.679) Wiesbaden 2011.
- Konzept für eine „Kulturelle Praxis“ (1997). In: Lohmann, Armin u. a.: Identität und Schulprogramm, München.
- Kultur macht Schule (2005). In: Praxis Schule 5 bis 10, Heft 1.
- Kulturelle Praxis – Von der Idee zum Profil (2010); Schulverwaltung – Hessen-Rheinland-Pfalz, Heft 2.

Lernbereich Kulturelle Praxis – Forschendes Lernen: Universität – Museum – Schule (2013). In: Schulverwaltung Hessen-Rheinland-Pfalz, Heft 1.
Lesen lernt man nur durch Lesen (2005). In Pädagogik, Heft 10
Pädagogischer Rundbrief (2004), Pädagogische Reihe der Steinwaldschule im Selbstdruck.
Schulprofil Kulturelle Praxis (1997). In: Ermert, Karl: Kulturelle Bildung – Netzwerke oder Inseln, Wolfenbüttel.
Schulprofil Kulturelle Praxis (2009). In: Appel, Stefan u. a.; Jahrbuch Ganztagschule 2009, Schwalbach.
Schulprogramm der IGS Steinwaldschule, Neukirchen 2006.
Texte lesen, verstehen und bearbeiten (2005). In: Praxis Schule, Heft 4.
Wagenschein, Martin, Verstehen lehren, Weinheim 1999.

Versuch einer selbständigen Schule oder Selbständige Versuchsschule?

Qualitätsentwicklung in Hessen am Beispiel der HLS (2016)

Eric Weitalla

Vorbemerkung (R. Messner)

Eric Weitalla, geb. am 20.05.1952, war nach Tätigkeiten als Lehrer und stellvertretender Schulleiter an der Erich Kästner-Gesamtschule in Darmstadt von 2006–2010 im Institut für Qualitätsentwicklung in Wiesbaden tätig. Dort war er zeitweise Leiter der Hessischen Schulinspektion. 2010 wechselte er ins Hessische Kultusministerium. Er beendete seine berufliche Tätigkeit von 2012–2018 als Schulleiter der Helene-Lange-Schule (HLS) in Wiesbaden. Neben seiner Tätigkeit als Schulleiter hat Weitalla an der HLS vor allem Mathematik unterrichtet. Am 28.12. 2020 ist Eric Weitalla in Darmstadt verstorben.

Im Jahre 2013 hat Eric Weitalla im zweiten Jahr seiner Leitungstätigkeit an der HLS für den ursprünglich für 2013 geplanten Dokumentationsband über die Hessischen Versuchsschulen einen Beitrag geliefert, in dem er am Beispiel der HLS besonders den Zusammenhang zwischen einer immer schon eigenverantwortlich agierenden Versuchsschule und der 2013 vom HKM eingeführten „Selbständigen Schule“ erläuterte, der sich auch die HLS zusätzlich zu ihrem Versuchsschulstatus angeschlossen hatte. Der Text sollte unter dem Titel „Versuch einer Selbstständigen Schule oder selbstständige Versuchsschule? Die Helene-Lange-Schule im Jahre 2013“ erscheinen. Als sich jedoch wegen der erheblichen Verzögerung zweier Schulberichte die Publikation der Dokumentation verschob, fragte ich 2016 bei Herr Weitalla an, ob er seinen Beitrag unverändert abdrucken wolle. Eric Weitalla sandte mir daraufhin am 29. August 2016 eine erweiterte Fassung seines Beitrages mit folgendem Begleitschreiben zu:

Lieber Herr Messner,

nach einigem Nachdenken ist mir doch aufgefallen, wie viel wir bereits in den letzten drei Jahren hier bewegt haben. Der Hinweis darauf scheint mir so wichtig, dass ich deshalb den ursprünglichen Text erweitert habe.

Ich hoffe, er findet auch so Ihre Zustimmung. Er ist angefügt.

Alle neu eingefügten oder abgeänderten Passagen habe ich in roter Schrift hervorgehoben, um die Orientierung zu erleichtern. Ich hoffe sehr, dass es dadurch nicht zu holprig wird.

Wie sie mit dem Text umgehen möchten, überlasse ich gerne Ihnen [...]. Eine Veröffentlichung des Gutachtens noch in diesem Jahr wäre möglicherweise hilfreich. Die Versuchsschulen scheinen wieder einmal zur Disposition zu stehen. Der Versuchsschülerlass gilt mit zusätzlichen Aufträgen wieder einmal nur für ein Jahr.

Eric Woitalla, Helene-Lange-Schule

Helene-Lange-Schule, UNESCO-Projekt-Schule, Club of Rome-Schule, Versuchsschule des Landes Hessen

In dem hier abgedruckten Text sind Woitallas Ergänzungen von 2016 um der Authentizität willen unverändert einbezogen. Vorgenommen wurden lediglich kleine sinnerhaltende redaktionelle Änderungen. Einige Textteile wurden in Fußnoten verlegt.

Woitallas Betrag ist auch zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch aktuell. Durch seinen Tod ist er zum eindrucksvollen Zeugnis, ja Vermächtnis geworden, wie der bedeutende hessische Schulpädagoge es als in beiden Sphären führend tätige Person verstanden hat, die Welt der Bildungsplanung mit der Welt einer engagierten Reformschulpraxis zu verbinden. Als HKM-Repräsentant ist Woitalla das ministerielle Konzept der Selbständigen Schule nicht fremd, als verantwortlicher Schulmann ist er in Kooperation mit seinem Kollegium um dessen produktive Umsetzung in einer international vernetzten Versuchsschule mit der für sie konstitutiven Autonomie bemüht.

1. Aktualisierung des Schulporträts

Das Schulporträt der Versuchsschulen-Bilanz ist nach wie vor gültig. Wir sind stolz darauf, eine Schule mit diesen Schwerpunkten und Erfolgen zu sein, bei denen immer die Schülerinnen und Schüler (SuS) im Mittelpunkt stehen.

Einige Neuerungen wären noch zu ergänzen:

- Zum Ende des Schuljahres übergeben die Jahrgangsteams ihren jeweiligen Nachfolgejahrgängen die Erfahrungen mit ihrem Jahresarbeitsplan, verschiedenen Lernarrangements und die zugehörigen Materialien; damit wird Transparenz und Planungssicherheit hergestellt.
- Spanisch kann auch als zweite Fremdsprache gewählt werden.
- Im Bereich Öffnung der Schule muss die enorme Ausweitung der Austauschpraxis im Jahrgang 9 ergänzt werden; eine große Zahl von SuS ist für 3-4 Wochen im Ausland – von USA bis Singapur.
- Im Rahmen des Sozialpraktikums (Jg. 10) fährt eine große Zahl von SuS in die Partnerstadt Görlitz, um dort selbstständig in Wohngemeinschaften lebend ihr Praktikum in sozialen Einrichtungen der Stadt abzuleisten.
- Im Rahmen von zwei Unterrichtsprojekten (Wald und Wasser) finden einwöchige Klassenfahrten in den Wald und ans Meer statt.
- Im Theaterbereich gibt es nun nach Jahrgängen unterschieden zwei ganzjährige Werkstätten: eine kleine und eine große.
- Neu ist auch English-Theater als Einwochenveranstaltung für ganze Klassen im Jahrgang 8 mit Regisseuren aus Irland.
- Neben dem Theater haben der Film/das Video erheblich an Bedeutung gewonnen; so erarbeiten im Jahrgang 9 je zwei Klassen ein Theaterstück und zwei weitere eine Filmproduktion.
- Daneben gibt es als Angebot bei den festen Vorhaben eine Medienwerkstatt, die viel mit Videos arbeitet.
- Neu bei den Festen Vorhaben (Jg. 9 und 10): HeLa-Experts. SuS übernehmen die Expertenrolle für HeLa-Infos bei Elternabenden, Informationsabenden, Außenterminen und bei den Hospitationsbesuchen anderer Schulen.
- Neu bei den Festen Vorhaben: Haus und Hof. SuS kümmern sich in der und rund um die Schule um Renovierungen, Bau und Gestaltung.
- Neu bei den Festen Vorhaben: HeLa-Reporter sind in der Schule unterwegs, haben eine eigene Redaktion und bestücken ihre eigene Homepage mit den neuesten Informationen aus und über die Schule.

- Neu im Wahlpflichtunterricht: Pausen-Radio. SuS der mittleren Jahrgänge haben das Pausenradio wiederbelebt und gestalten Sendungen im Abstand von ca. einem Monat.
- Im Rahmen der Berufsfindung und Schullaufbahnberatung haben wir zwei neue Formen entwickelt bzw. eingebunden: eine Arbeitslehregruppe im Jahrgang 10 wird in Form von virtuellen Schülerfirmen organisiert und eine wichtige Orientierungsveranstaltung zum weiteren Berufsweg wird als „Career-Night“ mit ehemaligen SuS durchgeführt.
- Zu den eigenen Evaluationsanstrengungen kommen als Critical friends noch die Rückmeldungen nach Besuchen der Schulen hinzu, die im Bündnis „Blick über den Zaun“ (BÜZ) zusammengeschlossen sind.
- Auch im Rahmen des Netzwerkes der Robert Bosch Stiftung besuchen uns regelmäßig für eine Woche Stipendiaten, die ihre Erfahrungen bei uns in einem Abschlussbericht zusammenfassen.
- Die Hessische Schulinspektion hat uns bereits zweimal inspiziert und wir haben zwei hervorragende Rückmeldungen erhalten.
- Als „Selbstständige Schule“ wurden wir mit dem Schwerpunkt „Qualitätsmanagementsystem“ ein drittes Mal inspiziert. Die Ergebnisse waren wiederum sehr gut.
- Wir haben 2014 einen Kollegen mit einer A 14-Stelle als Beauftragten für das Qualitätsmanagement ausgestattet.
- Wir haben eine wissenschaftliche Begleitung aus der Universität Frankfurt, die im Besonderen nach Individualisierungen im Unterricht schaut; eine erste Rückmeldung zu einem Teilbereich ist bereits sehr positiv ausgefallen.
- Die Einbindung unserer wissenschaftlichen Begleitung erfolgt seit 2013 wesentlich zielorientierter und orientiert sich an Fragestellungen der Entwicklungs-AGs der Schule. Wir haben hierzu bereits eine ganze Reihe von Untersuchungen durchgeführt und viele wertvolle Ergebnisse erhalten können.
- Die Rückmeldungen der Besucherinnen und Besucher unserer Schule sind immer wieder sehr bestätigend; im Schuljahr 2012/13 waren es ca. 800 Menschen.
- Unsere Kolleginnen und Kollegen sind als Referenten, Workshopleiter oder Moderatoren zur Verbreitung unserer schulischen Grundthemen bundesweit sehr gefragt; im Schuljahr 2012/13 haben wir z. B. auf diese Weise ca. 1.500 Menschen erreicht.
- Wir betreiben Schulentwicklung in Form von Projekten.
- Wir haben bereits zum dritten Mal eine Fortbildungsreihe zum „Kollegialen Unterrichts-Coaching“ an der Schule durchgeführt. Diese Form der professio-

nellen Unterrichtsentwicklung ist dabei, sich zu etablieren.

- Die Schulleitung hat in allen Klassen im „Offenen Lernen“ im Unterricht hospitiert und diesen Aspekt besonders beobachtet. Daraus haben sich eine Reihe von Fragen und Themen ergeben, die nun bearbeitet werden.
- Wir haben unsere Nepal-Arbeit neu organisiert und einen sehr kompetenten Partner (Child-Aid) gewinnen können.
- Wir haben in diesem Zusammenhang riesige Erfolge bei unserer Rallye für Nepal (100.000 €) als auch bei den Aktionen zur Erdbebenhilfe für Nepal (nahezu 300.000 €) erzielen können.
- Für diese Nepal-Arbeit in und außerhalb der Schule und unsere UNESCO-Arbeit haben wir ebenfalls eine Kollegin mit einer A 14-Stelle ausgestattet.
- Im Rahmen der Club-of-Rome Mitgliedschaft arbeiten wir engagiert und aktiv hier und am Sitz in Hamburg mit.
- Ebenso aktiv arbeiten wir in der Deutschen Schulakademie (BOSCH-Stiftung) in Berlin mit.
- Wir haben bei mehreren strittigen Alltagsthemen das Instrument des „Runden Tisches“ sehr erfolgreich zur moderierten Einigung eingesetzt. Beteiligt waren jeweils Eltern, SuS und Lehrkräfte.

Man sieht, die Entwicklung der Schule bleibt nicht stehen und produziert im Geiste des Leitbilds und der pädagogischen Intentionen ständig neue Formen der Arbeit mit SuS und an der Schule. Davon wird auch im Folgenden die Rede sein.

2. Eigenverantwortlich-selbstständig: was ist gemeint?

Die Helene-Lange-Schule (HLS) ist eine Versuchsschule des Landes Hessen. In einem Erlass des Hessischen Kultusministeriums werden Aufträge benannt, die die Schule im Interesse des HKM beispielgebend für andere Schulen bearbeiten soll. Hierfür erhält sie eine über die normale Zuweisung hinausgehende Anzahl von Stellen. Diese sind zwar in den letzten Jahren nahezu halbiert worden, andererseits sind aber die Aufträge ebenfalls reduziert. In einer Zeit voller großer schulorganisatorischer und methodisch-didaktischer Reformen erscheint dies zumindest unverständlich. Dennoch bleiben die zugewiesenen Mehrstunden eine wichtige Ressource für die Umsetzung der Aufträge, die im Falle der HLS mit wichtigen eigenen Entwicklungsthemen korrespondieren (dazu mehr im Abschnitt 6). Eine wichtige Voraussetzung für die Übertragbarkeit und damit den Nutzen für andere Schulen ist die Entwicklung von innovativen Strukturen, Mo-

dellen und Instrumenten im Rahmen der Aufträge, die unabhängig von weiteren Ressourcenzuweisungen umsetzbar und einsetzbar sind. Auch in diesem Sinne haben wir die weitere Schulentwicklung betrieben (siehe die Abschnitte 6 und 7). Die HLS ist aber seit dem 01. Februar 2013 auch eine Selbstständige Schule. Sie war das auch vorher schon (im Sinne einer recht selbstständigen und beispielgebenden Gestaltung der Schule in sehr vielen Bereichen), kann sich allerdings seit diesem Datum auch offiziell als solche bezeichnen. Die Selbstständigkeit passt insofern hervorragend zum Selbstverständnis unserer Schule. Doch was ist mit Selbstständigkeit gemeint?

Dies führt zum Begriff der Eigenverantwortung: *„Als Eigenverantwortung (auch Selbstverantwortung) bezeichnet man die Möglichkeit, die Fähigkeit, die Bereitschaft und die Pflicht, für das eigene Handeln, Reden und Unterlassen Verantwortung zu tragen. Das bedeutet, dass man für die eigenen Taten einsteht und die Konsequenzen dafür trägt, wie es in der Redewendung „sein Schicksal in die eigene Hand nehmen“ zum Ausdruck kommt.“*¹

Was versteht das Hessische Kultusministerium unter einer Selbstständigen Schule (SES)?

*„In Hessen verfügen bereits alle Schulen über weitgehende Möglichkeiten, eigenverantwortliche Entscheidungen zu treffen. Selbstständige Schulen erhalten im Sinne ihrer spezifischen Zielsetzung nochmals erweiterte Handlungsspielräume.“*² Worin bestehen diese? Man kann drei Bereiche unterscheiden.

Im Bereich *Unterrichtsorganisation und -gestaltung* sind es Abweichungen

- bei der Bildung von Lerngruppen
- bei Formen der äußeren Differenzierung
- der Ausgestaltung der Leistungsnachweise
- bei den Lehrplänen und Studentafeln, sofern die Standards der Bildungsgänge eingehalten werden.

Im Bereich *Personaleinsatz und -gewinnung* geht es um

- Befristete Arbeitsverträge (sehr enge Grenzen) – „Ausweg“: Personaldienstleister

¹ Zitiert nach Wikipedia (01.05.2013). Ebenso werden im Originaltext als Begriffe mit ähnlicher Bedeutung aus Wikipedia „Autarkie“, „autarke Systeme“ und „autark“ definiert (Datum wie oben).

² Zitat aus dem SES-Erlass des HKM, ABI 5/12, S. 177 ff.).

- Honorarverträge (sehr enge Grenzen)
- Schulleiter (SL) kann Überstunden anordnen und abordnen
- SL kann Oberrat-Stellen besetzen
- SL ist Mitglied der Auswahlkommission für Funktionsstellen.

Zum Großen Schulbudget gehören

- VSS-Mittel (Vertretungsunterricht)
- IT-Vertretung
- Fortbildung
- Lernmittel und
- Freie Personalmittel (Soll-Ist Vergleich 4 mal/Jahr); nur dieser Bereich gehört nicht bereits auch
- zum Kleinen Schulbudget.

