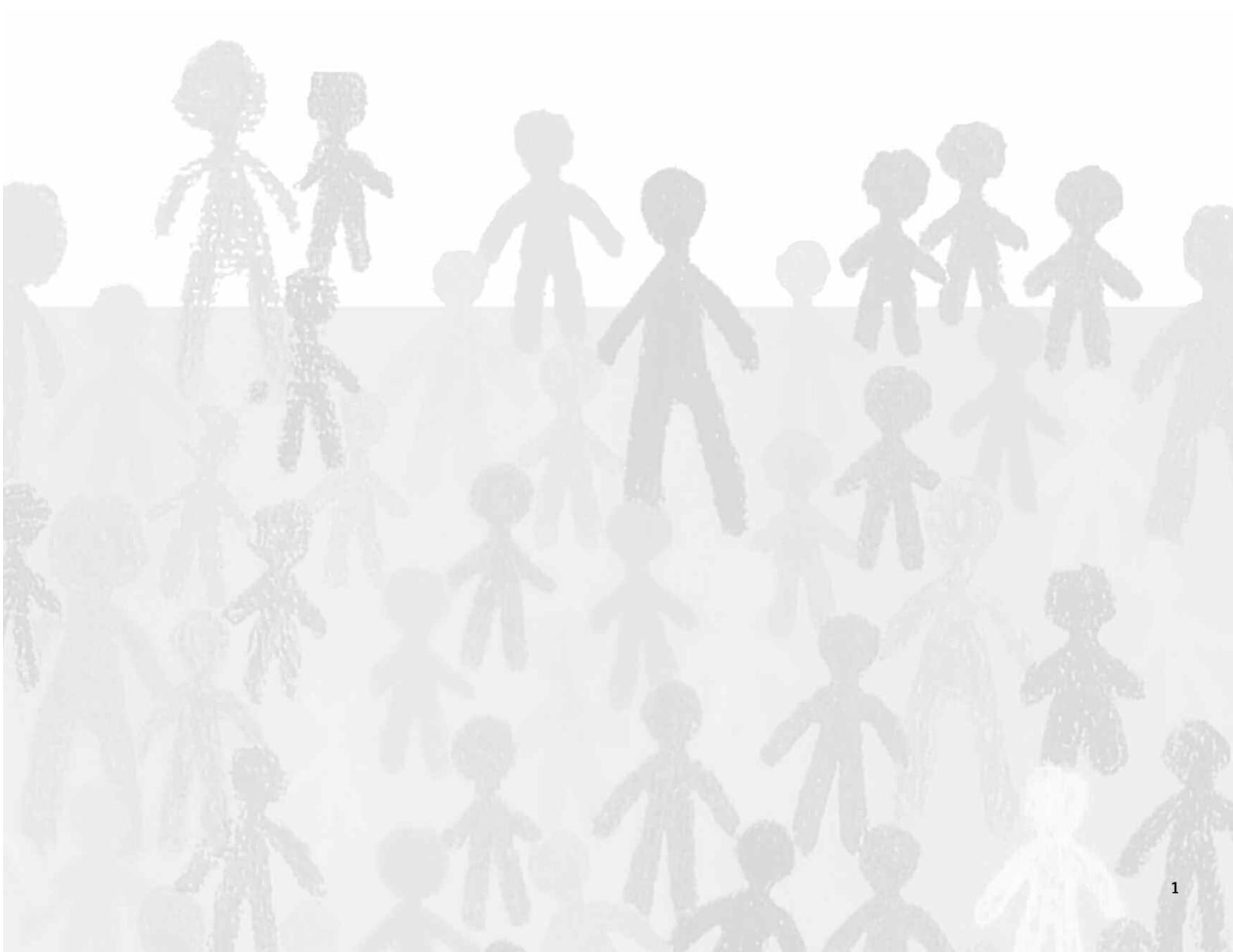


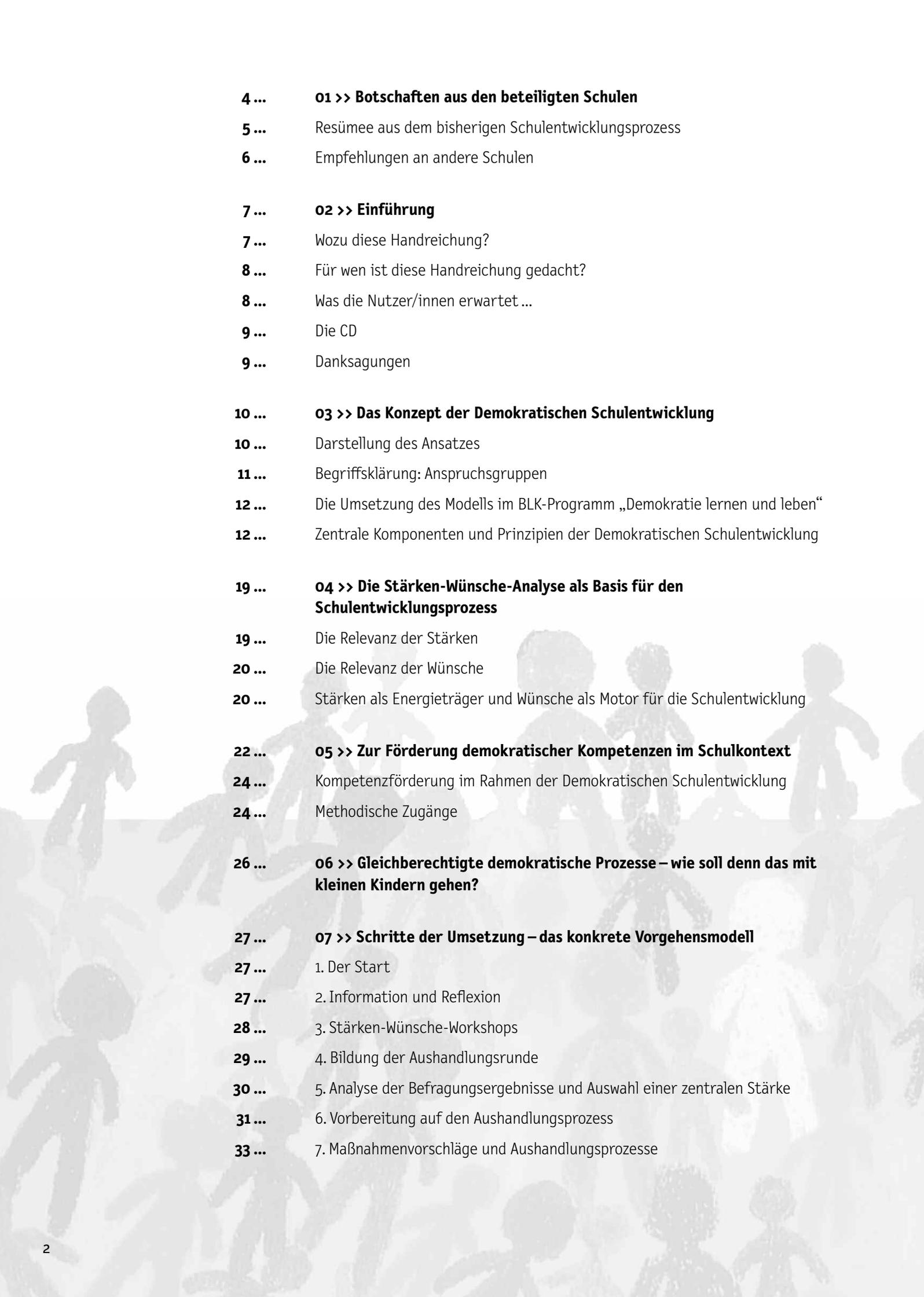
Dorothea Schütze
Dr. Marcus Hildebrandt

>> demokratische schulentwicklung

partizipations- und aushandlungsansätze im
berliner BLK-vorhaben „demokratie lernen und leben“

– begleitheft zum praxisbaukasten –



- 
- 4 ... 01 >> Botschaften aus den beteiligten Schulen**
- 5 ... Resümee aus dem bisherigen Schulentwicklungsprozess
- 6 ... Empfehlungen an andere Schulen
- 7 ... 02 >> Einführung**
- 7 ... Wozu diese Handreichung?
- 8 ... Für wen ist diese Handreichung gedacht?
- 8 ... Was die Nutzer/innen erwartet ...
- 9 ... Die CD
- 9 ... Danksagungen
- 10 ... 03 >> Das Konzept der Demokratischen Schulentwicklung**
- 10 ... Darstellung des Ansatzes
- 11 ... Begriffsklärung: Anspruchsgruppen
- 12 ... Die Umsetzung des Modells im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“
- 12 ... Zentrale Komponenten und Prinzipien der Demokratischen Schulentwicklung
- 19 ... 04 >> Die Stärken-Wünsche-Analyse als Basis für den Schulentwicklungsprozess**
- 19 ... Die Relevanz der Stärken
- 20 ... Die Relevanz der Wünsche
- 20 ... Stärken als Energieträger und Wünsche als Motor für die Schulentwicklung
- 22 ... 05 >> Zur Förderung demokratischer Kompetenzen im Schulkontext**
- 24 ... Kompetenzförderung im Rahmen der Demokratischen Schulentwicklung
- 24 ... Methodische Zugänge
- 26 ... 06 >> Gleichberechtigte demokratische Prozesse – wie soll denn das mit kleinen Kindern gehen?**
- 27 ... 07 >> Schritte der Umsetzung – das konkrete Vorgehensmodell**
- 27 ... 1. Der Start
- 27 ... 2. Information und Reflexion
- 28 ... 3. Stärken-Wünsche-Workshops
- 29 ... 4. Bildung der Aushandlungsrunde
- 30 ... 5. Analyse der Befragungsergebnisse und Auswahl einer zentralen Stärke
- 31 ... 6. Vorbereitung auf den Aushandlungsprozess
- 33 ... 7. Maßnahmenvorschläge und Aushandlungsprozesse

34 ...	8. Rückkopplung mit betroffenen Anspruchsgruppen