Regelungen bei der Nutzung des Großen Budgets sind

1. Die Etats sind gegenseitig deckungsfähig.
2. Voraussetzung ist die Sicherung von VSS, IT, FoBi und Lernmitteln in der gesetzlich vorgeschriebenen Form.
3. Die Gelder sind bis zu 3 Jahren ansparbar.

Als eigentliches Ziel definiert das HKM:

„Die Umwandlung in eine selbstständige allgemeinbildende Schulen (SES) dient der Schulentwicklung. Ziel ist die Qualitätsentwicklung der schulischen Bildung im Sinne der Schülerinnen und Schüler. Eine selbstständige Schule fühlt sich der Unterrichtsentwicklung als zentralem Handlungsfeld und der Verbesserung der von ihren Schülerinnen und Schülern erzielten Ergebnisse in besonderem Maße verpflichtet.“³

Da die HLS bereits gewohnt war, verantwortlich und relativ selbstständig zu handeln und obige Ziele – mit einer nicht unwichtigen Einschränkung - zur Schule bestens passen, war nur noch die Frage zu klären, ob die drei genannten Bereiche größerer Selbstständigkeit für die Weiterentwicklung der Schule hilfreich sein könnten. Diese Frage wurde noch in 2012 von allen Gremien der Schule bejaht und der Antrag konnte somit gestellt werden.

³ Wie Anm. 2.

Die oben erwähnte Einschränkung mit der Übereinstimmung der Zielrichtung für SES bleibt noch aufzuklären. Wir fühlen uns nicht nur der Verbesserung der Ergebnisse der SuS verpflichtet. Wir fühlen uns vielmehr dem bestmöglichen Erreichen der Kompetenzen der SuS verpflichtet, die sie benötigen, um selbstständig und verantwortlich handelnde demokratische Menschen zu sein, um gebildet zu sein, um soziale Verantwortung zu besitzen und wahrzunehmen, um kulturell teilhaben zu können. Insofern kann es nicht genügen, nur eine SES zu sein. Andere Zielsysteme müssen hier notwendig ergänzend hinzutreten. Allerdings ergibt sich auch kein hinderlicher Widerspruch zu den Zielen der HLS, nur eben eine aufzuhebende Beschränkung.

Doch vor die Aufnahme in die erste Tranche der 15 Hessischen SES standen als Hürde noch weitere Bedingungen. Notwendig waren und sind zudem ein sehr guter Inspektionsbericht (wir hatten ja zwei davon); ein guter Umgang mit dem kleinen Budget (den man uns attestierte); die Formulierung von drei Schulentwicklungs-Vorhaben (siehe Abschnitt 6); die positive Prüfung des Antrags durch das Staatliche Schulamt und schließlich die Genehmigung durch das HKM.

Die Hürden wurden alle genommen und damit gehören wir jetzt, abgesehen von den Pilotschulen, zu den ersten 15 SES in Hessen.

3. Exkurs I: Qualität – Qualitätsentwicklung – Qualitätsmanagement(system)

„Eine SES überprüft und bewertet jährlich ihre Arbeit auf der Grundlage ihrer Konzeption und ihres Schulprogramms mit Hilfe eines Qualitätsmanagementsystems“⁴

In dieser Verpflichtung befinden sich mehrere Steigerungen, die allesamt mit einer Menge von Fragen verbunden sind. Bevor es an ein System gehen kann, das Qualität managt, muss zunächst geklärt sein, was unter Qualität verstanden wird. Eine Antwort wird nicht geliefert im genannten Erlass. Die SES-Umwandlung dient der Schulentwicklung, hat als Ziel die Qualitätsentwicklung und die Schule soll sich der Unterrichtsentwicklung verpflichtet fühlen (siehe obiges Zitat). Nicht nur, dass die Frage nach der Qualität nicht beantwortet wird, es tun sich zudem weitere Fragen auf. Hat die intendierte Schulentwicklung eine Richtung? Wieso

⁴ Wie Anm. 2.

kann Qualitätsentwicklung ein Ziel sein? Ist das nicht der Weg dahin? Und ist das dasselbe wie Schulentwicklung? Wieso sollen Schulen sich verpflichtet fühlen? Sind sie verpflichtet oder nicht? Wenn ja, wie kann diese Verpflichtung umgesetzt und kontrolliert werden? Usw.

Hier kommt man nur indirekt weiter. Da ein Teil der Zulassungsvoraussetzungen der Bericht der Schulinspektion ist, könnte man vermuten, dass der Bezugsrahmen für Qualität der Hessische Referenzrahmen Schulqualität (HRS) ist. Einen weiteren Hinweis erhält man aus der Bedingung, dass die drei zu nennenden Entwicklungsvorhaben einen Bezug zum Schulprogramm haben, sich auf den HRS beziehen und nach Regeln des Projektmanagements aufgestellt sein müssen. So kann man indirekt schließen, dass sich die Qualitätsmaßstäbe dem HRS entnehmen lassen. Aber ausgerechnet im Bereich der fachlichen Qualität, die ja offensichtlich in dem Erlass an vorderster Stelle gemeint ist, hat der HRS nichts zu bieten (und kann es aufgrund der enormen Komplexität auch gar nicht).

Selbst wenn man sich mit Hinweis auf den HRS als Rahmen für die Qualität begnügen würde, bleibt eine Menge an Fragen übrig, die sich auf die Qualitätsentwicklung und das Qualitätsmanagement beziehen. Wie kann man Qualität entwickeln? Wer hat welche Aufgabe dabei? Welche Gremien und Organe sind dazu notwendig und sinnvoll? Ist das bei allen Schulen gleich? Welche Instrumente gibt es und welche haben sich als sinnvoll bewährt? Welche Personen sind zu beteiligen? Wie sind sie zu motivieren? Welche Hilfen erhalten die Lehrkräfte, die Projektleiter, die Schulleitungen hierbei? Gibt es hierfür Ressourcen? Was bedeutet es, Qualitätsentwicklung zu managen? Wie kann das gelingen? Usw.

Für einige Fragen zur Qualitätsentwicklung könnte man Hinweise auf Umsetzungsmöglichkeiten aus den entsprechenden Qualitätsbereichen des HRS entnehmen, ebenso teilweise zu den Fragen des Qualitätsmanagements. Das bedeutet aber am Ende nicht mehr, als dass ich für einige Teilbereiche weiß, was gemeint sein muss. Für eine ganze Reihe von Fragen erhalte ich keine Hinweise oder gar Antworten. Und schließlich heißt wissen, was gemeint ist, ja noch lange nicht wissen, wie es geht!

Eine Steigerung erfährt die Lage noch durch die Forderung nach einem Qualitätsmanagementsystem. *„Qualitätsmanagementsysteme stellen sicher, dass die Systemqualität, Prozessqualität und die Produktqualität in einer Organisation geprüft und verbessert wird. Ziel eines Qualitätsmanagementsystems ist eine dauerhafte Verbesserung der Unternehmensleistung. Das System beschreibt die Methodik und liefert das Handwerkzeug, nach dem die Mitarbeiter im Qualitätsmanagement eines speziellen Unternehmens dann ihre individuellen Verfahren*

zur Sicherung und Verbesserung der Qualität ausrichten.“⁵ Für die Bereiche der System- und Prozessqualität können wir (s. o.) noch eingeschränkte Hinweise im HRS finden. Das Produkt einer Schule zu definieren ist schon mehr als schwierig. Dazu noch dessen Qualitätsanforderungen zu bestimmen ist eine Herkulesaufgabe. Wenn wir als HLS entsprechend unserem Leitbild und unserer pädagogischen Intentionen, wie sie im Schulporträt und weiter oben beschrieben wurden, als „Produktqualität“ das Erreichen der beschriebenen Kompetenzen durch die SuS unserer Schule definieren, dann kann ich mir keine Instrumente vorstellen, mit denen diese alle messbar sind.

Die bekannten QM-Systeme wie ISO, EFQM, LQW oder Q2E erschienen uns zu wenig spezifisch, zu starr und teilweise auch zu überwältigend und umfassend zum Gebrauch an der Schule. Uns geht es in erster Linie um die Verbesserung unserer Qualität, also die Frage, wie können wir es besser machen. Die Frage nach der Qualität des Systems, das dies evaluierend begleitet, ist dabei eher zweit- oder drittrangig, zumal der fachliche Qualitätsbegriff ziemlich unklar bleibt. Dennoch wird die Schulinspektion für die SES-Schulen beschränkt auf eben diesen Bereich der Maßnahmen, die die Schule zur Sicherung ihrer Qualität ergreift. Das ist schade, weil der eigentliche Wert der externen Evaluation aus meiner Sicht in der direkten Antwort auf die Frage liegt, *ob sich die Ergebnisse des Unterrichts aufgrund seiner prozessualen Qualität verbessert haben*.

Wir haben uns, auch nachdem wir auf unsere Fragen nach der Umsetzung dieser Forderungen in der Schule wenig nutzbare Antworten bekamen, für einen pragmatischen Weg entschieden, der in Abschnitt 7 beschrieben wird.

4. Widerstände im Prozess

Es soll nicht verschwiegen werden, dass es auf dem Weg zur Beantragung der SES auch kritische Stimmen und Widerstände gegeben hat. Sie beziehen sich zum einen auf eine Reihe der oben gestellten Fragen und drücken zum anderen ein gewisses Misstrauen gegenüber Verantwortungsverlagerungen im staatlichen Bereich aus. Teilweise tauchen sie ähnlich bei allen Veränderungsprozessen auf, teilweise haben sie einen spezifischen Bezug zum Inhalt. Sie sollen hier in typischer Form stichwortartig wiedergegeben werden.

⁵ Wikipedia, 10.08.2013.

- Warum Qualitätsentwicklung (QE)? War etwa früher alles schlecht?
- Was heißt Qualität? Wer bestimmt das?
- Qualitätsstandards sind nicht wissenschaftlich abgesichert!
- Die Auffassungen darüber, was Qualität ist, sind wissenschaftlich kontrovers.
- Qualität ist mehr als gute Schülerleistungen!
- Warum QE, wenn wir doch sogar von der Schulinspektion so gut bewertet wurden?
- Hattie hat herausgefunden ...
- Die SES macht nur den Schulen mehr Arbeit.
- Die Probleme der Bildungspolitik werden auf die Schulen abgewälzt.
- Die Marktsituation bei Lehrerinnen und Lehrern wird auf dem Rücken der Schulen ausgetragen
- Das Geld bleibt gleich – die Probleme nehmen zu.
- Die Schulen haben den schwarzen Peter.
- Die Abhängigkeit vom Staatlichen Schulamt bleibt.
- Pädagogen sind keine Betriebswirte.
- Schulleiter bekommen zu viel Macht.

5. Exkurs II: Staatliche Hilfen im Prozess

Schulen, die sich auf den Weg machen SES-Schule zu werden, und Schulen, die sich allgemein darum bemühen, besser in der Qualität ihrer Leistungen zum Wohle der SuS zu werden, benötigen Beratung und Hilfen auf diesem Weg.

Eine von mir aus dem HKM heraus gemeinsam mit den Verantwortlichen für schulische Unterstützung an den 15 Staatlichen Schulämtern durchgeführte Befragung der hessischen Schulen zu ihrem Unterstützungsbedarf hat dies eindrucksvoll bestätigt. Die Bedarfsbereiche waren bezogen auf die Qualitätsbereiche II bis VI des HRS und bis auf die Dimensionsebene heruntergebrochen. Hier konnten die Themen für den Unterstützungsbedarf frei eingetragen werden. Gewählt werden konnte dann passend jeweils noch die Form der benötigten Hilfe (Systemische Beratung, Fachliche Beratung, Fortbildung, Training, Coaching) und die Zielgruppe, für die diese benötigt wird (Schulleitung, Steuergruppen, Kollegium, Fachschaften, Lehrkräfte). 84 % aller Hessischen Schulen haben sich beteiligt. Es gab über 10.000 Nennungen insgesamt und etwas über 4.000 Unterstützungsthemen wurden benannt. Sie waren jeweils sehr genau mit Zielgruppe und Unterstützungsform gekoppelt, so dass ein sehr differenziertes Bild

entstand. Eine Auswertung und Clusterung der Themen ergab, dass das Thema Entwicklung und Weiterführung des Schulprogramms, also ein Schulentwicklungsthema, mit weitem Abstand vorne lag. In Bezug auf die Unterstützungsformen lagen Beratung und Fortbildung an der Spitze, alle anderen Formen kamen aber ebenfalls in großer Zahl vor.

Für die Unterstützungsplanung wäre konsequenterweise daraus zu folgern, dass die Schulen bezogen auf die von Ihnen genannten Themen ein Maßnahmenbündel von verschiedenen Unterstützungsformen für verschiedene Zielgruppen ihrer Schule benötigen. Das wäre dann gewissermaßen ein Tableau, das man den Schulen themenbezogen anbieten müsste. Angefangen von der systemischen Beratung der Schulleitung, über die prozess- und entwicklungsbezogene Beratung für Steuergruppen, Fortbildung für Fachgruppen bis hin zu Training und Coaching für einzelne Lehrkräfte.

Wenn also die Hessischen Schulen durchaus in der Lage sind, ihren Bedarf so genau zu formulieren, wie sieht dann die tatsächliche Situation im Bereich Unterstützung für Schulen in Hessen aus?

Man kann zwischen drei Bereichen unterscheiden, in denen sich Beraterinnen und Berater und in geringerem Umfang staatliche Fortbildner im hessischen Schulbereich bewegen.

Der eine Bereich ist der der sogenannten „Fachberatung“ (siehe Abschnitt „Fachberatung“ im jährlichen Lehrerstellenzuweisungserlass des HKM). Hier sind für das Jahr 2011 ca. 200 Stellen aufgeboten, die sich auf schätzungsweise 1.500 Lehrerinnen und Lehrer verteilen. Der jeweilige Abordnungsumfang ist je nach Maßnahme unterschiedlich und bewegt sich zwischen einer halben Stelle (als Ausnahme) und einer Stunde. Alle Themen der Fachberatung wurden als Bedarf von verschiedenen Referaten ausnahmslos aus dem HKM benannt. Sie dienen in erster Linie der Unterstützung bei der Durch- und Umsetzung von bildungspolitisch gesetzten Themen. Stark vereinfachend kann man sagen, sie dienen der Bildungsverwaltung bei der Umsetzung ihrer Ziele.

Der zweite Bereich nennt sich abgekürzt „PROSÜM“ (Projekte und schulübergreifende Maßnahmen) und findet sich zusammengefasst ebenfalls im oben erwähnten Lehrerstellenzuweisungserlass. In diesem Bereich wurden für die verschiedensten Projekte 2011 ca. 300 Stellen eingesetzt, die sich auf weit über 2.000 Lehrerinnen und Lehrer verteilen. Für alle PROSÜM gilt ebenso, dass sie ausnahmslos von Referaten des HKM beantragt wurden. Auch hier dienen sie der Umsetzung von Themen, die Themen der Referate sind. Addiert man weitere Maßnahmen im groben Bereich „Unterstützung“, die an anderen Stellen des Lehrerstellenzuweisungserlasses (zum Teil als Direktzuweisung) aufgeführt sind,

kommt man schnell auf eine Summe von nahezu 800–900 Stellen. Bei dem üblichen Abordnungsumfang kann man davon ausgehen, dass geschätzte 4.000–4.500 Lehrerinnen und Lehrer in diesem Bereich teilbeschäftigt sind.

Den dritten Unterstützungsteil kann man dem Amt für Lehrerbildung (Afl) zuordnen. Hier gehören die Bereiche Lehrkräftefortbildung und die Führungsakademie dazu. Beide sind sehr unterschiedlich aufgestellt, worin sich die momentanen politischen Prioritäten zu spiegeln scheinen. Die Führungsakademie ist gut organisiert und mit Mitteln ausgestattet. Die Lehrkräftefortbildung hat in den letzten Jahren dramatisch an Stellen verloren und findet fast gar nicht mehr statt. In den Jahren 2013 bis 2016 haben mehrere Organisationsänderungen stattgefunden. Das gerade gegründete Landesschulamt ist bereits nach einem Jahr wieder aufgelöst worden. Die Folgeorganisation Lehrkräfteakademie umfasst im Grunde die Aufgabengebiete des früheren Afl und des IQ. Die oben getroffene Aussage zur Ausstattung trifft in hohem Maße auch für diese Institution zu.