35 ...	9. Zwischenzeitliche Aktivitäten mit einzelnen Anspruchsgruppen
36 ...	10. Verankerung im Schulprogramm
37 ...	08 >> Vom Maßnahmenvorschlag zur Umsetzung – ein Praxisbeispiel
37 ...	Feedbacksystem für Lehrer/innen
40 ...	09 >> Langfristige Perspektiven der Aushandlungsrunde
42 ...	10 >> Anforderungen und Voraussetzungen für die Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen
43 ...	Anforderungen an die externe Prozessbegleitung
45 ...	Persönliche Voraussetzungen und erforderliche Rahmenbedingungen für die erfolgreiche Anwendung der Handreichung
46 ...	Erforderliche Rahmenbedingungen
48 ...	11 >> Gelingensbedingungen und Erfolgsfaktoren
48 ...	Gelingensbedingungen
50 ...	Erfolgsfaktoren
53 ...	Schlussbemerkungen
54 ...	12 >> „Demokratie erfordert Begleitung“ – Potenziale und Herausforderungen Demokratischer Schulentwicklung aus der Sicht von Beteiligten
54 ...	1. Anlage der Untersuchung
56 ...	2. Akteursperspektiven auf den Aushandlungsprozess
64 ...	3. Unterstützung von außen
67 ...	4. Fazit
68 ...	5. Literatur
69 ...	13 >> Nutzungshinweise für die CD-ROM
69 ...	Technik, Öffnen der CD, Navigation
70 ...	Inhalte und Struktur der einzelnen Kapitel
72 ...	14 >> Über uns
72 ...	Dorothea Schütze
73 ...	Dr. Marcus Hildebrandt
74 ...	15 >> Literatur
76 ...	Impressum

01

Botschaften aus den beteiligten Schulen

Im Rahmen ihrer Evaluationsstudie hat Gabi Elverich in der Anfangs- und Endphase des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ Interviews mit Beteiligten in den drei BLK-Schulen durchgeführt, die vor etwa vier Jahren in den Prozess der „Demokratischen Schulentwicklung“ eingestiegen sind (vgl. Beitrag von Gabi Elverich in diesem Heft).

Aus diesen Interviews stammen die folgenden Zitate. Es sind Aussagen der Prozessbeteiligten zu den Fragen,

- >> welches Resümee sie aus dem bisherigen Schulentwicklungsprozess ziehen und
- >> welche Empfehlungen sie anderen Schulen geben würden.