Strukturelle Probleme der ersten beiden Bereiche sind eine fehlende Abstimmung und Verzahnung der Maßnahmen, fehlende gemeinsame Ziele, fehlende gemeinsame Arbeit vor Ort, oftmals unklare Auftragslagen und fehlende zentrale Steuerung, oftmals keine qualitativ hochwertige Qualifizierung der Akteure, wenig aussagefähige Evaluationsformen, keine Koordinierung. Die meisten Schulen haben keinen Überblick, viele überhaupt keinen Einblick in mögliche Hilfsmaßnahmen. Ähnliches gilt für die entsprechenden Aktivitäten des Afl trotz vieler Bemühungen in einzelnen Feldern. Eine funktionierende Führungskräfteakademie bleibt isoliert ohne die Koordination mit anderen Bereichen, spätestens wenn die aufgeklärte Schulleitung nach dringend benötigter Fortbildung und Coaching für unterrichtsbezogene Schulentwicklungsprozesse fragt, wird der Kahlschlag im Bereich der Lehrkräftefortbildung deutlich und die Hilflosigkeit groß. Ein Hinweis auf den vorhandenen freien Fortbildungsmarkt erscheint angesichts der Fortbildungsbudgets der Schulen von 40 € pro Stelle nicht nur zynisch, sondern offenbart auch einen Rückzug des Ministeriums aus der Steuerungsverantwortung für die wichtigsten bildungspolitischen Notwendigkeiten. Ein weiteres großes ungelöstes Problem ist die Verteilung von Zuständigkeiten, Kompetenzen und Ressourcen zwischen zentraler und regionaler (Staatliche Schulämter) Unterstützung. Die regionalen Unterstützungsorganisierer werden hier weitgehend allein gelassen und verfügen über nahezu keine eigenen Ressourcen. Die sinnvolle Koordination und Kooperation der unterschiedlichen „Unterstützer“ vor Ort ist angesichts der mangelnden zentralen Steuerung und der horrenden Zahl von Akteuren eine mehr als notwendige Notlösung. *Ein Qualitätsmanagementsystem wie für die SES gefordert, wird man im Bereich der Unterstützer für Schulen vergeblich suchen.*

Insgesamt ist eine Orientierung des Unterstützungsbereichs an den tatsächlichen Bedarfen der Schulen mehr als überfällig. Dass hierbei die bildungspolitischen Ziele ebenfalls angemessen vertreten zu sein haben, ist eine Selbstverständlichkeit. An die Bedarfe der SES angepasste Unterstützungsmaßnahmen wird man ebenfalls vergeblich suchen (trotz der lobenswerten Fortbildungsreihe für die Schulleitungen der neuen SES).

6. Zielsysteme und Zielmanagement an der HLS

Die Helene-Lange-Schule ist Mitglied in mehreren Netzwerken. Sie hat dort jeweils spezifische Entwicklungsziele für ihre eigene Arbeit definiert. Sie ist Versuchsschule und hat spezifische Aufträge hierfür. Auch als SES hat sie Entwicklungsziele formuliert. Sie ist darüber hinaus wie jede andere Schule auch verpflichtet, Entwicklungsziele nach der Schulinspektion zu vereinbaren und ihr Schulprogramm weiter zu entwickeln. Damit ergeben sich folgende Zielsysteme:

- Entwicklungsziele als UNESCO-Projektschule
- Entwicklungsziele als Club of Rome-Schule
- Entwicklungsziele nach Schulinspektion
- Entwicklungsziele als SES
- Entwicklungsziele als Versuchsschule
- Entwicklungsziele des Schulprogramms

In Summe ergaben sich dadurch nahezu 20 Ziele. Keine Schule unserer Größe kann eine solche Zahl von Projekten sinnvoll umsetzen. Selbst für größere Schulen sind so viele Projekte wenig sinnvoll. Es galt also zum einen die Entwicklungsziele so zu clustern, dass eine machbare Zahl von Projekten entsteht, und zum anderen, die Strukturen, Gremien und Instrumente zu schaffen bzw. neu zu bestimmen, die uns dabei helfen, diese Projekte zu steuern und umzusetzen. Und schließlich war es wichtig bei der Clusterung die Ausstattung mit vorhandenen Entwicklungsressourcen zu berücksichtigen.

Umgesetzt haben wir dies unter den Prämissen, dass die Themen einen eindeutigen Bezug zu unserem eigenen Schulprogramm haben, dass sie als unsere Themen erkennbar sind und dass durch eine geschickte Themenverbindung in jedem der Projekte ein Versuchsschulthema enthalten ist. Dieses Vorhaben ist gelungen. Wir haben schließlich 6 AGs eingerichtet, in der nahezu alle Themen ihren sinnvollen Platz gefunden haben:

- AG Kompetenzbasiertes Lernen
- AG Bündelung außerschulischer Lernorte („Entschulung“)
- AG Medienkonzept
- AG Förderkonzept
- AG Hochbegabung
- AG Versuchsschulbetrieb

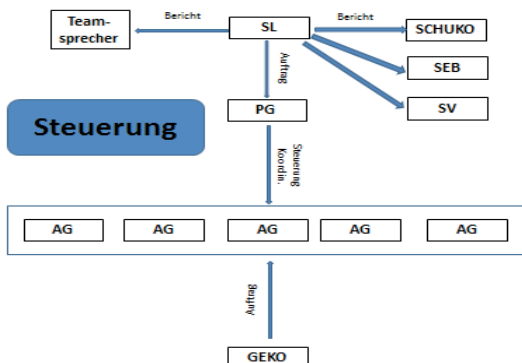
Zur Berücksichtigung von einzelnen Entwicklungsthemen haben wir innerhalb des Kollegiums ein offenes Bewerbungsverfahren für Themen und benötigte Ressourcen durchgeführt, das von einer Planungsgruppe gesteuert wurde. In einem mehrmonatigen Verfahren haben wir die eingereichten Projekte den AGs zugeordnet und Anforderungen geklärt. Gegen Ende des Verfahrens haben wir in einem ebenfalls offenen Verfahren mit allen Kolleginnen und Kollegen die Themen priorisiert und damit den Umfang der vorhandenen Ressourcen bestimmt. Die Kolleginnen und Kollegen konnten sich den sie interessierenden AGs zuordnen. Die Ergebnisse dieses Prozesses wurden in einem Gesamtantrag zusammengefasst und von der Gesamtkonferenz abgestimmt.

7. Wie machen wir Schul- und Qualitätsentwicklung?

Nachdem die Entwicklungsziele nun in AGs gebündelt, an das Schulprogramm angedockt und mit Ressourcen versehen waren, mussten wir geeignete Arbeitsformen und Steuerungsstrukturen aufbauen.

Die AGs sollten selbstständig an ihren Themen arbeiten. Sie sollten hierfür einen Leiter wählen, passende Dokumentationsformen finden und für Transparenz sorgen. Die Verteilung der ihnen zugewiesenen Ressourcen konnten sie nach den Notwendigkeiten der Arbeit selbst vornehmen.

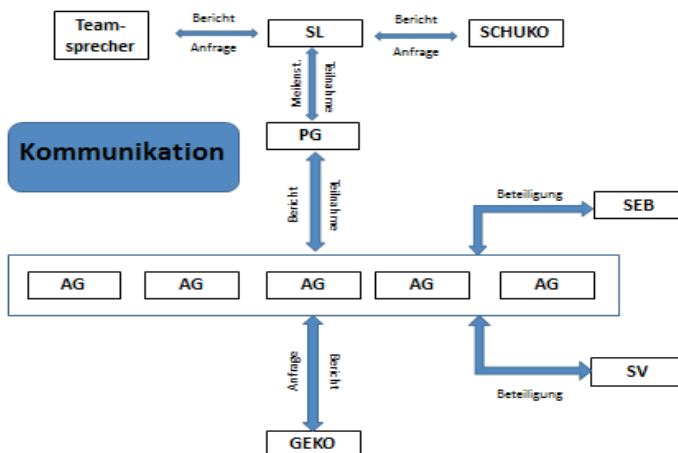
Unsere Steuerungsform soll unten stehende Grafik veranschaulichen.



Der inhaltliche Auftrag der AGs wurde von der Schulkonferenz erteilt. Der Schulleiter hat die Planungsgruppe der Schule mit der Steuerung des Gesamtprozesses beauftragt. Die Steuerungsgruppe (Planungsgruppe) koordiniert und betreut die Arbeitsgruppenarbeit. Sie hat jeweils eines ihrer Mitglieder zum „Paten“ (Entwicklungsbegleiter, Betreuer, Koordinator) jeweils einer AG gemacht. Die Paten nehmen nach Bedarf an den Sitzungen der AGs teil, kümmern sich, wenn Hilfe gebraucht wird, und koordinieren Inhalte und Stand der AGs gemeinsam in der Planungsgruppe. Der Schulleiter berichtet der Teamsprecher-Konferenz und der Schulkonferenz, dem Schulleiternbeirat und der SV.

Um ein professionelleres Arbeiten in Projekten zu ermöglichen, haben wir eine mehrtägige begleitende Fortbildung in Projektmanagement organisiert und allen AG-Leitern und den Mitgliedern der Planungsgruppe angeboten. Sie erwies sich als äußerst hilfreich für die Klärung von Arbeitsweisen, Verantwortlichkeiten und den Einsatz von notwendigen Instrumenten des Projektmanagements. Gleich zu Beginn der AG-Arbeit haben die Gruppen Projektstrukturpläne und Projektpläne entwickelt und Meilensteine definiert. Wir haben eine Präzisierung der Aufträge vorgenommen und Ziele besser bestimmt, sowie Evaluationsformen festgelegt. Die Kommunikationswege wurden geklärt und die Form des Einbezugs der schulischen Gremien beschlossen.

Die Kommunikationsprozesse veranschaulicht folgende Grafik:



Sie ähnelt naturgemäß der Steuerungsstruktur, betont jetzt jedoch die Zweiseitigkeit der Ströme. Die AGs berichten direkt an die Gesamtkonferenz je nach

Bedarf. Dort wurde ein ständiger Tagesordnungspunkt hierfür eingerichtet. Die Eltern und die SV sind an einigen AGs direkt beteiligt.

Aus den Entwicklungszielen der Schule hatten sich nach der Clusterung und Verbindung der unterschiedlichen Zielsysteme die oben genannten 6 AGs gebildet. Die 5 inhaltlichen davon präzisierten unter anderem ihre Aufträge und Ziele, benannten ihre Ergebnisse auf Konzept und Material-Ebene und stellten Überlegungen zur Evaluationsform für die Projekte an.

Im Hinblick auf die Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement (QM) haben wir pragmatische Entscheidungen getroffen und sind dabei, diese in die Tat umzusetzen. Dabei sind wir in folgenden Schritten vorgegangen:

- Verbindung von Entwicklungszielen mit Evaluationsformen
- Systematisierung der Evaluationsformen durch Passungen zu den Themen
- Verbindung von zentralen Entwicklungsthemen mit Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung
- Beauftragung eines Organisationsentwicklungs-Profis mit der Begutachtung und Evaluation des Gesamtprozesses

Die vorgesehenen Evaluationsformen überprüften wir im Hinblick auf Passung zu den Themen und auf Vollständigkeit in Bezug auf die Teile der Schulgemeinde. An zwei Stellen – bei der Entschulung und beim kompetenzorientierten Lernen konnten wir unsere wissenschaftliche Begleitung gewinnen, die Arbeit extern zu evaluieren. Um den Gesamtsteuerungs- und Arbeitsprozess zu begutachten und die Steuerung beratend zu begleiten, haben wir eine Beraterin aus dem Organisationsentwicklungsbereich beauftragt uns zu unterstützen.

Die folgenden Übersichten veranschaulichen zum einen das Zusammenspiel der verschiedenen Arbeitsgruppen und zum anderen werden die QM-Elemente der Vorhaben zur Verdeutlichung noch einmal zusammengestellt.

Die vorhergehenden Abschnitte beziehen sich auf einen Zeitraum von August 2012 bis Mai 2013. Der gegenwärtige Arbeitsstand (August 2016) hier in Stichworten:

- Alle AGs sind in einem guten Arbeitsprozess
- Alle haben klare Ziele, einen Projektplan und definierte Meilensteine; die Arbeitspakete werden jährlich in der GeKo verhandelt und die Ergebnisse der Arbeit in jeder GeKo transparent gemacht
- Ressourcen aus der SES werden eingebunden in Schulentwicklung
- Die Revisionsgespräche 2013 und 2015 waren erfolgreich
- Der neue VS-Erlass nimmt Elemente des SE-Prozesses bei uns auf

- Weiterentwicklungen im Bereich Medienkonzept:
 - Neues Konzept für IT-Grundbildung an Projekten orientiert
 - Festes Vorhaben Schulreporter
 - Wiederbelebung Pausen-Radio
- Weiterentwicklungen im Bereich Kompetenzorientiertes Lernen:
 - Einrichtung von Fachteams, die in den Fächern D, E und Ma an UEn arbeiten
 - Gestaltung von Pädagogischen Tagen zum Thema
 - Unterstützung fachbezogener kompetenzorientierter Rückmeldung bei Zeugnisgesprächen über erarbeitete Feedback-Bögen
 - Befragung von SuS zur kompetenzbasierten Rückmeldung
 - Einbindung von Eltern in die Arbeit der AG
- Weiterentwicklungen im Bereich Förderkonzept ETEP:
 - Erarbeitung eines detaillierten Ordners zum Thema. Fallbezogene Strukturierung, Grundlagen, Handlungshilfen und Vordrucke
 - Gestaltung von Pädagogischen Tagen zum Thema
 - Begleitung der Teams bei der Arbeit mit dem Ordner
 - Einrichtung von „Förderbändern“ in den Jahrgängen 5 und 6
 - Weiterentwicklung der AG zu einer AG „Inklusion“
- Weiterentwicklungen im Bereich Außerschulische Lernorte:
 - Eine Vielzahl von Projekten und Vorschlägen wurden erarbeitet
 - Evaluierung der Zielsetzungen von Praktika durch die wissenschaftliche Begleitung wurde initiiert; die Diskussion der Folgen hat begonnen
 - Anforderungen an Struktur und juristische Absicherungen zeigen die Grenzen solcher Lernmöglichkeiten deutlich auf; Anforderungen an Kooperationspartner aus diesen Gründen oft nicht erfüllbar
 - Eine Pilot-Veranstaltung mit einer Schülergruppe des Jahrgangs 10, die in Mazedonien in Zusammenarbeit mit dem Verein KUKUK weitgehend selbstständig einen Spielplatz geplant und gebaut hat, verlief sehr erfolgreich (allerdings mussten die Schüler dafür einen Betrag von über 15.000 € bei Sponsoren sammeln!!!)
- Weiterentwicklungen im Bereich QM:
 - Die wissenschaftliche Begleitung ist wesentlich stärker in die Arbeit der Schulentwicklungs-AGs eingebunden
 - Die dritte Schulinspektion mit dem Schwerpunkt Qualitätsmanagement war sehr erfolgreich
 - Die Gesamtkonferenz hat eine Selbstverpflichtung zum Einholen von regelmäßigem Schülerfeedback verabschiedet

- Der Schulleiter hat sich strukturiertes Feedback vom Kollegium eingeholt und dieses bearbeitet
- Die Rückmeldung einer Organisationsberaterin zur Gesamtaufstellung der Gremien, Organe und Arbeitprozesse der HeLa war sehr gut.

8. Lohnt sich das Ganze?

Aus heutiger Sicht möchte ich die Frage uneingeschränkt bejahen.

Schulen, die schon immer selbstbewusst ihren Entwicklungs- und Gestaltungsprozess in die Hand genommen haben, haben erweiterte Möglichkeiten der Entwicklung. In einigen Formen der Gestaltung werden sie teilweise nachträglich rechtlich abgesichert, in anderen Bereichen haben sie – wenn auch nicht sehr große – erweiterte Möglichkeiten. Es scheint momentan in keinem Feld so zu sein, dass der Status der SES sich nachteilig auswirkt.

Gerade wenn Schulen wie die HLS in mehreren Systemen aktiv sind und sehr ausgeprägte eigene Vorstellungen von Ihrer Weiterentwicklung haben, bieten sich über Formen der Bündelung, wie z. B. oben beschrieben, vielfältige Möglichkeiten der Synergie und der Zusammenschau von sonst möglicherweise einzeln wirkenden Themen. Wenn es gelingt diesen Prozess gemeinsam mit dem Kollegium so zu gestalten, dass ein Sinnzusammenhang hergestellt und parallel dazu Ressourcen transparent und sinnvoll verteilt werden, dann ist ein großer Schritt hin zu einer tatsächlichen Verbesserung getan.

Die Schulentwicklungs-AGs erweisen sich dabei immer mehr als Orte der gelebten Leitbildarbeit. Sie entwickeln die alten Werte, Rituale und Ziele weiter und bereichern die Arbeit mit neuen Ideen.

Gleichzeitig sind sie gerade in Zeiten des Generationswechsels an Schulen mit besonderer pädagogischer Prägung ein unverzichtbarer Ort der Vergewisserung über den gemeinsamen Weg, der Konkretisierung dieses Weges und auch als Ort und Möglichkeit eigene Spuren in diesem Prozess zu hinterlassen. Schulentwicklung vor dem Hintergrund des Generationswechsels gelingt am besten, wenn möglichst viele eingebunden sind in die Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichts, wenn sie eigene Ideen einbringen, eigene Formen ausprobieren können, statt nur alte Rituale einzuüben.

9. Was fehlt?

Mit dem letzten Punkt ist auch schon ein wichtiges Thema angesprochen worden. Man kann von Schulen nicht enorme Anstrengungen zur Verbesserung ihrer Arbeit erwarten, wenn man ihnen *keine zusätzlichen Stundenressourcen zur Übernahme dieser Aufgaben zur Verfügung stellt*. Dass diese dann in Projekten organisiert werden, d. h. ein zeitliches Ende haben, ist dabei durchaus zu akzeptieren. Diese zusätzlichen und befristeten Mehrzuweisungen müssen nicht unbedingt den Marktnotwendigkeiten entsprechen. Das sind hessische Schulen sowieso nicht gewohnt. Aber etwas über dem Status einer Anerkennung für geleistete Arbeit sollten sie schon hinausgehen. Der Hinweis auf entsprechende Passagen der Dienstordnung hilft hier nur formal weiter.

Das Zweite was fehlt ist ein *Unterstützungssystem für Schulen*, das seinen Namen auch verdient. Im Abschnitt 5 sind dazu einige Ausführungen gemacht. Dass ein staatliches Unterstützungssystem die Schulen nicht fragt, was sie brauchen ist gelinde gesagt unverständlich. Dass es den Bereich der staatlichen Lehrerfortbildung praktisch wegrationalisiert ist ein Skandal. Gerade wenn man entsprechende Anforderungen in vielen Bereichen an Schulen stellt, die dringend einer funktionierenden und professionellen Lehrerfortbildung und Schulberatung bedürfen. Und gerade, wenn man weiß, wie wichtig und effektiv Lehrerfortbildung für die Weiterentwicklung der Schulen ist (nicht zuletzt durch Hattie wieder eindringlich bewusst gemacht). *Ein Unterstützungssystem muss in seinen wichtigsten Themen und Funktionen vom Staat geschultert werden und nahe an den Schulen sein*. Und es muss Formen- und Zielgruppen-bezogen auf die Entwicklungsthemen bündeln.

Ein Drittes sind *flache Hierarchien im Schulverwaltungsbereich*. Es macht wenig Sinn, wenn Schulen selbstständig werden und in direktem Kontakt mit den zuständigen staatlichen Schulämtern ihre Arbeit gestalten und sichern, zwischen diesen Ämtern und dem Ministerium eine weitere Behörde zwischen zu schalten. Die Wege bis zur Entscheidung werden dadurch länger, Verfahren unnötig bürokratisiert. Im Moment sind auch die versprochenen Synergieeffekte durch Zentralisierung von Leistungen nirgendwo auszumachen. Auch die eigentlich wichtige und richtige Trennung von Steuerung und Umsetzung wird eher verwischt als sinnvoll umgesetzt. Auch die gegenwärtige Ausstattung der Lehrkräfteakademie, die aus der Auflösung des Landesschulamtes hervorgegangen ist, gibt wenig Anlass zur Hoffnung.

Ein Viertes wäre die *Etablierung von tatsächlich selbstständigen Schulen*. Diese werden erst dann Realität sein, wenn die Landes- und Schulträgeraufgaben in der Schule gebündelt werden. Dazu müssen einerseits natürlich die Etats zusam-

mengeführt werden und andererseits die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten in überlegter und verantwortungsvoller Weise an die Schulen abgegeben werden. Dies kann natürlich nicht geschehen, ohne die Schulen entsprechend auszustatten und zu unterstützen.

Und schließlich müssten die realen *Handlungsmöglichkeiten der Schulleitungen in Bezug auf Personal und Budget erheblich ausgeweitet* und den dann gestiegenen Verantwortlichkeiten entsprechend angepasst werden.

10. Wie geht es weiter an der HLS?

Im Rahmen der bisherigen Möglichkeiten für die SES werden wir die nächsten Schritte im Rahmen der oben beschriebenen Vorhaben mit der Hilfe von befreundeten und Netzwerkschulen, unserer wissenschaftlichen Begleitung, unter Nutzung noch in Hessen verbliebener Unterstützungsreste und durch Einkaufen von professionellem Knowhow vollziehen.

Die Unterstützung im Bereich Projektmanagement wird für die Arbeitsgruppen und die Planungsgruppe fortgesetzt. Die AGs erhalten verschiedene Formen von Unterstützung von außen, um ihre Arbeit konzentriert fortzusetzen. Im Bereich Weiterentwicklung der Medienkompetenz haben wir bereits Unterstützung durch das Medienzentrum Wiesbaden und die Lehrerfortbildung Rheinland-Pfalz erhalten. Die Hardware-Ausstattung haben wir in den letzten Jahren drastisch verbessert. Im Bereich der Nutzung außerschulischer Lernorte werden wir von Schulen lernen, die auf diesem Weg schon weiter vorangekommen sind. Möglicherweise geht der Weg hier mehr in Richtung Service-Lernen. Die Entwicklung von konkreten Umsetzungen des kompetenzorientierten Unterrichts in Form von fachlichen Unterrichtseinheiten wird durch erfahrene Fortbildner, Ausbilder und Kolleginnen und Kollegen anderer Schulen unterstützt. Die Fachteams zum kompetenzorientierten Unterricht sind bei der Arbeit und werden in naher Zukunft einen neuen Versuchsschulauftrag mit erfüllen: die Unterstützung von Tandemschulen bei der Weiterentwicklung des binnendifferenzierten Unterrichts bis zum Jahrgang 10.

Im Rahmen der Weiterentwicklung des QM lassen wir uns schulen und beraten bei der Einführung des kollegialen Coachings. Die vierte Staffel hierfür ist bereits geplant. Hier werden wir über das Projekt „Förderkonzept/ETEP“ hinaus diese Form des Feedbacks nicht nur im Bereich des offenen Lernens an der HLS einführen, sondern haben auch teamübergreifende Coachings ermöglicht. Bei der Einführung eines systematischen und regelmäßigen Schülerfeedbacks lassen wir uns ebenfalls

beraten und schulen, sowohl im Hinblick auf die Auswahl und sinnvolle Nutzung des Instruments als auch auf den produktiven Umgang mit den Ergebnissen für die Unterrichtsentwicklung. Wir haben hier das Ziel, die Rückmeldungen von innen und außen systematischer zu betreiben und die Ergebnisse in den Schulentwicklungsprozess – vor allem die Unterrichtsentwicklung und Verbesserung unserer eigenen Kompetenzen – stärker einfließen zu lassen schon zu einem guten Teil erreicht. Insgesamt wie immer an der HLS: ein ambitioniertes Gesamtpaket! Als Antwort auf die in der Überschrift gestellte Frage würde ich sagen: *Selbstbewusste Umsetzung einer selbstständigen Versuchsschule!*

Eric Woitalla, 29.08.2016

**4. In der gelungenen
Gegenwart
liegt die Zukunft**

Die hessischen Versuchsschulen als Wegbereiter selbständiger Schulen mit besonderer Schulkultur – und ihre Perspektiven

Rudolf Messner

1. Der gesellschafts- und bildungspolitische Hintergrund der Entstehung der vier hessischen Versuchsschulen der Sekundarstufe I¹

1.1. Motive und Verlauf der staatlichen Bildungsreform der Bundesrepublik in den 1960er und 1970er Jahren

In der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland hatte sich in den 1960er Jahren zu Ende der Adenauerzeit ein gewaltiger Reformstau angesammelt, der sich schließlich in einer einschneidenden politischen Umwälzung entlud. Diese äußerte sich, getragen von der gleichzeitigen ökonomisch-wissenschaftlichen Expansion, in der Reformpolitik des 1969 an die Regierungsspitze getretenen Willy Brandt mit ihren innenpolitischen Forderungen („Mehr Demokratie wagen“) und ihren außenpolitischen Perspektiven („neue Ostpolitik“).

In der Bildungspolitik wurde, u. a. nach den vehementen Stellungnahmen von Georg Picht, welcher der Bundesrepublik eine „Bildungskatastrophe“ bescheinigte, und den Forderungen des Soziologen Ralf Dahrendorf, „Bildung ist Bürgerrecht“, die Notwendigkeit von Veränderungen erkannt. Die Zahl der AbiturientInnen sollte gesteigert und bisher benachteiligten Gruppen, u. a. Mädchen und Kindern aus sozial benachteiligten Gruppen, der Weg zu höheren Bildungsabschlüssen eröffnet werden.

Fast vergessen ist heute ein wesentlicher Impetus der bald darauf einsetzenden Reformen. Es war der die gesamte westliche Welt anspornende Gedanke, durch eine verbesserte Ausbildung die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit zu stärken.

¹ In diesem Abschnitt sind Überlegungen, im Schlussteil 4 auch kleinere Textpassagen, aus Publikationen des Verfassers (Messner 2018 a und b, Messner 2019) einbezogen.

Dadurch sollten die Defizite kompensiert werden, wie sie durch den sogenannten „Sputnik-Schock“ offenbar geworden waren.

Parallel dazu wurde auch in der BRD die Studentenbewegung aktiv. Sie erwarb sich Verdienste um das Aufbrechen der teilweise verkrusteten Universitätskultur („Unter den Talaren Muff von tausend Jahren“) und gab entscheidende Impulse zur Aufarbeitung der bislang gesellschaftlich weitgehend verdrängten Verbrechen der NS-Ära. Der Beitrag der Studentenbewegung für ein freieres Klima der Zivilgesellschaft ist leider durch den verbreiteten Veranstaltungsterror von Subgruppen an Hochschulen, besonders aber wegen der verbrecherischen Entführungen und Morde von sich für revolutionär haltenden terroristischen Splittergruppen fast völlig vergessen worden.

In den 1960er und 1970er Jahren hat in der BRD als Reaktion auf die um sich greifende Kritik neben der erwähnten Ausweitung der Bildung ein entschiedenes Bemühen um Modernisierung des Schulsystems eingesetzt. Leitidee war die Entwicklung eines optimaler Organisationsmodells der zu reformierenden Schulbereiche. Glaubte man ein solches gefunden zu haben, wurde es im Top-down-Verfahren flächendeckend vervielfältigt. Nach diesem Muster wurden bundesweit Förderstufen, Gesamtschulen und gymnasiale Oberstufen eingeführt, allein in Hessen ab 1969 150 Gesamtschulen, davon etwa 50 integrierte sowie im gesamten Bundesgebiet 1972 bzw. 1976 eine einheitliche gymnasiale Oberstufe. Die notwendige innere Reform der Schule im Sinne der Gestaltung individueller Schulkulturen blieb jedoch auf der Strecke. *Die Folge dieser Entwicklung bestand in einer tiefgehenden Krise staatlicher Regelschulen.* Ihnen wurde im Zuge einer radikalen Schulkritik ihre vielfach noch verbliebene autoritäre Verfassung und ihre erstarrte bürokratische Steuerung vorgeworfen. Davon waren Gymnasien und berufliche Schulen am wenigsten betroffen. Aus unterschiedlichen Gründen bewahrten sie weitgehend ihre Akzeptanz; erst in den späten 1980er Jahren erfasste auch sie der innerschulische Reformprozess. Auch die in den 1960er Jahren neu kreierte Gesamtschulen haben ihr Ansehen teilweise bald eingebüßt, weil sie, oft zu Massenschulen geworden, statt Förderung und Chancengleichheit zu verwirklichen, die abgestuften Sozialfälle der untersten Leistungsgruppen nur noch mehr deklassierten.

Umso weniger verstummte die radikale Kritik an der Regelschule. Der Kulturphilosoph Ivan Illich forderte unter dem lauten Beifall vieler mit dem Schlagwort „Entschulung der Gesellschaft“ überhaupt die Abschaffung der von ihm als repressives Instrument der Konsum- und Leistungsgesellschaft verfeindeten Schule. Es war Hartmut von Hentig, der mit dem scheinbar paradoxen Gegenwort von der „Entschulung der Schule“ (vgl. Hentig 1971) dem Ausweg aus der Schulkrise

Namen und Gestalt gegeben hat. Aus der Sicht der SuS beschreibt er zwei Jahrzehnte später das Programm einer in ihrem „System“ grundlegend veränderten – und das ist für ihn die „entschulte Schule“ (vgl. Hentig 1993, S.107):

„Lernen ist meine Sache: ich lerne – und das bekommt mir. In der Schule wird mir dabei geholfen, vor allem durch die Gegenstände und Gelegenheiten, die sie bereitstellt. Ich werde immer unabhängiger von Belehrung, Lehrern, Lehrplänen; ich kann immer schwierigere Entscheidungen über den Gegenstand und die Verfahren der Aneignung selber treffen; Freude, Freiheit, Selbstverantwortung nehmen miteinander zu“. Hentig hat diese Vorstellungen 1971 in der Bielefelder Laborschule umzusetzen versucht.

1.2. Herausbildung einzelschulischer Lernkultur

In den 1970er Jahren begann, zunächst an der Peripherie des Schulwesens, eine Schulreformbewegung, in der sich der Gedanke der Erweiterung schulischer Eigenständigkeit anbahnte. Ihr Motto war die *Herausbildung einzelschulischer Lernkultur*. Diese Entwicklung zeigte sich zunächst am Wiederaufblühen reformpädagogischer Schulen, etwa von Landerziehungsheimen, Waldorf-, Jenaplan- und Freinetschulen. Sie konnten sich der wachsenden Zahl von Schülern kaum erwehren. Geradezu Kultstatus wurde allen Einrichtungen zugesprochen, welche für sich beanspruchen konnten, Alternativschulen zu sein (van Dick, 1979). Pilgerströme von Schulenthusiasten suchten etwa die Twindschule in Dänemark heim. Sogar die „Scuola barbiana“, eine winzige italienische Bergschule von lediglich regionaler Bedeutung, wurde zu einer Art literarisch-pädagogischem Wallfahrtsort.

Am deutlichsten zeigte sich die Entwicklung an Reformschulen, in denen unter staatlicher Aufsicht neue Schulkonzepte erprobt wurden: in den Pionierinitiativen dieser Bewegung, der Freien Schule Frankfurt, der Glocksee Schule Hannover und der Laborschule Bielefeld sowie der Freien Schule Bochum. Hier, aber auch an einzelnen Gesamtschulen, z. B. in Köln-Holweide oder in Göttingen-Geismar, bildete sich, inspiriert durch reformorientierte Personen und Zirkel, eine profilierte einzelschulische Lernkultur und – als ihre implizite Voraussetzung – eine Praxis der Selbständigkeit und Eigenaktivität von Schule heraus. Neu war, dass innerhalb der staatlichen Rahmenvorgaben der jeweiligen Bundesländer Lehrpersonen und Schulplaner verstärkt die Gestaltungsverantwortung für ihre jeweilige Eigenpraxis übernommen haben. Eine solche Entwicklung lag damals „in der Luft“. Der Deutsche Bildungsrat, eine richtunggebende, leider später aufgelöste Bund-Länder-Kommission, hatte schon 1973 formuliert:

„Verstärkte Selbständigkeit der Schulen bedeutet Verlagerung der Entscheidungskompetenz an die einzelnen Schulen. Innerhalb dieses Rahmens sollen die Schulen selbständig handeln und entscheiden. Die verstärkte Eigenverantwortung der Institution Schule erfordert, daß Lehrer, Schüler und Eltern an ihr beteiligt werden“ (Deutscher Bildungsrat, 1973, S. A 28).

In den Reformschulen wurde diese Forderung in einer teilweise weitgehend erneuerten Schul- und Unterrichtskultur verwirklicht. Ihre Radikalität ist heute, da vielfach Allgemeingut geworden, oft kaum mehr bewusst. In den 1980er Jahren breitete sich die Reformbewegung durch die exemplarische Erneuerung an staatlichen Einzelschulen aus. In Hessen haben an dieser Entwicklung die vier späteren Versuchsschulen des Landes der Sekundarstufe I teil (vgl. Ahrling & Messner, 2003): Die Helene-Lange Schule Wiesbaden, die Offene Schule Waldau, die Reformschule Kassel (mit integrierter Grund- und Vorschule) und die Steinwaldschule Neukirchen starteten aus eigener Initiative im impliziten Vorgriff auf den Modus „Selbständiger Schulen“ ihre einzelschulischen Reformprogramme. Diese ließen sie zu „*Schulen besonderer pädagogischer Prägung*“ werden und veranlassten schließlich den hessischen Kultusminister Hartmut Holzapfel, ihnen 1995 – einer bundesweiten Anregung Hentigs folgend – den Status von Versuchsschulen des Landes Hessen mit besonderer Ausstattung zu verleihen. Ende der 1980er und in den 1990 Jahren lebte schließlich reformpädagogische Schulkultur an vielen deutschen Schulen auf. Die einzelschulische Reform wurde gleichsam zum „Normalfall“ und bezog nun auch zahlreiche Gymnasien mit ihrer robust-effizienten Instruktionspraxis mit ein. Damit gelang es den staatlichen Regelschulen auch, viel von dem verloren gegangenen Prestige zurückzuerobern.