>> Resümee aus dem bisherigen Schulentwicklungsprozess

„Also, was mich verwundert hat, ich bin am Anfang doch recht skeptisch rangelangen, ob es denn wirklich das bringt, was es verspricht. Ich kann nur sagen, bei professioneller Anleitung, wie wir sie hatten, kommt dann doch aus den Sachen was raus, ob man es glaubt oder nicht.“
(Schüler/in Gymnasium)

„Es hat zwar etwas gedauert, aber dann war klar, dass die Vorgehensweise der Moderatoren immer zu einem Ergebnis führt.“
(Lehrer/in Grundschule)

„Man hat viele Leute kennen gelernt, man hat Meinungen gehört. Ich denke, dass ich da auch in meiner persönlichen Entwicklung ein bisschen vorangeschritten bin, gewisse Sachen mit anderen Augen zu sehen, gerade was auch den Schulablauf betrifft.“
(Elternteil Gymnasium)

„Ich hoffe, dass es nicht einschläft, also dass dieser Prozess, das was dort angestoßen wurde, weiter geführt wird, weil ich das eigentlich für ganz wichtig halte, um innerhalb der Schule, des Schulklimas Veränderungen hervor zu bringen.“
(Elternteil Hauptschule)

„Am meisten fällt mir ein diese doch recht positive Zusammenarbeit, die zum Teil natürlich auch durch die Moderation gefördert wurde. Aber auch gefordert wurde. Man musste sich irgendwo miteinander arrangieren, um dann hinterher festzustellen, das ist ja nicht so schwer. Das ist das, was so hängen geblieben ist. Dieses Gefühl, gemeinsam einen Weg zu legen und den dann auch weiterzugehen.“
(Elternteil Grundschule)

„Es ist ganz wichtig, dass dieser Gedanke ‚Demokratie als Prozess‘ leben muss, aufrecht erhalten wird, dass damit weiterhin Veränderungen möglich sind, und dass deswegen auch so eine Lebendigkeit in dem Miteinander an der Schule erhalten bleibt.“
(Lehrer/in Gymnasium)

„Das eigentliche Problem ist es, das BLK-Programm zum ‚Laufen‘ zu bringen. Die anschließende Arbeit ist nichts dagegen.“
(Schüler/in Gymnasium)

„Der hohe Zeitaufwand lohnt sich!“
(Lehrer/in Grundschule)

„Also wir haben einiges geschafft, ruhen uns jetzt auf unseren Lorbeeren aus, und ich hoffe unbedingt, dass es dort auch weiter geht.“
(Schüler/in Gymnasium)

„Hoffentlich vergessen wir das alles nicht, was wir da gelernt haben, weil... also ich werde es vielleicht nicht vergessen, weil es war mir sehr sehr wichtig, was ich da drin gelernt habe und ich finde, dass es einfach Spaß gemacht hat.“
(Schüler/in Hauptschule)

„Ich denke, es hat nachhaltig die Schulkultur hier verbessert, das Klima verbessert, hat Möglichkeiten, wie man Demokratie wirklich im Alltag anwendet, gebracht. Das sind für mich die wesentlichen Elemente.“
(Lehrer/in Hauptschule)

„Natürlich kribbelt es einem in den Händen und man möchte das noch schneller haben, aber das ist eben ein Prozess und man muss sich diesem stellen.“
(Lehrer/in Grundschule)

„Ich finde es gut, dass wir es gemacht haben. Wirklich wahr. Es hat uns ganz viel weitergebracht, einen ganz großen Schritt. Fängt schon an (...) dass sich die Konferenzkultur verändert hat, also nur jetzt erst mal da (...) Und dass sich das Klima verändert hat, und dass die Eltern in die Schule kommen. Es haben Veränderungen stattgefunden, und das finde ich gut.“
(Lehrer/in Grundschule)

„Also ich könnte mir jetzt Schule ohne Aushandlungsrunde nicht mehr vorstellen.“
(Elternteil Hauptschule)

„Die Wünsche fand ich sehr schön, weil man hat nicht immer so einen freien Wunsch, was man sagen kann.“
(Schülerin Grundschule)

„Ich glaube, dass wird dann so sein, wenn ich nicht mehr auf der Schule bin, kommen wieder Neue drauf, dass wir das denen sagen werden, so was das ist und was wir alles gemacht haben (...) und ich glaub schon, dass dann die Schüler da auch von Respekt bekommen.“
(Schüler/in Hauptschule)

„Es hat sich gelohnt. Ich bin stolz drauf, wie die Kollegen das mitmachen und mittragen, dass ich nicht das Gefühl habe, ich bin alleine. Manchmal denke ich das so, wenn ich mir selber so erzähle, was wir so erreicht haben. Ich habe es ja nicht alleine gemacht. Das bin ich ja nicht, das sind wir, die das mittragen haben. Und dass das doch so viele sind, die das mittragen, bestätigt mich, dass ich nicht das falsche Projekt an Land gezogen habe.“
(Lehrer/in Grundschule)

>> Empfehlungen an andere Schulen



02

Einführung

>> Wozu diese Handreichung?

Das vorliegende Material (Begleitheft und Praxisbaukasten in Form einer CD) ist das Ergebnis aus fünf Jahren Erfahrung mit dem *Konzept der Demokratischen Schulentwicklung*, das von uns, Dorothea Schütze und Dr. Marcus Hildebrandt, entwickelt wurde. Wir beide sind freiberuflich tätig und begleiten seit vielen Jahren Veränderungsprozesse in Schulen, Organisationen und Unternehmen. (Näheres im Kapitel 14, „Über uns“)

Mittlerweile ist unser Konzept nicht nur in einer ersten Schule erprobt sowie in drei weiteren Schulen im Rahmen des BLK Programms „Demokratie lernen und leben“ (im Folgenden „BLK-Schulen“ genannt) umgesetzt und weiter entwickelt worden, sondern hat auch in vielen anderen schulischen Prozessen Anwendung gefunden. Insgesamt scheint der Bedarf an externer Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen in den vergangenen Jahren enorm gestiegen zu sein. Immer häufiger werden wir als externe Prozessbegleiter/innen angefragt, sei es für umfassende und langfristige Schulentwicklungsprozesse oder auch für kleine überschaubare Aufgaben- und Fragestellungen, die sich aus den stetig wachsenden Anforderungen an Schulen ergeben.

Die weit verbreitete Skepsis gegenüber externen Berater/innen und Moderator/innen, die z. T. von schlechten Erfahrungen herrühren oder dem Misstrauen entspringen, es kämen Menschen, die den einzelnen Schulen „Vorschriften“ machten, ohne die schulischen Realitäten zu kennen, ist immer mehr dem Bewusstsein gewichen, dass professionelle externe Unterstützung für tiefer greifende Entwicklungen und Problemlösungen überaus hilfreich sein kann. Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass die Schulbeteiligten

als Expert/innen für ihre eigenen Belange wahr- und ernst genommen werden (mehr zur Rolle der Prozessbegleitung im Kapitel 10, „Anforderungen und Voraussetzungen ...“ in diesem Heft).