1.3. Die Einzelschule als „pädagogische Handlungseinheit“ einer dynamisch verstandenen selbständigen Schulgestaltung

Es war der Bildungsforscher Helmut Fend, der die beschriebene Entwicklung schultheoretisch auf den Begriff gebracht und dadurch eine Wende der Schulforschung mit eingeleitet hat. Mitte der 1970er Jahre wurde in großangelegten quantitativen Untersuchungen eine Bilanz der Schulentwicklung im Sekundarbereich I gezogen, in deren Mittelpunkt ein Leistungsvergleich zwischen dem traditionellen dreigliedrigen Schulsystem und den neu entwickelten Gesamtschulen stand. Zwar zeigte sich, dass durch die Gesamtschulreform der Anteil der SuS mit höheren Bildungsabschlüssen zugenommen hatte und dass die soziale Ungleichheit reduziert werden konnte. Darüber hinaus wiesen die Gesamtschu-

len auch Vorteile im affektiven Bereich auf, z. B. zeigten die Lernenden weniger Schulangst. Hinsichtlich der Fachleistungen – und teilweise auch bei den Sozialwerten – erwiesen sich jedoch die Gymnasien und Realschulen den Gesamtschulen deutlich überlegen. Dies war angesichts der unterschiedlichen Schülerpopulationen keine große Überraschung.

Ein anderes Ergebnis sollte jedoch in der weiteren Schulentwicklung, auch bei der Entstehung der hessischen Versuchsschulen, noch große Bedeutung erlangen. Statistisch ausgedrückt: Die Varianz zwischen *einzelnen Schulen* war größer als die Varianz zwischen verschiedenen Schulformen. Das Ergebnis verwies darauf, dass es trotz einheitlicher Schulformen unterschiedlich gute Gymnasien, Realschulen und Hauptschulen gab und dass auch bestimmte Gesamtschulen deutlich besser abgeschnitten hatten als andere. Diese Schulen schienen sich durch ihre Entwicklungsarbeit – man denke an das oben über die Entwicklung individueller Schulkultur Gesagte – besonders profiliert zu haben.

Fend zog daraus den Schluss, dass das hier sichtbar gewordene Potential durch gezielte Entwicklungsarbeit vor Ort an möglichst vielen Schulen genutzt werden sollte. Die daraus für Schulentwicklung zu ziehende Konsequenz formulierte er im Prinzip, *Einzelschulen müssten als pädagogische Handlungseinheiten* Spielräume für individuelle Gestaltung und Profilierung erhalten (Fend, 1986).

Die „Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit“, dieses Stichwort griff ab Mitte der 1990er Jahre auch die staatliche Bildungsreform auf. Damit wurde der Gedanke verbunden, welcher der bundesweit verpflichtend gewordenen Strategie der Schulprogrammarbeit zugrundeliegt, dass jede Schule innerhalb der gesetzlich vorgegebenen Rahmenbedingungen ein unverwechselbares eigenes Profil haben solle.

Fend hat in zahlreichen Veröffentlichungen, die mit seinem Hauptwerk „Schule gestalten“ (2008) ihren Abschluss erreichten, das Konzept der „Schule als pädagogische Handlungseinheit“ unter Berücksichtigung der beteiligten Ebenen und der Qualität ihrer Wechselbeziehung zu einer lernfähig-dynamischen Vorstellung von Schule weiterentwickelt. Schule wird dabei als *Verantwortungsgemeinschaft* von Schulleitung und Kollegium charakterisiert. Fend: „*Schulen handeln also angesichts von Umwelten, die ihre Arbeitsbedingungen vorgeben. Wie sie dies dann als kooperativ Handelnde tun, ist hochgradig variabel. Sie sind auch hier verantwortliche Akteure, die ihr Zusammenhandeln und ihre Aufgabenerfüllung optimal oder defizitär gestalten können*“ (Fend, 2008, S. 146).

Damit hat Fend in einem befreienden bildungspolitischen Impuls die Bedeutung der Einzelschule für die Schulgestaltung betont und zugleich entscheidende Argumente für die Verstärkung der Eigenverantwortung der Schulen geliefert (vgl.

dazu bilanzierend Messner, 2016). Die vier hessischen Versuchsschulen sind, wie von Fend beschrieben, zu „Verantwortungsgemeinschaften“ geworden, die in ihrem spezifischen Umfeld die vorgegebenen staatlichen Rahmenvorgaben durch die kreative Neuerfindung ihrer Organisationsstrukturen und ihrer schulischen Praxisformen, geleitet durch die jeweils prägende pädagogischen Profilierung, in gemeinsamer Verantwortung von Schulleitung, Schülerschaft und Lehrpersonen sowie Eltern gestaltet haben. Dies macht ihren besonderen Wert als Wegbereiter selbständiger Schulen aus.

2. Zur Entwicklung der hessischen Versuchsschulen und deren Deutung

2.1. Karl R. Poppers Stückwerk-Technologie

Die Sozialwissenschaft verdankt dem Wissenschaftstheoretiker und Philosophen Popper eine bedeutsame Einsicht über die erfolgreiche Entwicklung von Systemen.

Poppers Vorschläge beruhen auf den Einsichten, mit denen er als Erkenntnistheoretiker durch seine Falsifikationstheorie bekannt geworden ist (vgl. Popper 1965a). Er geht davon aus, dass wissenschaftliche Hypothesen als All-Sätze, logisch gesehen, nicht positiv bestätigt, sondern lediglich *falsifiziert* werden können. Sie gelten nur unter bestimmten Bedingungen, die sich vor allem in den Sozialwissenschaften rasch ändern können. Wissenschaftliche Annahmen können daher nicht den Anspruch von *Wahrheit* erheben, sondern immer nur, sofern die bisherigen Falsifikationsversuche gescheitert sind, jenen der vorläufigen *Bewährung* beanspruchen. Nach Poppers Ansicht besteht daher die weiterführende Strategie der Forschung in der Kritik und dem Versuch der Widerlegung bisher bewährter Ansichten („Kritischer Rationalismus“). Die „Stückwerk-Technologie“ ist eine Übertragung dieser Gedanken auf soziales Handeln. Unter dem Eindruck des Totalitarismus der NS-Zeit übertrug Popper seine Erkenntnistheorie auf die Sozialphilosophie und trat in „Das Elend des Historizismus“ für eine *Politik der kleinen Schritte* ein (Popper 1965b). Poppers Ansatz beruht auf seiner Kritik an der aus der Marxschen Theorie abgeleiteten kommunistischen Gesellschaftsrevolution (vgl. Popper 1958). Die kommunistischen Machthaber glaubten, gestützt auf den für wahr gehaltenen wissenschaftlichen Marxismus,

eine bessere Gesellschaft durch den Sturz der kapitalistischen Gesellschaft und deren totale Ersetzung durch ein vermeintlich klassenloses kommunistisches Gesellschafts-System gewinnen zu können. Aber es zeigte sich, dass in der Sowjetunion ein staatskapitalistisches System von nie dagewesener Machtballung geschaffen worden ist, verbunden mit einer unsozialen Hierarchisierung der Gesellschaft und einem terroristischen Unterdrückungsapparat, mit dem man die Menschen zu ihrem Glück zwingen wollte, sie tatsächlich aber diktatorisch unterdrückt hat. Dies geschah im Irrglauben, im Besitz einer unerschütterlichen Wahrheit zu sein, die ermöglichte, die gesellschaftliche Entwicklung vollständig vorhersehen zu können. In Wirklichkeit blieben die unbeabsichtigten Nebenwirkungen jedes sozialen Handelns sträflich vernachlässigt. Umgekehrt spricht alles für Poppers Sozialstrategie der „Stückwerk-Technik“, wenn bedacht wird, dass sich die unmenschlichen kapitalistischen Klassenverhältnisse der frühen deutschen Feudalgesellschaft von 1850 bis zur Gegenwart, unterbrochen von der totalitären NS-Diktatur, durch eine Politik vieler kleinen Schritte, die allmählich soziale Verbesserungen für die einstmals ausgebeutete Arbeiterschaft und zuletzt auch die Gleichberechtigung der Frauen ermöglicht hat, trotz aller verbliebenen Schwächen zu einem demokratischen System von vorher nie dagewesener Humanität gewandelt haben. Alles spricht nach Popper gegen eine gewaltsame holistisch-utopische Veränderung von ganzen Systemen, alles spricht für deren schrittweise Evolution.

Nach Popper ist es Aufgabe der nach der Stückwerk-Technik Handelnden, soziale Institutionen (zu denen Popper auch Schulen und Schulsysteme zählt, R. M.) *„zu entwerfen, umzugestalten und die schon bestehenden in Funktion zu erhalten [...] Wie Sokrates weiß der Stückwerk-Ingenieur, wie wenig er weiß. Er weiß, daß wir nur aus unseren Fehlern lernen können. Daher wird er nur Schritt für Schritt vorgehen und die erwarteten Resultate stets sorgfältig mit den tatsächlich erreichten vergleichen, immer auf der Hut vor den bei jeder Reform unweigerlich auftretenden unerwünschten Nebenwirkungen. Er wird sich auch davor hüten, Reformen von solcher Komplexität und Tragweite zu unternehmen, daß es ihm unmöglich wird, Ursachen und Wirkungen zu entwirren und zu wissen, was er eigentlich tut“* (vgl. Popper 1965 b, S. 52, Zitat S. 54). Poppers sozialtechnische Entwicklungsstrategie liefert eine aktive Gestaltungsform, durch die sich auch die Genese der hessischen Versuchsschulen besser verstehen lässt.

2.2. Zur Entwicklung der hessischen Versuchsschulen

Dargestellt kann im Folgenden nur werden, wie sich die vier hessischen Versuchsschulen in ihrer jeweiligen Grundstruktur entwickelt und als selbständige Schulen, die sie schon immer waren, schrittweise ihre schulkulturellen Profile entfaltet haben. Eine vollständige Beschreibung ihrer gesamten Entwicklung ist in diesem Zusammenhang nicht möglich.²

2.2.1. Helene-Lange-Schule Wiesbaden (HLS)

Die bundesweit bekannteste der vier Versuchsschulen, die HLS, war bis 1971 ein Gymnasium. 1986 wurden unter dem prägenden Einfluss der neuen Schulleiterin Enja Riegel in einem ungewöhnlichen Schritt die Jahrgänge 5 bis 10 des Gymnasiums zu einer integrierten Gesamtschule umgewandelt. Das Gesamtschul-System wurde jedoch nicht unverändert übernommen. Enja Riegel setzte gegen anfängliche Widerstände, ganz im Sinne der Popperschen Vorschläge, durch, dass an der HLS Konzept und Praxis einer traditionellen IGS schrittweise umgemodelt wurden. Dies geschah durch die Einführung neuer Ansätze der Gruppenbildung (Jahrgangsteams mit zugeordneten Lehrerteams) und der curricularen Planung sowie besonders durch die von der Praxis des Reformpädagogen Freinet inspirierte revolutionäre Umgestaltung des Unterrichtsgeschehens. Das selbstverantwortliche Lernen der SuS wurde zum Mittelpunkt der Schule. Es wurde in ein dafür entwickeltes Gesamtkonzept schulischer Bildungsarbeit eingebettet, welches die kreativen Eigeninitiativen der Lernenden herausfordert und sie im Sinne Freinets ermutigt, ihre Lernleistungen in der Gruppe und Öffentlichkeit sichtbar zu machen. Die HLS ist eine Schule voller Vorführungen, Bilder und Schülerarbeiten geworden. Erreicht wurde diese Neuorientierung durch die schrittweise Einführung flexibler Strategien der Steuerung der Unterrichtsorganisation und durch ein Ensemble neuer Unterrichtsformen („Anderes Lernen“ im Doppelsinn: Anderes anders lernen). Mit der Präsentation von Schülerprodukten wird an der HLS eine unverwechselbare sinnliche Schulkultur verwirklicht. Weitere Entwicklungsschritte galten der Initiation der in ihrer Bedeutung wiederentdeckten schu-

² Zu einer bis in die jüngste Zeit reichenden Darstellung der Umsetzung reformpädagogischer Bausteine an den vier genannten hessischen Versuchsschulen siehe Ahlring und Messner 2017. Zur aktuelle Charakterisierung ihres Entwicklungsstandes vgl. die Online-Präsentationen.

lischen Rituale und der Einführung von durch die SuS verantworteten Projekten (Sozialprojekt Görlitz, global angelegtes Nepalprojekt). Auch die Kreation einer kontinuierlichen Bildungsarbeit durch von Experten betreute Theaterprojekte stellt einen wichtigen Entwicklungsschritt zur erneuerten pädagogischen Schulszene der HLS dar (vgl. Riegel 2004 und zur Schulleitung durch I. Ahlring ab 2003, HLS 2006). Diese durchzieht wie ein roter Faden die gesamte Schulpraxis. Die begleitende Evaluation, mit der die HLS die Effekte der Theaterarbeit überprüft, hat erwiesen, dass diese einen starken reflexiven Impetus zur Selbstentdeckung der beteiligten SuS besitzt (vgl. Ahlring/Kroha/v. Soden 2004).

Überhaupt ist die ständige Überprüfung der eigenen Praxis durch die kritische Selbstevaluation des LehrerInnenkollegiums, durch „critical friends“ und eine wissenschaftliche Begleitung – bei gleichzeitiger öffentlicher Rechenschaftslegung – ständige Praxis an der HLS. Sie stellt neben dem schrittweisen Vorgehen und dem permanenten Abgleich des Erreichten mit dem Erwarteten im Geiste von Poppers Sozialtechnologie ein Markenzeichen der HLS dar. Unter der Schulleitung von Eric Woitalla hat die HLS durch ihr hochentwickeltes Qualitätsmanagement als Versuchsschule ein Beispiel praktizierter Selbständigkeit im Sinne der voll entfalteten Entwicklungsstrategie Poppers gegeben.³

2.2.2. Offene Schule Kassel-Waldau (OSW)

Die OSW hat ihren Ursprung in einer 1971 gegründeten IGS. Das 1972 im Umfeld der FDP entwickelte Konzept der „Offenen Schule“, das zur Korrektur von Fehlentwicklungen der integrierten Gesamtschulen konzipiert wurde, ist von Ursula Dörger und der späteren Staatsministerin Ruth Wagner für Hessen konkretisiert worden. Die Offene Schule Kassel-Waldau ist jedoch erst zur Schule mit eigener pädagogischer Prägung und schließlich zur Versuchsschule mit ausgeprägtem Eigenprofil geworden, nachdem sie, als sie den Zuschlag als Offene Schule erhalten hatte, aufgrund der von ihrer Planungsgruppe unter Leitung von Dieter Grobe entwickelten „Bestimmungsmerkmale“ im HKM eine Reihe ihrer wichtiger Punkte zur Veränderung des vorgegebenen Konzepts durchgesetzt hatte.

³ Vgl. den Beitrag von Eric Woitalla „Versuch einer Selbständigen Schule oder Selbständige Versuchsschule? Qualitätsentwicklung in Hessen am Beispiel der HLS (2016)“ in diesem Band, S. 341–362.

Zur Bildung überschaubarer Lehrer-Schüler-Beziehungen diente die Aufgliederung der Schule in sechs Jahrgangseinheiten in separaten Clustern, jeweils bestehend aus den JahrgangsschülerInnen und einem ihnen zugeordneten Lehrerteam, das die SuS während ihrer gesamten sechsjährigen Schulzeit begleitet. Dadurch werden verlässliche Beziehungen zu den Lernenden hergestellt, die auch den Krisen des Jugendalters standhalten und eine tragfähige Laufbahnberatung ermöglichen. An der OSW wurde schulische Praxis als gemeinsame Lebenswelt von Lehrpersonen und SchülerInnen neu zu erfinden versucht.

Die OSW, die auch als Offene Schule ihren Grundcharakter als integrierte Gesamtschule behielt, hat durch weitere Entwicklungsschritte ihre Schul- und Unterrichtspraxis neu organisiert. Dies z. B. mit neuem, klar strukturierten Tagesablauf, dem ein in Deutschland einzigartiges Ganztagskonzept zugrundeliegt. Es handelt sich um ein Ganztagsmodell, das von den SuS und ihren Eltern sowie den beteiligten gesellschaftlichen Gruppen geschätzt wird. Dabei spielt die von der Schule im „Bündnis für Waldauer Kinder und Jugendliche“ initiierte Stadtteilarbeit eine maßgebliche Rolle (vgl. Lindemann 2009). Als kompetenzorientierter Bereich zur Schulung selbständigen Lernens, der auch auf den übrigen Unterricht ausstrahlt, wurde „Freies Lernen“ als mehrstündiges Hauptfach über die gesamte Schulzeit erstreckt. In weiteren Entwicklungsschritten ergänzten Freinet-Techniken, Rituale sowie eine ausgebaute Berufsorientierung (siehe dazu Otto 2013a und b) und PC-Praxis das schülerorientierte Angebot. In letzter Zeit wurde in einem weiteren Schritt ein von den SuS mitgestaltetes Essensangebot von Bioqualität, „OSW isst gut“, zum unverwechselbaren Kernteil der Waldauer Schulkultur. Die OSW erhielt dafür einen Preis als Eignerin des „besten Schulrestaurants Deutschlands“. Die Sorge für die Kinder und Jugendlichen kommt auch in einem rhythmisierten Tagesablauf mit offenem Anfang und einem reichen Zusatzangebot mit schülerbezogenen Lerninhalten zum Ausdruck.