Insbesondere unser Demokratischer Schulentwicklungsansatz, der die *Partizipation und Zusammenarbeit aller an Schule beteiligten Gruppen* (Lehrkräfte, Schüler/innen, Eltern, weiteres Schulpersonal und ggf. externe Partner/innen) zu einem seiner wesentlichen Prinzipien erhebt, wird immer häufiger als gewinnbringend für die Bearbeitung schulischer Themen sowie die gemeinsame Ideenfindung und Problemlösung empfunden. Gerade hier kann es sehr wichtig sein, dass Prozesse von Externen gestaltet und begleitet werden, damit alle Schulbeteiligten den Gestaltungsraum gleichermaßen nutzen, Rollen, Haltungen und Herangehensweisen reflektiert werden und die Interessen und Bedürfnisse aller Gehör finden können. Dies ist weitaus schwieriger, wenn z. B. die Schulleitung oder andere schulinterne pädagogische Kräfte derartige Prozesse leiten, denn sie sind direkt Betroffene und mit ihren Sichtweisen und Interessen oft zu sehr in die zu bearbeitenden Themen verstrickt. Eine neutrale, allparteiliche Haltung ist von Schulinternen jedenfalls erheblich schwerer einzunehmen – wenn auch unter bestimmten Voraussetzungen leistbar.

Nach der mehrjährigen Erprobung und Weiterentwicklung dieses Demokratischen Schulentwicklungsansatzes wird es nun höchste Zeit, unsere Erfahrungen sowie beispielhafte Vorgehensweisen und Methoden an interessierte, potenzielle Prozessbegleiter/innen weiter zu geben, damit in Zukunft mehr und mehr Menschen Schulen in ihrer demokratischen Entwicklung unterstützen können.

Wenn Sie als Leser/innen dieser Handreichung entsprechende Vorerfahrungen mitbringen oder sich erforderliche Kompetenzen aneignen, können Sie unser Konzept und die dazugehörigen Bausteine für die Planung und Gestaltung von langfristigen Schulentwicklungsprozessen oder auch kleineren Maßnahmen nutzen. Außerdem werden wir diese Materialien in Zukunft für die Aus- und Fortbildung von Multiplikator/innen im Bereich der Demokratischen Schulentwicklung verwenden.

Melden Sie sich bei uns, um von den aktuellsten Entwicklungen, Updates der CD-ROM oder von Fortbildungsangeboten zu erfahren:

info@schulcoaching.com

>> Für wen ist diese Handreichung gedacht?

Externe Begleitung heißt nicht, dass entsprechende Personen nichts mit Schule zu tun haben sollten – ganz im Gegenteil. Es ist sogar sehr wichtig, dass detailliertere Kenntnisse von schulischen Strukturen und Rahmenbedingungen vorhanden sind. So ist es zum Beispiel Organisationsentwickler/innen und Unternehmensberater/innen, für die diese Handreichung u. a. gedacht ist, unbedingt anzuraten, Erfahrungshintergrund in Bezug auf Schulen mitzubringen oder sich diesen vor ihren ersten Einsätzen anzueignen, zum Beispiel durch die Begleitung erfahrener Schulentwickler/innen bei ihrer Arbeit vor Ort.

Ebenso sollen Lehrer/innen, Erzieher/innen, Sozialpädagoge/innen sowie Eltern und ältere oder ehemalige Schüler/innen von dieser Handreichung angesprochen werden – also Menschen, die das Innenleben mindestens einer Schule gut kennen. Ihr Einsatz sollte aber möglichst in einer Schule stattfinden, der sie selbst nicht angehören, um eine Rollenkonfusion zu vermeiden und die neutrale allparteiliche Position leichter einnehmen zu können.

Weitere Nutzer/innen der zusammengestellten Materialien können all diejenigen sein, die einen professionellen Hintergrund bzw. Erfahrungen in der Arbeit mit Gruppen haben, z. B. Supervisor/innen, Mediator/innen sowie in der politischen Bildungsarbeit tätige Trainer/innen und Berater/innen.

Hilfreich ist es, wenn potenzielle Prozessbegleiter/innen selbst einen Demokratischen Schulentwick-

lungsprozess durchlaufen oder einen solchen zumindest kennen gelernt haben. Weitere Kompetenzen, die vorausgesetzt oder sich angeeignet werden sollten, sind im Kapitel „Anforderungen und Voraussetzungen“ beschrieben.

Im Folgenden werden die Lesenden (des Begleitheftes wie auch der Baukasten-CD) stets als „Nutzer/innen“ angesprochen.

>> Was die Nutzer/innen erwartet ...

Die Broschüre

Nach der Einstimmung durch die Botschaften aus den drei beteiligten BLK-Schulen und dieser Einführung, werden die Nutzer/innen zunächst mit dem Konzept der Demokratischen Schulentwicklung und den dazugehörigen zentralen Prinzipien vertraut gemacht. Daran anschließend diskutieren wir den Zusammenhang zwischen der Förderung Demokratischer Kompetenzen und unserem Schulentwicklungsansatz und geben dabei einen kurzen Einblick in die von uns verwandten Methoden.

Danach geht es um die Frage, ob denn kleine Kinder tatsächlich gleichberechtigt an demokratischen Schulentwicklungsprozessen teilhaben können, bevor wir im nächsten Schritt die konkreten Vorgehensweisen bei der Umsetzung unseres Konzeptes beschreiben. Anhand eines ausführlicheren Praxisbeispiels stellen wir anschließend die Dynamiken eines Aushandlungsprozesses zwischen Lehrkräften, Eltern und Schüler/innen dar, um exemplarisch eines der Kernelemente unseres Schulentwicklungskonzeptes zu verdeutlichen und zur Frage der langfristigen Perspektive dieses Aushandlungsansatzes in den drei BLK-Schulen überzuleiten.

Im folgenden Kapitel beschäftigen wir uns mit zentralen Anforderungen an die Nutzer/innen dieser Handreichung, darunter Hinweise zum Rollenverständnis von Begleiter/innen Demokratischer Schulentwicklungsprozesse sowie erforderliche Kompetenzen, die unserer Meinung nach mitgebracht bzw. sich angeeignet werden sollten. Ebenso spielen die schulischen Voraussetzungen (Rahmenbedingungen, Personalressourcen, Strukturen, etc.) eine wichtige Rolle.