Die Entwicklung der OSW hat sich allein schon deshalb in kleinen, in ihrer Wirkung von den Handelnden selbst kritisch begleiteten Schritten vollzogen, als ihre Praxis von den Pionierenteams ab 1986 jahrgangsweise über einen Zeitraum von sechs Jahren für die Jahrgänge 5–10 aufgebaut und über eine schulinterne Lehrerfortbildung an die folgenden LehrerInnenteams weitergegeben wurde. Dabei sind auch die übrigen Elemente der erneuerten Schulkultur, z. B. das Freie Lernen, erweitert worden. Schon bevor sie Versuchsschule wurde, hat die OSW ihre Arbeit von der Universität Kassel begleiten lassen (vgl. Messner 1986 und 2001). Eines der dabei entwickelten Verfahren bestand in den sogenannten „Blitzumfragen“, mit denen jeweils rasch ein aktuelles Meinungsbild der gesamten Lehrer- und Schülerschaft (oder ausgewählter Gruppen) zur Einschätzung einzelner

Reformbausteine abgefragt werden konnte (vgl. Messner/Huber-Söllner 1989). Die wissenschaftliche Begleitung der OSW wird gegenwärtig durch den Erziehungswissenschaftler Hans-Peter Kuhn (Uni Kassel) fortgeführt.

2.2.3 Reformschule Kassel (RFK)

Bei ihrer Entwicklung konnte der Kasseler Pädagoge Hans Rauschenberger als Initiator der Reformschule Kassel das Gründungsteam dafür gewinnen, unter Einbeziehung der Vor- und Grundschule für den gesamten Bereich der Klassen 0 bis 10 eine ganzheitliche Schule zu entwickeln. Die RFK ist 1988 im Versuch gegründet worden, die – wie schon ihr Name besagt – plausibel erscheinenden Elemente einer die Jahrgänge 0 bis 10 umfassenden Schule unter Neuinterpretation bewährter Reformpraktiken zu verwirklichen. Ihr jahrgangsweiser Entwicklungsprozess erstreckte sich über zehn Jahre in einem sich ausweitenden Lehrerkollegium sowie einem allmählich ausgebauten Schulgelände (vgl. Hilliger/Messner/Waltenberg 2020). Die RFK wollte darauf hinwirken, für die gesamte Pflichtschulzeit von Kindern und Jugendlichen eine gelungene Synthese von Wissensbildung und nachholender Sozialerziehung in Gang zu bringen. Dazu hat das Gründungsteam über alle Jahrgänge hinweg (mit Ausnahme von 9/10 bzw. geschlechtsspezifischer Kohorten in den Pubertätsjahrgängen 5 bis 8) ein einmaliges schul- und unterrichtskulturelles Szenarium geschaffen. Dieses ist in der konsequenten unterrichtlichen Umsetzung des Prinzips der Altersmischung nicht nur in der Bundesrepublik ohne Beispiel. Es schließt zwar an Ideen des Jenaplans an, setzt diese aber in radikal neuer Weise um. Es war die ausdrückliche Intention des Schulgründungsteams, die übliche Form des lehrerdominierten Unterrichts „von oben“ durch die von den Lehrpersonen zu leistende Inszenierung des gemeinsamen Lernens der SuS „von unten“ in den altersgemischten Gruppen nach dem „Geschwisterprinzip“ neu zu konstituieren. Damit ist im Kreis der hessischen Versuchsschulen der RFK wohl die weitreichendste Umsetzung der Individualisierung des selbständigen Lernens im Sinne des mathetischen Prinzips gelungen. Aufgrund der altersgemischten Lerngruppen sollte verhindert werden, dass die Lehrkräfte der Versuchung unterliegen, die Lernenden gleichschrittig zu unterweisen. Die SuS sollten in dem von den Lehrpersonen vorgegebenen Rahmen in unmittelbarer Beziehung mit anderen Kindern und Jugendlichen lernen. Im Rollenwechsel des Älterwerdens sollten sie durch eigenes Fragen und Agieren sowie durch Gefragtwerden und Reagieren sowohl die Hilfe ihrer MitschülerInnen als auch die Sorge um deren Lernen erleben. Eine

weitere schultypische Veränderung der Lernkultur besteht in der konsequenten Praxis einer Form des Projektlernens, in dem Kinder und Jugendliche lernen können, eigenverantwortlich ihren subjektiven Interessen nachzuspüren und sie in selbstgewählten Projekten thematisch zu verwirklichen (Röhner 2001, Schalles/Will 2007, Thies 1998; vgl. auch Röhner/Skischus/Thies 1998). In höheren Jahrgängen wird das Projektlernen durch die Vermittlung von Arbeitstechniken und -methoden ergänzt.

An der Kommentierung der erfolgreichen Leistungsüberprüfung durch TIMSS- und PISA-Instrumente zeigt sich, wie sehr die Verantwortlichen der RFK zur kritischen Selbstreflexion der Leistungsfähigkeit ihrer Schule imstande waren (vgl. Köller/Trautwein 2003, S. 170 ff.). Auch die Schulinspektion bestätigte die Erfolge des Lernens in heterogenen Gruppen. Die schrittweise Entwicklung der RFK ist von einem Team von MitarbeiterInnen, die auch an der praktischen Entwicklung ihrer durch das Prinzip der Altersmischung dominierten Praxis beteiligt waren, in ungewöhnlicher Intensität wissenschaftlich begleitet worden. Eine besondere Rolle hat dabei Hans Rauschenberger eingenommen, der als Mentor der Schule gemeinsam mit den Lehrpersonen jeden Entwicklungsschritt bei dessen überprüfender Einübung mit der ihm eigenen Achtsamkeit begleitet hat, sensibel für die Befindlichkeiten der SuS und immer zur Wahrnehmung des Gelungenen, aber auch von Schwachstellen bereit (vgl. Laging/Thies 2020). Ein Beispiel dafür liefert die Einführung geschlechtsspezifischer Gruppen in den ursprünglich altersgemischten Jahrgängen 5 bis 8, mit denen die RFK auf die pubertätstypischen Beziehungsschwierigkeiten von Mädchen und Jungen in der Zusammenarbeit beim Projektlernen reagiert hat – ein Lehrstück der Korrektur unbeabsichtigter Nebenwirkungen. Geplant ist, Digitalisierung als Instrument für individualisiertes und selbstverantwortetes Lernen weiter zu entwickeln sowie u. a. der Ausbau der Schule in sog. Lernhäuser über alle 4 Stufen (Jg. 0–10) hinweg (Auflösung traditioneller Klassenräume mit fest zugeordneten Lehrpersonen zugunsten geöffneter Lernräume mit multiprofessionellen LehrerInnenteams). Abgeschlossen wurde ein Kooperationsvertrag zur strategischen Partnerschaft mit der Universität Kassel zur wissenschaftlichen Begleitung.

2.2.4. Steinwaldschule Neunkirchen (SWS)

Die vierte der hessischen Versuchsschulen, die *Steinwaldschule Neunkirchen* (SWS) ist aus einer örtlichen Mittelpunktschule im ländlichen Raum hervorgegangen. Sie besitzt nach wie vor den dominierenden Charakter einer integrier-

ten Gesamtschule, zu der sie 1972 geworden ist. Die Schule hat jedoch einen sie profilierenden einzigartigen Schwerpunkt entwickelt, der nicht sosehr im Bereich der Unterrichtskultur liegt, sondern in der gelungenen Verwirklichung des Prinzips einer souverän geführten lernenden Schule (vgl. Lohmann 2013 und Lohmann/Hajek/Döbrich 1997). Die SWS hat in Konkurrenz mit einem traditionellen Gymnasium ein eindrucksvolles Profil als in die Region ausstrahlendes Bildungs- und Kulturzentrum entwickelt. In diesem Kontext ist an der Schule, die sich selbst in einem wichtigen Schritt zur *gebundenen Ganztagschule* entwickelt hat, u. a. ein ästhetisch attraktiver Schwerpunkt „Kulturelle Praxis“ mit weitreichenden Perspektiven, etwa in der Zusammenarbeit mit dem Kasseler Staatstheater, entstanden.

Der Kern des Fachunterrichts hat den Habitus einer integrierten Gesamtschule mit ABC-Differenzierung behalten, wird aber durch „Bausteine“ selbständigkeitsfördernden Lernens ergänzt und überformt: WP-Arbeit in 5/6; Methodentraining in 5-7. Die SWS hat sich intern auf die Entwicklung des individuellen Lernens in heterogenen Lerngruppen und auf die Einrichtung eines Faches Projektlernen konzentriert sowie Programme zur Leseförderung konzipiert. Sehr aktiv ist die SWS im Aufbau schulinterner Fortbildungen zur Bewältigung des Generationenwechsels im Lehrkörper. Die SWS weist ein hohes Maß an Vernetzung mit Schulverbänden und Uni-Kontakten zur wissenschaftlichen Begleitung auf. Sie ist intensiv um die Weitergabe ihrer Errungenschaften an das kollegiale Schulumfeld bemüht.

2.2.5. Fazit

Resümierend lässt sich feststellen, dass sich die vier hessischen Versuchsschulen mit Bezug zu den sozialstrategischen Vorstellungen Poppers dadurch auszeichnen, dass sie ihre Entwicklung in der Kontinuität vieler einzelner, den Beteiligten überschaubarer Einzelschritte der Verbesserung ihrer schulischen Praxis vollzogen haben. Sie waren ständig bereit, sich von den für die Entwicklung von Schulen durch Bildungsforschung und -politik angebotenen Zielhorizonten sowie staatlichen Entwicklungsvorgaben, sei es die Schulprogrammarbeit oder die ihnen als Versuchsschulen zugewiesenen Aufgaben, herausfordern zu lassen und kreativ-gestaltend auf sie zu reagieren. Der tiefere Grund ihres Erfolges kann zudem darin gesehen werden, dass sie ihre Arbeit durch eigenständige Selbstkontrolle überprüft sowie sich der öffentlichen Rechenschaftslegung und Evaluation ihrer Praxis gestellt haben. Dies geschah durch die Leistungsüberprüfung im

TIMSS-Kontext, durch selbstgewählte Schulberater und wissenschaftliche Begleiter sowie die Begutachtung durch das HKM und die hessische Schulinspektion. Die Versuchsschulen haben es im Prozess ihres Aufbaus verstanden, die Aufmerksamkeit in produktiver Weise zu polarisieren, einerseits auf die auszubauenden Stärken und andererseits auf zu korrigierende Entwicklungen. Der Qualität, welche die vorfindbare Praxis der vier hessischen Versuchsschulen aufgrund ihres Entwicklungsprozesses auszeichnet, lässt sich mit einem ursprünglich aus der Musikwissenschaft stammenden Begriff als „*gelungene Orchestrierung*“ charakterisieren. In der Anwendung auf Schulentwicklung, für die es mit Oser, Einsiedler und Helmke prominente Beispiele gibt, bedeutet gelungene Orchestrierung, die Vielfalt der an der Entwicklung einer Schule beteiligten Personen mit ihren teilweise komplementären Kompetenzen unter dem „Dirigat“ einer kollegialen Leitung zu einem harmonischen Zusammenwirken zu vereinen. Das schafft, wie bei einem hochentwickelten Orchester, das seine auszeichnende Eigenart in einem jahrelangen Prozess der selbstkritischen Entwicklung und der Selbstwirksamkeitserfahrung der kooperierenden Beteiligten errungen hat, eine besondere Tradition. Es dürfte nicht zweifelhaft sein, dass die Versuchsschulen eine gelungene Orchestrierung erreicht haben und im Wechsel ihrer Lehrerschaft aufrechterhalten konnten.

3. Über Zielhorizonte und Qualitätsmerkmale von Schulentwicklung

Im nächsten Abschnitt soll an die Qualitätsmerkmale und Zielhorizonte einer gelungenen Schulentwicklung erinnert werden, mit welcher die vier hessischen Versuchsschulen in ihrer Entwicklung konfrontiert waren. Sie haben sie in spezifischer Schwerpunktsetzung für die Ausbildung ihrer jeweils unverwechselbaren Eigenart genutzt.

3.1. Zur Gestaltung einzelschulischer Lernkultur vor PISA

Die Entwicklung einzelschulischer Lernkultur gewann in der BRD, von der Peripherie beginnend, nach der Initiation der Glocksee- und Laborschule, allmählich Raum und löste die anfängliche Uniformität der schulischen Modernisierung ab. Zu den unter staatlicher Aufsicht entstandenen Reformschulen mit einer solchen

Neupraxis zählen auch die hessischen Versuchsschulen. Später versuchte der Staat, die einzelschulische Reformbewegung ganz an sich zu ziehen und durch die von ihm gesteuerte Schulprogrammarbeit auf das gesamte Schulwesen auszuweiten (vgl. Messner 1998).

Zu den Qualitätsmerkmalen der als Entwicklung einzelschulischer Lernkultur beschriebenen Schulreform, welche die Avantgarde der bundesrepublikanischen Reformschulen in der Vor-PISA-Ära bestimmten, gehören:

- dass Schule bemüht ist, ein attraktiver, herausfordernder Erfahrungs- und Lernort für die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu werden,
- dass Lehrerinnen und Lehrer ein schulisches Milieu verlässlichen und vertrauensvollen Zusammenlebens und -arbeitens mit den SuS schaffen sowie Beziehungsformen finden, in denen Regeln ausgehandelt, Konflikte bearbeitet und Grenzen gesetzt werden können,
- dass eine gelungene Synthese von Lernformen entwickelt wird, von der Instruktion und differenzierendem Unterricht bis zu komplexen Formen selbständigen Lernens und der Individualisierung,
- dass Schule als kulturelle Praxis gestaltet wird. Effektiver Fachunterricht als unverzichtbaren Grundbestand von Schule kann sich nur entfalten, wenn in der Schule Raum vorhanden ist für Denken, Modellbildung und Konstruktion, für das Sinnliche, Ausdruckhafte, Individuelle, für Inszenierung, Gestaltung, Spiel und Erfindung, kurz die intellektuelle, ästhetisch-sinnliche und praktische Dimension schulischen Lernens.
- dass Schulen sich als „lernende Institutionen“ verstehen, d. h. sich wirksam als „pädagogische Handlungseinheiten“ organisieren: Organisations- und Personalentwicklung; gemeinsame aktive Ausgestaltung der einzelschulischen Praxis innerhalb staatlicher Rahmenvorgaben, Profilbildung, Evaluation und Rechenschaftslegung.

Hartmut von Hentig, der Begründer der Bielefelder Reformschulen, hat unter dem Stichwort „Die Schule neu denken“ einer solchen Schulkultur unter besonderer Betonung der sozialen, gemeinschaftsbildenden Funktion von Schule in den sechs Punkten seinen „Minima Paedagogica“ einen vielbeachteten Ausdruck verliehen: Das Leben zulassen, Mit Unterschieden leben, In der Gemeinschaft leben, Der ganze Mensch, Eine Brücke zwischen der kleinen und großen Welt, Die Schule bleibt eine Schule (vgl. Hentig 1993, S. 215–232).

3.2. Schulentwicklung nach PISA

Im Gefolge von TIMSS (1997) und besonders von PISA (2001ff.) hat sich im neuen Jahrhundert das Verständnis von Schule radikal verändert. Bezugspunkt für deren Entwicklung war nun nicht mehr nur die von den Beteiligten wesentlich mitgestaltete, reformpädagogisch orientierte lebensweltlich-schulkulturelle Passung, sondern die über internationale Leistungsvergleiche initiierte und von staatlicher Bildungspolitik eingeforderte Ausrichtung am internationalen Globalisierungsprozess. Schule wurde nun verstärkt als Output-System gesehen, dessen gemessene, später über die Schulinspektion eingeschätzten Schülerleistungen den Dreh- und Angelpunkt für die weitere Ausgestaltung bilden. Schließlich hat sich auch der Schwerpunkt der Herausforderungen verändert. Wichtig ist nun vor allem eine im internationalen Wettbewerb konkurrenzfähige lebens- und berufsbezogene Wissensvermittlung.