Um die Darstellung unserer Erfahrungen mit Demokratischer Schulentwicklung abzurunden, werden wir im nächsten Kapitel Bedingungen und Faktoren

benennen, die aus unserer Sicht Entwicklungsprozesse an einzelnen Schulen befördern oder auch behindern können.

Im Anschluss wird Gabi Elverich, Erziehungswissenschaftlerin, die Ergebnisse ihrer Evaluationsstudie vorstellen. Sie hat in den drei beteiligten BLK-Schulen zu Beginn des Prozesses und noch ein zweites Mal gegen Ende des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ Befragungen und Gespräche mit Prozessbeteiligten durchgeführt. Die Erkenntnisse aus ihrer qualitativen Untersuchung werden weitere wesentliche Aussagen zu den Herausforderungen und Erfolgsfaktoren sowie der Nachhaltigkeit und Transfertauglichkeit dieses Schulentwicklungsansatzes enthalten.

In einem weiteren Kapitel werden die Nutzer/innen in die Handhabung der beigelegten CD eingeführt, inklusive eines kurzen Überblicks über Inhalte, Aufbau und Struktur der Bausteine sowie nützlicher Navigationshinweise. Mit Informationen zum Hintergrund der Konzeptentwickler/innen bzw. Autor/innen sowie einigen Literaturangaben schließt das Begleitheft ab.

Die Praxisbaukasten-CD

Die beigelegte CD enthält Anleitungen und wichtige Hinweise für die Umsetzung dieses Schulentwicklungsansatzes in die Praxis. Hier beschreiben wir die Schritte und Methoden detailliert, die in aufeinander folgenden Entwicklungsphasen oder auch gesondert für sich zum Einsatz kommen können – je nach Zielsetzung und Vorhaben der einzelnen Schule bzw. Auftrag an die Prozessbegleitung. Ebenso enthält die CD eine Reihe alternativer Einsatzszenarien sowie eine zusätzliche Sammlung von Übungen und Spielen, die der methodischen Vielfalt dient und stets erweiterbar ist.

Informationen über Updates der CD-ROM:

info@schulcoaching.com

oder **www.schulcoaching.com**

Den Nutzer/innen dieser Handreichung möchten wir dringend empfehlen, vor der Arbeit mit der CD das vorliegende Begleitheft gelesen zu haben, da es entscheidende Grundlagen und Voraussetzungen für den Gebrauch der CD beinhaltet.

>> Danksagungen ...

... an die beteiligten Schulen

An dieser Stelle möchten wir allen Schulen und Schulbeteiligten, mit denen wir in den vergangenen Jahren zusammen gearbeitet haben, ganz herzlich danken, insbesondere für ihr Vertrauen, ihren Mut und ihre Ausdauer, sich auf einen so intensiven und nicht immer leichten Entwicklungsprozess einzulassen.

Ganz besonders möchten wir uns bei den drei beteiligten BLK-Schulen bedanken und verbinden dies mit der Hoffnung, dass die gemachten Erfahrungen und Entwicklungen der letzten vier Jahre nachhaltig zur Verbesserung der Schulqualität und des Schulklimas jeder einzelnen Schule beigetragen haben.

Wir wünschen allen Schulen in ihrem fortschreitenden Entwicklungsprozess alles Gute, allen Beteiligten weiterhin viel Geduld und Energie, ebenso wie Freude über große und kleine Erfolge!

... an unsere Kolleg/innen und Unterstützer/innen

In Zeiten besonders großer Nachfrage oder auch bei der Arbeit mit sehr großen Gruppen wussten wir die Unterstützung durch professionelle Kolleg/innen sowie Hospitant/innen und Praktikant/innen sehr zu schätzen. Nicht nur, dass sie uns bei der konkreten Arbeit in den Schulen tatkräftig zur Seite standen, auch ihre methodischen Anregungen sowie die gemeinsame Auswertung und Reflexion waren überaus hilfreich. Insbesondere möchten wir unseren Kolleginnen Karin Lorentz und Bettina Schäfer für ihre professionelle Zusammenarbeit und ihren kritischen Blick danken. Außerdem sollen Kathrin Nack und Julia Russau nicht unerwähnt bleiben. Sie haben uns und unsere Arbeit als Praktikantinnen über viele Monate begleitet und unsere Arbeit durch ihre Ideen und ihre Kreativität sehr bereichert.

... an das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“

Abschließend gilt unser Dank dem BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“. Wir haben in den Jahren der Zusammenarbeit sehr viel gelernt und sind froh, dass dies – wie es Lernen so an sich hat – wohl nie aufhören wird ...

Dorothea Schütze & Dr. Marcus Hildebrandt

03

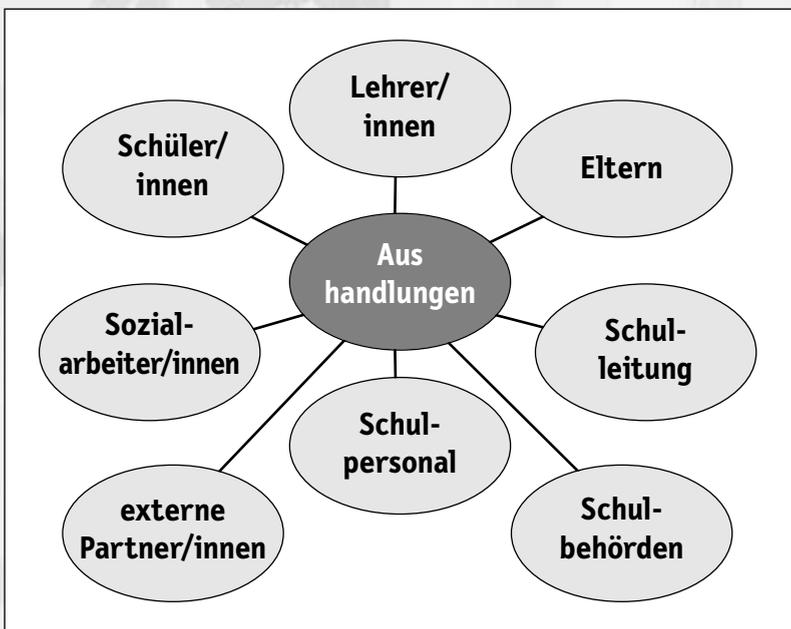
Das Konzept der Demokratischen Schulentwicklung

>> Darstellung des Ansatzes

Das Modell in Kürze

Schulen demokratisch zu entwickeln und zu gestalten, setzt voraus, dass die unterschiedlichen Gruppen in der Schule – Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern, Erzieher/innen, Sozialpädagog/innen, aber auch das technische Schulpersonal und externe Partner (z. B. Schulbehörden, Quartiersmanagement, usw.) – beteiligt sind und die Ansprüche der jeweilig anderen kennen und als begründet erleben. Bei diesem von Dr. Marcus Hildebrandt und Dorothea Schütze entwickelten Konzept der Demokratischen Schulentwicklung begeben sich alle relevanten *Anspruchsgruppen* gemeinsam auf den Weg, ihre Schule zu verändern und sie zu einem für alle noch angenehmeren Lebens-, Arbeits- und Lernort zu machen.

Basis für diesen Entwicklungsprozess sind sowohl die *Stärken*, die positiven Eigenschaften einer Schule, als auch die *Wünsche* z. B. an die Schulorganisation, den Unterricht und das Miteinander aller Schulbeteiligten. Im *Dialog* aller Anspruchsgruppen werden schnell Gemeinsamkeiten entdeckt, und positive Rückmeldungen fördern die *Anerkennungskultur*. Die Sichtweisen, Bedürfnisse und Ansprüche der einzelnen Gruppen können aber auch sehr unterschiedlich, wenn nicht sogar gegenläufig sein und zu Konflikten oder Missverständnissen führen, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der verschiedenen Rollen und Aufgaben innerhalb des Systems Schule. Folglich heißt ein zentraler Begriff, der im Mittelpunkt des Modells steht, *Aushandlung*. Konsens-suchende Aushandlungen bilden den Kern demokratischer Alltagskultur und ein grundlegendes Prinzip des im Folgenden dargestellten Schulentwicklungsmodells.



Konsensorientierte Aushandlungen als Kern demokratischer Alltagskultur

>> Begriffsklärung: Anspruchsgruppen

Im Rahmen unseres Konzeptes spielt der Begriff der „Anspruchsgruppe“ eine zentrale Rolle. Wir wollen deshalb an dieser Stelle den Begriff einführen.

„Anspruchsgruppen“ – wie und warum wir den Begriff verwenden

In der Managementlehre werden diejenigen Gruppen als „Anspruchsgruppen“ (englische Bezeichnung: „Stakeholder“) bezeichnet, die Einfluss auf die Zielerreichung eines Unternehmens haben. Es sind also die Gruppen, die im Umkehrschluss auch durch die Auswirkungen der Unternehmenstätigkeit in irgendeiner Form betroffen sind.

Beispiele für Anspruchsgruppen sind:

- >> Kunden
- >> Lieferanten
- >> Mitarbeiter
- >> Eigentümer
- >> Manager
- >> Konkurrenten
- >> Gewerkschaften
- >> etc.

Zu den Anspruchsgruppen gehören also nicht nur Personen oder Institutionen, die in der Organisation mitwirken, sondern auch solche, die die Organisation nutzen, in Betrieb halten oder Mitglieder der Organisation sind. Anspruchsgruppen sind demnach ebenso Informationslieferanten für Ziele, Anforderungen und Randbedingungen bei der Produkt- oder Organisationsentwicklung.

Wir verwenden den Begriff „Anspruchsgruppen“ auch im Kontext der Demokratischen Schulentwicklung, da jede Veränderung in Schule einhergehen sollte mit der Festlegung von Entwicklungszielen. Anspruchsgruppen im Rahmen der

Schulentwicklung sind die unterschiedlichen Interessengruppen, die Einfluss auf die Zielerreichung der Schule haben.

Um dabei eine zu große Komplexität zu vermeiden, beschränken wir uns in den Schulentwicklungsprozessen auf die Anspruchsgruppen, die aktiv in den Zielerreichungsprozess eingreifen können oder werden. Dies kann natürlich von Schule zu Schule variieren. Auf jeden Fall sollten dies aber die Schüler/innen, die pädagogischen Kräfte und die Eltern sein, bei Bedarf auch weitere Anspruchsgruppen wie Schulbehörden, Quartiersmanagement, externe Partner/innen usw.

In der Systemtheorie wird in der Regel davon ausgegangen, dass innerhalb einer Anspruchsgruppe die gleiche Interessenlage und gleiche Sicht auf die Unternehmensziele vorliegen. Dies entspricht aber meist nicht der Realität, insbesondere nicht in Schulen. Daher muss im Rahmen der Schulentwicklung – falls nötig – diese gemeinsame Sicht innerhalb einer Anspruchsgruppe erst entwickelt werden. Im Wesentlichen geht es aber darum, mögliche Unterschiede sichtbar zu machen und mit den Unterschieden innerhalb einer Gruppe umzugehen.

(Mehr zu der Verwendung des Begriffs im Kontext von Qualitätsmanagement in Unternehmen über <http://www.oekoradar.de/de/lexikon/eintrag/01105/index.html> und <http://de.wikipedia.org/wiki/Stakeholder>)

>> Die Umsetzung des Modells im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“

Die Umsetzung dieses Schulentwicklungsmodells wurde in den Jahren 2002 und 2003 erstmals in einer Berliner Realschule erprobt. Diese Schule befand sich in einem Umfeld, das sich unmissverständlich rechtsextremen Dominanzbestrebungen ausgesetzt sah. Lehrer/innen der Schule wollten dem begegnen – zunächst autoritär über Verbote, schließlich mit schulischen Aktivitäten und Entwicklungsprozessen, die den Jugendlichen demokratische Werte und Umgangsweisen näher bringen sollten. Diese Idee deckte sich mit Aussagen des Gutachtens von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser, das als Grundlage des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ gilt. In ihr beschrieben die Autoren, dass Rechtsextremismusprävention gelingen kann, wenn sie sich auf durch Jugendliche selbst erfahrene, tatsächliche Partizipation stützt (vgl. Edelstein/Fauser 2001; Schütze 2003).