Zentrale Kernpunkte der Schulentwicklung nach PISA sind,

- dass im Schulalltag Leistung, fachliches Können und Anstrengungsbereitschaft von SuS und Lehrern hohen Wert besitzen. Von Bedeutung für die Aktivierung des kognitiven Lernens der SuS sind im Unterricht Problemorientierung und Anwendungsbezug. Wichtige Erfolgsbedingungen im unterrichtlichen Prozess sind die Klarheit und Strukturiertheit der Stoffdarbietung, die Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse der Lernenden sowie die effektive Klassenführung und Zeitgestaltung (vgl. Helmke 2003).
- dass im Unterricht die Entwicklung lebensnahen, problemorientierten Wissens und Verständnisses gefördert wird,
- dass im Sinne von Literacy basale „Schlüsselqualifikationen“ vermittelt werden, z. B. Lesekompetenz, die nach PISA als Fähigkeit verstanden wird, Wissen aus Texten zu entnehmen und dadurch weiteres Wissen zu generieren (vgl. Artelt, Stanat, Schneider & Schiefele, 2001),
- dass Schulen Lernszenarien schaffen, welche das selbständige und kooperative Arbeiten der Schüler herausfordern und begleiten und zugleich ihre Lernstrategien und Kulturtechniken entwickeln,
- dass Schulen die stets vorhandene Heterogenität in der Begabungs- und Leistungsbreite ihrer Schüler produktiv aufgreifen.

Die Situation wird dadurch kompliziert, dass neben diesen neuen Forderungen an Schule *auch die Ziele und Inhalte der Schulreformbewegung der Jahre 1975 bis 2000 gültig geblieben sind*. Noch mehr, sie sind für die Verwirklichung der durch TIMSS und PISA gesetzten neuen Akzente unentbehrlich. Die inten-

tierten Lernergebnisse der SuS lassen sich nicht erreichen, ohne dass Schule in ihrer sozial-kommunikativen Praxis und ihrer Förderung der Selbständigkeit neu gedacht, besser neu erfunden wird. Die vier hessischen Versuchsschulen haben, wie ihre Lernergebnisse zeigen (vgl. Köller/Trautwein 2003), nicht zuletzt aufgrund ihres mathematischen Kernprinzips neben ihren affektiven und sozialen Qualitäten auch das fachliche Lernen der SuS im Unterricht hochgehalten.

3.3. Die Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises

Unter dem Eindruck der für die deutschen Schulen zum Teil wenig schmeichelhaften Ergebnisse der internationalen vergleichenden Schulleistungsstudien TIMSS, PISA und IGLU (Lesen Grundschule) in den Jahren 2004 und 2005 haben die Robert Bosch- und die Heidehofstiftung 2006 zur Förderung einer qualitätvollen Schulentwicklung den Deutschen Schulpreis ausgeschrieben (vgl. Beutel, Höhmann, Pant und Schratz 2016). Seine Bedeutung zeigt die jährliche Verleihung durch den Bundespräsidenten. Maßstab für die Bewerbung sowie die Beurteilung der Schulen sind „Sechs Qualitätsbereiche einer zukunftsweisenden Praxis“, an denen sich gute Schulen messen lassen sollten. Nachdem der Deutsche Schulpreis durch die teilweise schlechten Lernergebnisse von deutschen SuS in den Schulvergleichsuntersuchungen motiviert worden ist, verwundert nicht, dass die Qualitätsbereiche, in denen die Bewerberschulen Vorbildliches zu erbringen haben, vor allem der Sorge um erfolgreichen Unterricht gelten (Fauser, Prenzel und Schratz 2008).

Was gute Schulen auszeichnet, wird dort folgendermaßen beschrieben:⁴

1. *Leistung*: „Gute Schulen verstehen und fördern Leistung als menschliches Grundvermögen und Grundbedürfnis, dessen Ausbildung und Kultivierung für eine humane Entwicklung des Einzelnen und der Gesellschaft zukunftsweisend ist.“

⁴ Die Beschreibungen der sechs Qualitätsbereiche sind die gekürzte Wiedergabe der zusammenfassenden Thesen der sechs Bereiche in der Publikation zum Deutschen Schulpreis von 2007. Im 2016 veröffentlichten „Handbuch Gute Schule“ werden die hier genannten sechs Bereiche durch verschiedene AutorInnen ausführlicher begründet (Beutel, Höhmann, Pant und Schratz 2016, S. 14–167). Zur Kategorie „Verantwortung“ findet sich darin ein Interview mit Eric Woitalla „Verantwortung lernen in ‚Festen Vorhaben‘“ (S. 112 f.).

2. *Vielfalt*: „Gute Schulen individualisieren Unterricht und Erziehung und fördern alle Kinder mit gleichem Engagement und je nach Voraussetzung in unterschiedlicher Weise.“
3. *Unterricht*: „Im Zentrum guter Schulen steht exzellenter Unterricht, und Unterricht wird hier durch kollegiales Lernen systematisch verbessert. Entscheidend für guten Unterricht ist nicht die glanzvolle Inszenierung didaktischer Muster, sondern die wirksame Förderung jedes Einzelnen, seines Lernens und seiner Entwicklung in allen Bereichen.“
4. *Verantwortung*: „An guten Schulen übernehmen Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler Verantwortung für das Lernen und für die Schule insgesamt.“
5. *Schulleben*: „Gute Schulen zeichnen sich durch ein Schulleben aus, das der Dynamik einer aufgeklärten und sich aufklärenden Öffentlichkeit Raum gibt, das eine soziale Kommunität darstellt, die Zugehörigkeit, Inklusion und Anerkennung verbürgt und der Entfaltung individuelle Interessen und Potentiale Gelegenheit bietet.“
6. *Schulentwicklung*: „Gute Schulen gleichen Unternehmen ohne Erwerbscharakter. Sie handeln selbständig und eigenverantwortlich und zeichnen sich durch integrative, demokratische Führung – Management und Leadership – aus.“

Zwei der hessischen Versuchsschulen haben sich für den Deutschen Schulpreis beworben und ihn auch erhalten: 2006 unter der Schulleitung von Barbara Buchfeld die OSW und 2007 die HLS unter der Leitung von Ingrid Ahrling. In der Laudatio für die HLS heißt es unter anderem: *„Wie nur wenige Schulen hat die Helene Lange-Schule zur Modernisierung unseres Erziehungsdenkens beigetragen: mit ihrer exzellenten pädagogischen Arbeit und ihrem Ideenreichtum, mit ihren provozierenden Impulsen sowie mit ihrer fachlichen und öffentlichen Präsenz. Ihr Bildungskonzept ist zugleich praktisch und verständnisintensiv. Es umfasst forschendes Lernen und handwerkliche Arbeit, demokratisches Engagement im eigenen Haus und weltweit, künstlerische und theatrale Arbeit, die ihresgleichen sucht und Jugendliche zu sich selbst befreit – zu ihrer Kreativität und zur Leidenschaft für eine Sache“* (Fauser, Prenzel und Schratz 2008, S. 57).

Die Kategorien des Deutschen Schulpreises sind auch für die anderen Schulen wichtige Orientierungsmarken für ihr Bemühen, die für sie charakteristische Integration von Schulqualitäten der Vor- und Nach-PISA-Ära zu fördern. In den im Deutschen Schulpreis beschriebenen Dimensionen guter Schulen und ihren mit ihm ausgezeichneten Repräsentanten ist derzeit wie nirgends sonst die progressive Kultur selbständiger, reformsensibler Schulen mit wohlverstandener Modernität verkörpert.

3.4. Die Kategorien des Hessischen Referenzrahmens Schulqualität (HRS)

Wesentlich pragmatischer orientiert sind die Qualitätsbereiche des im Kontext der hessischen Schulinspektion (vgl. Messner 2006) zur empirischen Überprüfung von Schulen entwickelten Hessischen Referenzrahmens Schulqualität (HRS; vgl. Institut für Qualitätsentwicklung 2011).

Dieter Höfer, führendes Mitglied der Projektgruppe, beschreibt die Funktion dieses mit einer Vielzahl von WissenschaftlerInnen in einem mehrjährigen Beratungsprozess entwickelten Instruments wie folgt:⁵

„Der Hessische Referenzrahmen Schulqualität dient den Schulen als Grundlage ihrer Qualitätsentwicklung. Im Vordergrund steht die Klärung von Schulqualität. Sie soll möglichst präzise erfasst und abgebildet werden, um eine ebenso klare wie praxisorientierte Grundlage für eine erfolgreiche Verständigung über die Güte von Schulen zu schaffen. So soll der HRS als Folie zur Identifizierung von Stärken und Schwächen der einzelnen Schulen dienen. Er liefert Anregungen zur weiteren Entwicklung von Schulen und gibt Anstöße zu ihrer Verbesserung“.

Entsprechend diesem Zweck konzentriert sich der HRS auf die Untersuchung der an einer Schule ablaufenden *Prozesse des Lehrens und Lernens* unter den Aspekten der in ihnen zum Ausdruck kommenden Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung, ihrer Führungs- und Management-Qualität sowie ihrer Professionalität und der Schulkultur, in die sie eingebettet sind. Vorgeordnet ist die Untersuchung des „Inputs“ von Schule, welche die Schulqualität beeinflussen, z. B. die rechtlichen Rahmenvorgaben oder die personellen und sächlichen Ressourcen und Unterstützungsangebote. Münden soll die Überprüfung in die Erfassung des „Outputs“ einer Schule. Darunter werden die Ergebnisse und Wirkungen der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit subsumiert, insbesondere die von den SuS im Rahmen ihrer Abschlüsse erreichten fachlichen und überfachlichen Kompetenzen.

Daraus ergeben sich für den HRS sieben Untersuchungsbereiche von Schulqualität:

⁵ Vgl. das Arbeitspapier vom 28. März 2012.

- I Voraussetzungen und Bedingungen
- II Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung
- III Führung und Management
- IV Professionalität
- V Schulkultur
- VI Lehren und Lernen
- VII Ergebnisse und Wirkungen

Den einzelnen Qualitätsbereichen sind jeweils mehrere Dimensionen und Kriterien sowie Anhaltspunkten zu ihrer Identifikation zugeordnet (Beispiel: HRS 2011, S. 80).

Beispiel:

Qualitätsbereich VI: Lehren und Lernen

Dimension VI. 1: Aufbau von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen

Kriterium VI. 1.1: Der Unterricht orientiert sich am Kerncurriculum für Hessen und dem jeweiligen Schulcurriculum bzw. an den geltenden Lehrplänen. Er entspricht den dort dargelegten fachlichen Anforderungen.

Anhaltspunkte:

- Die Inhalte des Schulcurriculums basieren auf einer fachwissenschaftlich und fachdidaktisch sowie pädagogisch-psychologisch abgesicherten Grundlage.
- Die Schülerinnen und Schüler erhalten ein ähnliches bzw. vergleichbares Bildungsangebot.

Deutlich wird, dass der HRS nicht der Inspiration von Unterricht und Schule dient, etwa durch die Initiation attraktiver Zielsetzungen und Handlungsformen. Es geht ausschließlich um die überprüfende Absicherung des vorfindbaren Schul- und Unterrichtsgeschehens. Diese erfolgt nach den Kriterien der gegenwärtigen schul- bzw. lehr-lerntheoretisch anerkannten Professionalität. Einer Evaluation auf der Grundlage eines solchen über ihre Praxis gelegten empirisch-pragmatischen Suchrasters haben sich auch die Versuchsschulen im Rahmen der Schulinspektion mehrfach unterzogen. Dabei hat sich gezeigt, dass dieses Verfahren die überwiegenden Stärken ihrer Praxis bestätigt hat. Zugleich war es auch imstande, Schwachpunkte offenzulegen. Zum produktiven Umgang mit den Ergebnissen der Evaluation bot die Schulinspektion keine konkreten Hilfen. Die Versuchsschulen waren zur Verbesserung ihrer Praxisformen auf ihre eigene kreativ-pädagogische Gestaltungsfähigkeit verwiesen.

3.5. Das hessische HKM-Konzept „Selbständige Schule“ (SES)

Mit dem 2013 eingeführten Programm⁶ können hessische Schulen die Umwandlung in eine „Selbständige Schule“ (SES) beantragen. Mit ihm hat das HKM nach mehreren Anläufen in der Ära der Ministerinnen Henzler und Beer einen entscheidenden Schritt vollzogen, um hessischen Schulen im allgemeinbildenden und beruflichen Bereich erweiterte Freiheiten zur Verbesserung ihrer Qualität einzuräumen. Zur Zielsetzung des SES-Programms führt das HKM aus: *„Die Umwandlung in eine selbständige allgemeinbildende Schule (SES) dient der Schulentwicklung. Ziel ist die Qualitätsentwicklung der schulischen Bildung im Sinne der Schülerinnen und Schüler. Eine selbständige Schule fühlt sich der Unterrichtsentwicklung als zentralem Handlungsfeld und der Verbesserung der von ihren Schülerinnen und Schülern erzielten Ergebnisse in besonderem Maße verpflichtet.“*

Dazu bietet das hessische SES-Programm den Schulen erweiterte Handlungsspielräume in drei Bereichen. Ihre gekürzt wiedergegebene Darstellung ist der Abhandlung von Eric Woitalla entnommen: „Versuch einer Selbständigen Schule oder Selbständige Versuchsschule? Qualitätsentwicklung in Hessen am Beispiel der HLS“ (2016, in diesem Band, S. 341–362):

Abweichungen in der *Unterrichtsorganisation und -gestaltung*

- bei der Bildung von Lerngruppen
- bei Formen der äußeren Differenzierung
- bei der Ausgestaltung der Leistungsnachweise bei den Lehrplänen und Stundentafeln, sofern die Standards der Bildungsgänge eingehalten werden.

Im Bereich *Personaleinsatz und -gewinnung* geht es um

- Befristete Arbeitsverträge
- Honorarverträge
- Schulleiter (SL) kann Überstunden an- und abordnen
- SL ist Mitglied der Auswahlkommission für Funktionsstellen

⁶ Vgl. den SES-Erlass des HKM aus dem Jahr 2013, ABl. 5/12, S. 177 ff.

Zum *Großen Schulbudget* gehören

- VSS-Mittel (Vertretungsunterricht)
- IT-Vertretung
- Fortbildung
- Lernmittel und Freie Personalmittel

Regelungen bei der Nutzung des Großen Budgets sind u. a.

- Die Etats sind gegenseitig deckungsfähig
- Die Gelder sind bis zu 3 Jahren ansparbar.

Das hessischen SES-Programm enthält das von vielen Schulen erwünschte Angebot, dass sie ihre Eigenverantwortlichkeit bei der Entwicklung von Curricula sowie bei der Personalentwicklung und Budgetierung, also in für sie wesentlichen Handlungsbereichen, erweitern können. Positiv am hessischen Konzept der Selbständigen Schule ist auch, dass der Zusammenhang zwischen der Erweiterung der Eigenverantwortung einer Schule und der Weiterentwicklung ihrer Unterrichtskultur gesehen wird. Alle vier Versuchsschulen haben sich dem SES-Programm angeschlossen. Sie erhielten damit ihren als Versuchsschulen mit besonderer pädagogischer Prägung schon immer praktizierten Status formell bestätigt.

Eric Woitalla hat aus der Perspektive der von ihm geleiteten HLS eine souveräne Analyse des Gehalts des hessischen SES-Programms und seiner Möglichkeiten geliefert, aber auch der in ihm enthaltenen Begrenzungen, die in seinem auf die Produktion der Lernergebnisse der SuS fixierten Schulverständnis liegen. Demgegenüber könne nur die Anleitung der Schülerinnen und Schüler zur *Eigenentwicklung ihrer Kompetenzen*, wie an der HLS praktiziert, zum Ziele führen. Dies erfordert eine Neuorientierung des gesamten Lehr-Lernsystems, wie sie nur durch die klärende Bestimmung der erwünschten Schulqualität und die Bereitstellung der Mittel zu ihrer Verwirklichung geleistet werden kann. An beidem mangelt es nach Woitallas Ansicht jedoch im hessischen SES-Programm. Woitalla beschreibt anschließend, wie er gemeinsam mit seinem Kollegium an der HLS durch den Einsatz eines beispielhaften Qualitätsmanagements die Weiterentwicklung der Schule in sechs selbstgewählten Themenbereichen erfolgreich in Gang gebracht hat. Er demonstriert damit, wie die selbstbewusst agierende Helene-Lange-Schule, zugleich Unesco-Projekt- und Club of Rome-Schule, als Versuchsschule des Landes Hessen beispielgebend die ihr vom HKM eingeräumte Selbständigkeit in ihrer Praxis weit übertrifft. Die HLS hat damit im Sinne aller Versuchsschulen ein Exempel für qualifizierte Eigenverantwortung gegeben.