Schon an dem damaligen Prozess waren alle schulischen Anspruchsgruppen beteiligt. Diese Testphase erlaubte einen Eindruck davon, wie Partizipation und Aushandlungen zu Gestaltungselementen von Schulentwicklung werden können, und so wurde das Modell ab 2003 auf Prozesse in drei BLK-Schulen übertragen: eine Grundschule mit einem sehr hohen Anteil von Kindern mit Migra-

tionshintergrund und eine Hauptschule – beide im Westteil der Stadt gelegen – sowie ein Ostberliner Gymnasium.

Die Prozesse in den drei BLK-Schulen dauern bis heute an und orientieren sich grundsätzlich an den nachfolgend beschriebenen Prinzipien und Schritten. Die jeweiligen Ausprägungen und inhaltlichen Schwerpunkte sind allerdings sehr unterschiedlich, so wie auch die einzelnen Schulen ihre ganz spezifischen Ausgangslagen, Problemstellungen und Anforderungen haben.

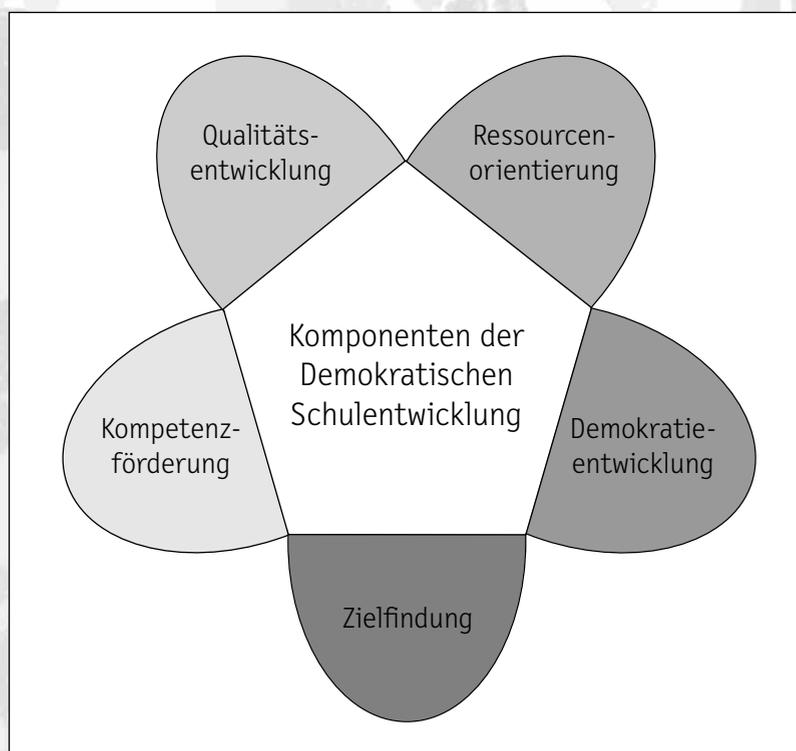
Überdies sind zwischenzeitlich einzelne Module bzw. Vorgehensweisen innerhalb dieses Schulentwicklungsmodells auf weitere Schulkontexte übertragen worden, so z. B. in Prozesse der Ganztagsentwicklung, bei der so genannten „partizipativen Schulprogramm- oder Leitbildentwicklung“, in Aushandlungsprozesse zum Thema „Schulregeln“ oder auch in Kinder- und Menschenrechtsprojekte.

Im Laufe der Jahre haben wir unsere Herangehensweisen und die Prozessqualität immer wieder auf ihre Tauglichkeit hin überprüft, reflektiert und weiterentwickelt. Im Zuge dessen haben sich Methoden und Abläufe z. T. verändert bzw. können sicherlich weiterhin optimiert werden. Die wesentlichen konzeptionellen Grundannahmen sind allerdings erhalten geblieben.

>> Zentrale Komponenten und Prinzipien der Demokratischen Schulentwicklung

Unter Demokratischer Schulentwicklung verstehen wir den Veränderungsprozess einer Schule, der sowohl Verbesserungen von Strukturen und Abläufen (Organisationsentwicklung) bewirkt, als auch Haltungen, Kompetenzen und Handeln aller Schulbeteiligten im Sinne eines demokratischen Miteinanders nachhaltig beeinflusst.

Unser Schulentwicklungsansatz zeichnet sich dadurch aus, dass er aus fünf grundlegenden Komponenten besteht:



Aus unseren Erfahrungen kann Demokratische Schulentwicklung nur dann nachhaltig gelingen, wenn alle fünf Faktoren erfolgreich zusammenspielen. Dies bedeutet, dass die Festlegung von Entwicklungszielen wichtig ist, um entsprechende Qualitätsverbesserungen gezielt anzusteuern. Dabei sollten die bereits vorhandenen, d. h. geschaffenen und gewachsenen Ressourcen bzw. Stärken einer Schule anerkannt und genutzt werden. Gleichzeitig ist der Weg zur Erreichung der Ziele von zentraler Bedeutung – die Art und Weise, wie Entscheidungen getroffen und umgesetzt werden. Das heißt, neben der Ergebnisqualität hat die Prozessqualität einen sehr hohen Stellenwert, und die Prozessqualität lässt sich an ihrem demokratischen Charakter messen. Hierfür bedarf es entsprechender Kompetenzen bei allen Beteiligten, die im Laufe des Prozesses erworben bzw. gefördert werden müssen.

Alle beteiligen!

Das System Schule birgt für demokratische Entwicklungen besonders große Herausforderungen, und dies nicht allein aufgrund der existierenden Hierarchien und Machtstrukturen, sondern auch wegen der unterschiedlichen Rollen und Positionen sowie der damit verbundenen unterschiedlichen Interessenlagen, die miteinander vereinbart werden müssen.

Umso wichtiger ist es, dass alle Interessen- bzw. Anspruchsgruppen – also Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern, möglicherweise Erzieher/innen und Sozialpädagoge/innen, aber auch das technische Schulpersonal und externe Partner – an dem Prozess beteiligt sind, in ihren Sichtweisen und Ansprüchen ernst genommen werden und in den Aushandlungsprozessen gleichermaßen Gewicht erhalten.

Überdies sind Veränderungen bei vielen Menschen mit großen Vorbehalten und Ängsten verbunden. Werden diese Menschen nicht in den Veränderungsprozess als Beteiligte und Mitgestaltende eingebunden, kann es leicht passieren, dass sie den Prozess nicht unterstützen, im schlimmsten Fall sogar behindern oder bekämpfen.