4. Zur Zukunft der hessischen Versuchsschulen

Welches sind die Perspektiven der hessischen Versuchsschulen? In den vorangegangenen Überlegungen wurde die Entwicklung der vier Schulen durch die sie jeweils konstituierende Eigenprägung beschrieben sowie durch ihren als Versuchsschule übernommenen Gründungsauftrag, den Bildungsprozess der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen nach dem Prinzip der Mathetik als „Lernkunst“ zu gestalten. Zu ihrer Entwicklung gehören auch die von ihnen bearbeiteten Aufträge und durchlaufenen Überprüfungen, die zur selbstkritischen Durcharbeitung und erfolgreichen Weiterentwicklung der in ihrer Praxis angelegten Möglichkeiten in der Generationenfolge ihrer Lehrkollegien geführt haben. Entstanden sind Schulen mit einer unverwechselbaren Individualität und Tradition. Aber sollen sie auch als Versuchsschulen des Landes Hessen weiterarbeiten? Dies setzt die Klärung voraus, ob und wozu es überhaupt Versuchsschulen braucht. Die Antwort dazu im Gutachten von Ahlring/Messner von 2003 erscheint unverändert gültig.⁷ Der Sinn von *Versuchsschulen*, die im Unterschied zu *Schulversuchen* nicht einzelne pädagogische Maßnahmen, sondern die gesamte Praxis einer Schule betreffen, wird u. a. durch folgende Thesen begründet:

- Auch das Bildungswesen benötigt „Entwicklungsabteilungen“ zur Erprobung neuer Wege in der Gestaltung schulischer Arbeit.
- Versuchsschulen sind Kristallisationskerne für die schulische Qualitätsentwicklung an Reformschulen mit einem zukunftsweisenden pädagogischen Profil.
- Versuchsschulen können gelungene Praxis im Unterschied zu wenig wirksamen theoretischen Darstellungen sichtbar und erlebbar machen und durch ihre dauerhafte sinnliche Präsenz zur Nachahmung anregen.
- Versuchsschulen sind „Reformdepots“ zur Entwicklung schulischer Lernkulturen, die sich erst im Laufe der Zeit auch in den Regelschulen durchsetzen können.
- Versuchsschulen können durch ihre kollegial gesteuerten Entwicklungsprozesse sowie ihre Bereitschaft zu deren kritischer Selbstwahrnehmung, öffentlichen Rechenschaftslegung und externen Evaluation demonstrieren, was „lernende Schule“ bedeutet.

⁷ Vgl. die Ausführungen im Kapitel 7: Zusammenfassung und Ausblick: Empfehlungen zur weiteren Praxis der vier Versuchsschulen (in diesem Band, S. 229–263).

- Versuchsschulen können durch praxisnahe Formen der Vermittlung attraktiver Schul- und Unterrichtskultur zur Aus- und Fortbildung von LehrerInnen beitragen.
- Als Teil des Netzwerkes guter Schulen können Versuchsschulen die Schulentwicklung in städtischen und ländlichen Räumen gleichermaßen in Gang bringen.

Worin soll die Zukunft der 1995 eingerichteten hessischen Versuchsschulen bestehen? Weil die Versuchsschulen als Schulen mit gelungener Orchestrierung angesehen werden können, sind sie aufgrund ihres erreichten Status und ihrer bisherigen erfolgreichen Arbeit dazu prädestiniert, als Versuchsschulen erhalten und mit weiteren Aufgaben zu aktuellen Bildungsvorhaben des Landes betraut zu werden. *Diese dürfen jedoch nicht durch das HKM verordnet werden (wie dies in den letzten Jahren leider viel zu oft geschehen ist), sondern es gilt, sie in kollegialer Abstimmung mit den Schulen einvernehmlich zu verabreden. Dabei muss auch die Bereitstellung der nötigen Ressourcen geregelt werden.* Zur eigenverantwortlichen Bearbeitung solcher Vorhaben sind die Schulen aufgrund ihrer langjährig erworbenen Könnenserfahrungen in Sachen Schulentwicklung besonders qualifiziert. Ob eine Weiterarbeit tatsächlich erfolgen kann, hängt insbesondere vom Willen und der Einschätzung der schuleigenen Entwicklungspotentiale durch die Kollegien der Versuchsschulen ab. Die hessischen Versuchsschulen sind aufgrund ihrer erworbenen Selbständigkeit und der von ihnen geschaffenen Schulkulturen für die Weiterführung besonders geeignet.

4.1. Zukünftige Entwicklungsaufgaben für die Hessischen Versuchsschulen

An dringlichen Entwicklungsaufgaben, in welche die Versuchsschulen einbezogen werden können, besteht kein Mangel.

Eine wichtige Nutzung läge in der Weiterarbeit an der *Generationenaufgabe der Inklusion*.

Auch die weitere *Digitalisierung der schulischen Bildung* braucht – gerade nach den Erfahrungen der Pandemiephase – die Mitarbeit der kompetenten Versuchsschulkollegien und die Aktivität ihrer eigenverantwortlichen Schülerschaft. Dabei kristallisieren sich mindestens drei Arbeitsschwerpunkte heraus:

- Das Augenmerk gilt zunächst wohl der *technischen Modernisierung* der Schulen. Die teilweise Ausstattung von Klassenräumen mit Beamern, interaktiven elektronischen Tafeln und dem schnurlosen lokalen Netzwerk (WLAN) so-

wie der SuS mit Notebooks zum Mitschreiben und Kommentieren der ihnen übermittelten Texte, Bilder und Videos, auch das selbstverständliche Verfügen jedes Lernenden über das Internet werden Thema sein. Vor allem in den unteren Jahrgängen soll aber weiterhin mit Füller und Stiften, evtl. auch mit Tafel und Kreide gearbeitet werden. Der Grundsatz der medialen Erneuerung muss lauten, dass Lehrende und Lernende die Vorteile der neuen medialen Möglichkeiten zu nutzen lernen, dass aber andererseits noch lange nicht ausdiskutiert ist, was überhaupt und in welchem Alter benötigt und sinnvoll eingesetzt werden kann. Präsenzunterricht mit persönlicher Beziehung und Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden muss auch in der Schule der Zukunft, wie die Erfahrungen der Pandemie-Phase zeigen, im Mittelpunkt der gemeinsamen Bildungsarbeit stehen.

- Schule hat nach wie vor die Aufgabe, ihren SuS die Attraktivität von Kultur in traditionellen Medien, vor allem durch die Übung handschriftlichen Schreiben sowie Lesen, Vortragen und Aufführen eigener und literarischer Texte in ihren Möglichkeiten faszinierend erlebbar zu machen. Da unter dem Druck der Medienindustrie Digitalisierung oft einseitig als technische Revolution verstanden wird, *gewinnt die Entwicklung der sinnlichen Gegenkultur einer lese-kulturellen und weitere Ausdrucksformen umfassenden ästhetischen Praxis mit eigener handwerklich-künstlerischer Produktion der SuS den Charakter einer Überlebensfrage*. Hier kann vielfach an die Praxis der Versuchsschulen angeknüpft werden.
- Zugleich muss Schule glaubwürdige *Arbeitsformen* finden, um die *Lernenden zu unterstützen, mit den Gefahren und Problemen der neuen medialen Welt 2.0 und ihren verführerischen Möglichkeiten umzugehen*. Wie kann z. B. aus der überwältigenden Informationsflut des Internet solides Wissen erarbeitet werden? Wie können Kinder und Jugendliche vor der Faszination geschützt werden, die der direkte Zugang zu Sex, Gewalt und radikalen Ideologien vor allem für Jugendliche im Pubertätsalter bedeutet? Wie kann dem oft kommerziell bestimmten Zauber der YouTube-Botschaften begegnet werden? Wie kann mit der verbreiteten Destruktivität und dem Aggressionspotential zahlreicher Medienangebote vernünftig umgegangen werden? Die Nutzer finden dieses in zahllosen Kommentaren vor – oder geraten gar selbst in Versuchung, ihren Mediengebrauch gegen unliebsame Personen, Meinungen und Institutionen als Waffe einzusetzen.

Als ein zentrales Bildungsvorhaben kündigt sich – Stichwort Friday-for-Future-Bewegung – eine die Schule *revolutionierende Neuorientierung ihrer curricula-*

ren Praxis und deren Vermittlungsformen an. Die Handlungsautorität der Bestimmung und Aneignung lebensfördernden Zukunftswissens ist angesichts der Klimakrise teilweise an die Avantgarde der Jugendlichen übergegangen. Für die Lehrerschaft gilt es, im Versuch der Neuverständigung mit ihren SchülerInnen (vgl. Rauschenberger in: Messner 2020) gemeinsam in forschender Projektarbeit deren Vertrauen zurückzugewinnen, dass ihnen schulische Bildung bei den akuten Überlebensproblemen helfen kann.

Als Entwicklungsvorhaben, das sich ebenfalls als zukünftiges Thema einer fortgesetzten Versuchsschularbeit aufdrängt, sei schließlich die Weiterentwicklung der politischen Bildung angesichts wiederauflebender antisemitischer und gewaltverherrlichender Tendenzen genannt. Zu schulischer Bildung gibt es für die Mitarbeit der Versuchsschulen viel zu tun.

Literatur

- Ahrling, I., Messner, R. (2003). *Hessische Versuchsschulen – eine Bilanz. Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums nach dem ersten Durchgang von sechs Jahrgängen*. Universität Kassel: Kopierdruck (in diesem Band, S. 29–263).
- Ahrling, I., Brömer, B., Famulok, P. & Groß, B. (1999). *Schule machen – das Pädagogische Konzept der Offenen Schule Waldau*. Hohengehren: Schneider.
- Ahrling, I., Kroha, R. & Soden, v., S. (2004). Bühne frei für helle Köpfe. *Praxis Schule*, 5-10 (1), 28–31.
- Ahrling, I., Messner, R. (2017). Hessische Versuchsschulen – zeitgemäße Neuinszenierungen reformpädagogischer Bauformen: In: Idel, Till.-S., Ullrich, H. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, 234–248.
- Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich, 69–137.
- Beutel, S.-I., Höhmann, K., Pant, H. A. & Schratz, M. (Hrsg.) (2016). *Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag.
- Deutscher Bildungsrat (1973). *Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern*. Bonn.
- Dick, L. van (1979). *Alternativschulen. Information, Probleme, Erfahrungen*. Hamburg 1979: Rowohlt.
- Fausser, P., Prenzel, M. & Schratz, M. (Hrsg.) (2008). *Was für Schulen! Profile, Konzepte und Dynamik guter Schulen in Deutschland*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag.
- Fend, H. (1986). „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Deutsche Schule*, 3, 275–293.

- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: Verlag der Sozialwissenschaften.
- HLS (Helene-Lange-Schule) Wiesbaden (Hrsg.) (2006). *Meine Schule, deine Schule, unsere Schule*. Redaktion und Textbeiträge: I. Ahlring, I. Kaiser, A. Kunze, F. Mann, A. Rech, B., Reinbacher-Kaulen & K. Seibold. Wiesbaden: HLS.
- Hentig, H.v. (1971). *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?* Stuttgart und München.
- Hentig, H. v. (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. Erweiterte Neuauflage. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten und verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.) (2011). *Hessischer Referenzrahmen Schulqualität*. Redaktion: Eva Diel, Dieter Höfer, Jürgen Markstahler. Überarbeitete Fassung. Wiesbaden.
- Elke Hilliger, R. Messner & B. Waltenberg (Hrsg.) (2020). *Hans Rauschenberger. Universitätspädagoge und Schulgründer*. Kassel: university press.
- Köller, O. und Trautwein, U. (2003) (Hrsg.). *Schulqualität und Schülerleistung. Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Laging, R. & Thies, W. (2020). Hans Rauschenberger und die Begleitung der Reformschule Kassel. In: Elke Hilliger, R. Messner & B. Waltenberg (Hrsg.) (2020). *Hans Rauschenberger. Universitätspädagoge und Schulgründer*. Kassel: university press., 44–53.
- Lindemann, K. (2000). Eine Schule übernimmt Verantwortung für ihren Stadtteil: Hilfe zur Selbsthilfe. In: *Praxis Schule 5-10. Schultopia!*? 11. Jg., Westermann, 50–53.
- Lohmann, A., Hajek, M. & Döbrich, P. (1997). *Identität und Schulprogramm – die Steinwaldschule: Der Weg zum selbständigen und sozialen Lernen*. München: Lexika Verlag.
- Lohmann, A. (2013). *Effektiv Schule führen. Wie Schulleitungshandeln die Schul- und Unterrichtsqualität steigert*. Handbuch. Kronach: Carl Link.
- Messner, R. (1986). Pädagogische Erneuerung von innen – Das Beispiel Offene Schule Waldau. *Die Deutsche Schule*, Heft 3, 348–362.
- Messner, R. & Huber-Söllner, E. (1989). „Blitzumfragen“ – die Selbsteinschätzung der Schulrealität durch SchülerInnen und LehrerInnen als Teil wissenschaftlicher Begleitung. In: *Die Deutsche Schule*, Heft 2, 225-233.
- Messner, R. (1998). Schulprogramme. Die eigene Schule gründlich bilanzieren. In: W. Heisenberg, M. Horstkemper et al. (Hrsg.). *Arbeitsplatz Schule. Ansprüche, Widersprüche, Herausforderungen. Friedrich-Jahresheft*. Seelze: Friedrich, 116–119.
- Messner, R. (2001). Eine Schule evaluiert sich selbst. In: Friedrich Jahresheft 2001: *Qualität entwickeln: Evaluieren*, 64–66.
- Messner, R. (2006). Die Neugestaltung der Schulinspektion im Spannungsfeld von Evaluation und Schulentwicklung. In: Institut für Qualitätsentwicklung (Hrsg.). *Qualitätsentwicklung durch externe Evaluation. Konzepte – Strategien – Erfahrungen*. Wiesbaden. IQ Forum 1, 202–209.
- Messner, R. (2016). Die Einzelschule als pädagogische Handlungseinheit und das Zusammenspiel der Handlungsebenen und schulischen Akteure. In U. Steffens & T. Barge (Hrsg.). *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven. Grundlagen der Qualität von Schule I*. Münster und New York: Waxmann, 95–114.
- Messner, R. (2018a). 1968: Universitäts- und Lehrerbildungsreform als Impuls für Schulerneuerung. In: *Pädagogik*, Heft 4, April 2018, Weinheim: Beltz, 42–46 (4. Folge der Serie über das Jahr 1968).

- Messner, R. (2018b). Gute Schulen – Selbständig und mit besonderer Schulkultur. In: U. Steffens, K. Maag Merki & Fend, H. (Hrsg.). *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung. Grundlagen der Qualität von Schule 2*. Münster New York: Waxmann, 209–230.
- Messner, R. (2019). Ein Plädoyer zur Neugestaltung professionsfördernder Szenarien zur Integration von Praxis- und Wissenschaftsorientierung in der zweiten Phase der Lehrerbildung. In: U. Steffens & P. Posch (Hrsg.). *Lehrerprofessionalität und Schulqualität. Grundlagen der Qualität von Schule 4*. Münster und New York: Waxmann, 135–154.
- Messner, R. (2020). Hans Rauschenberger und sein Pädagogik der Neuverständigung mit jungen Menschen über eine lebenswerte Zukunft. In: E. Hilliger, R. Messner & B. Waltenberg (Hrsg.) (2020). *Hans Rauschenberger. Universitätspädagogie und Schulgründer*. Kassel: university press, 14–21.
- Negt, O. (1999). *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen.
- Otto, R.-R. (2013a). Berufsorientierung und Praxisvielfalt an der Offenen Schule Waldau. In: Messner, R. & Otto, R.-R. (Hrsg.). *Innovative Modelle schulischer Berufsorientierung*. Kassel: university press, 47–91.
- Otto, R.-R. (2013b): Absolventenbefragung der Abgängerjahrgänge 2007–2010. Evaluation des Erfolges der Berufsausbildung bei Schulabgänger/innen der OSW. In: Messner, R. & Otto, R.-R. (Hrsg.). *Innovative Modelle schulischer Berufsorientierung*. Kassel: university press, 47–91.
- Popper, Karl R. (1958). *Falsche Propheten. Hegel, Marx und die Folgen*. Bern: Francke Verlag.
- Popper, Karl R. (1966). *Logik der Forschung*. 2. erw. Auflage. Tübingen: J.C.B. Mohr.
- Popper, Karl R. (1965). *Das Elend des Historizismus*. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck).
- Riegel, E. (2004). *Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Die Helene-Lange-Schule Wiesbaden*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Röhner, C. (2001). „Lernen in Projekten“. In: *Praxis Schule 5-10, Heft 6*, 6–9.
- Röhner, C., Skischus, G. & Thies, W. (Hrsg.) (1998). *Was versuchen Versuchsschulen?* Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Schalles, M. & Will, P. (2007). Feedback als Förderung im Projektlernen, in: *Praxis Schule 5-10, Heft 3*, 43–46.
- Schratz, M., Pant, H. A. & Wischer, B. (Hrsg.) (2014), *Was für Schulen. Leistung sichtbar machen – Beispiele guter Praxis. Der deutsche Schulpreis*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett und Friedrich Verlag.
- Thies, W. (1998). Wir lernen hier für uns – Projektlernen in der Reformschule Kassel. *Friedrich Jahresheft „Schüler“*, 116–119.

ISBN 978-3-7376-0991-3



9 783737 609913 >