Werden nicht alle einbezogen, können die gefundenen Lösungen außerdem nie optimal sein, da nicht alle Sichtweisen in die Gestaltung eingeflossen sind und dadurch wichtige Perspektiven und Kompetenzen ungenutzt bleiben. In der Praxis hat sich häufig gezeigt, dass etwa Eltern oder Schüler/innen ganz neue kreative Ideen und Vorschläge beisteuern konnten, auf die das Lehrerkollegium allein nie gekommen wäre.

Nutzen für Alle erzeugen

Allerdings darf es nicht „nur“ bei einer hohen Prozessqualität bleiben. Menschen lassen sich zumeist nur dann auf Veränderungsprozesse ein, wenn sie sich einen konkreten Nutzen davon versprechen. Und dieser Nutzen darf nicht in allzu weiter Ferne liegen. Deshalb sollte jede Form von Schulentwicklung mit einer spürbaren und zeitnahen Steigerung der Qualität der Schule einhergehen.

Schulqualität heißt in diesem Zusammenhang: Grad der Übereinstimmung zwischen den Anforderungen der Anspruchsgruppen und den wahrgenommenen Schuleigenschaften. Diese Eigenschaften bilden das Profil der Schule und können sowohl soziale Komponenten wie das Miteinander, pädagogische Dimensionen wie Unterrichtsgestaltung als auch organisatorische Fragen (z. B. Regelung von Zeiten und Aktivitäten) oder Strukturen (z. B. Räumlichkeiten) umfassen.

Stärkung aller Beteiligten

Die Veranstaltungen mit allen Anspruchsgruppen gleich zu Beginn des Schulentwicklungsprozesses enthalten wesentliche stärkende Aspekte, da die Schulstärken und die Wünsche aller Beteiligten im Mittelpunkt stehen und bereits intensive Diskussionen und Reflexionsprozesse (sowohl in den einzelnen Klassen als auch im Kollegium, unter Eltern und weiteren Beteiligten) in Gang kommen. Hier wird deutlich gemacht, dass die Sichtweise jeder einzelnen Person von Bedeutung ist und in den Entwicklungsprozess einfließt.

Insbesondere die positiven Rückmeldungen bezüglich der über viele Jahre gewachsenen Schulstärken und die damit verbundene Anerkennung der geleisteten Arbeit stärkt das Selbstbewusstsein derjenigen, die durch viel Engagement und Kreativität zur positiven Entwicklung ihrer Schule (sei es in pädagogischer, oder auch struktureller, organisatorischer wie zwischenmenschlicher Hinsicht) beigetragen haben. Gerade in Schulen mangelt es sehr häufig an dieser notwendigen Anerkennung. Stattdessen liegt der Fokus meist auf den Schwierigkeiten, Defiziten und zu beklagenden Mängeln, sowohl innerhalb der Schule als auch im Blick von außen (z. B. durch Presse, Schulbehörden, Politik, etc.). Umso wohltuender und notwendiger ist der Aufbau einer *Anerkennungskultur* innerhalb des Kollegiums, zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen, Eltern und Lehrer/innen, Lehrer/innen und Erziehern/innen oder Sozialpädagogen/innen, gegenüber dem technischen Personal (Sekretariat,

Hausmeister, Reinigungskräfte), gegenüber der Schulleitung, etc. etc....

Darüber hinaus sollte es im Laufe des Entwicklungsprozesses weitere unterstützende Aktivitäten geben bzw. sollten Strukturen aufgebaut werden, die dauerhaft Gelegenheiten zum gegenseitig stärkenden Austausch und zur *Kompetenzerweiterung* bieten (siehe dazu auch Punkt 9. im Vorgehensmodell „Zwischenzeitliche Aktivitäten mit einzelnen Anspruchsgruppen“).

Zusätzlich zu dieser Stärkung und Aufwertung der unterschiedlichen Anspruchsgruppen ermöglicht Demokratische Schulentwicklung die Stärkung von Einzelpersonen bzw. deren Persönlichkeit. Dies geschieht beispielsweise über das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit, wenn eigens eingebrachte Ideen aufgegriffen und verhandelt werden und womöglich in Entwicklungsmaßnahmen einfließen. Ebenso können die Beteiligten durch ihre Mitarbeit und Teilhabe am Schulentwicklungsprozess einen beachtlichen Kompetenzzuwachs erfahren (mehr dazu im Kapitel „Zur Förderung demokratischer Kompetenzen im Schulkontext“).

Aktionstag der Hauptschule:
„Wir sagen Nein zu Diskriminierung“

Demokratieentwicklung als Lernprozess für Alle

Häufig wird im Zusammenhang mit Demokratieentwicklung in Schulen von „Erziehung“ zu „Demokratie“ gesprochen, und in der Regel ist damit gemeint, dass einige wenige Lehrpersonen (Lehrer/innen oder Erzieher/innen) viele andere (Schüler/innen bzw. Kinder und Jugendliche) zu etwas „erziehen“ – in diesem Fall zu „Demokratie“.

Bei der hier gemeinten Form der Demokratieentwicklung geht es allerdings darum, dass alle (Erwachsene wie Kinder und Jugendliche) dazu lernen und sich entwickeln. Deswegen sprechen wir lieber von dem Erlernen und Praktizieren demokratischer Prozesse, an denen alle gleichermaßen beteiligt sind. Und dies schließt die Selbstreflexion und das Hinterfragen bisheriger Strukturen und Machtverhältnisse mit ein. Es geht darum, Räume und Möglichkeiten, ja Spielräume zu eröffnen, in denen demokratische Umgangsformen und Entscheidungsprozesse als Alternativen erprobt und erlernt sowie als kostbarer Wert verinnerlicht werden können. Dazu gehört auch, dass diese Umgangsformen von Erwachsenen (Erzieher/innen, Lehrer/innen und Eltern) gelebt werden, was wiederum deren Entwicklungsbereitschaft voraussetzt. (vgl. Edelstein/ Fausser 2001)



Demokratie erleben – das Demokratieverständnis erweitern

„Demokratie“ wird im Unterricht (z. B. in den Fächern Sozialkunde, Geschichte, Gesellschaftslehre) überwiegend theoretisch „behandelt“ und an Beispielen von Parlamentarischer Demokratie bzw. Regierungssystemen festgemacht. Und die wenigen praktischen Erfahrungen mit Demokratie in der Schule beschränken sich zumeist auf Mitbestimmungsrechte in schulischen Gremien.

Die Thematisierung von „Demokratie“ im Unterricht, die sich in der Regel auf **Demokratie als Herrschaftsform** beschränkt, sowie die auf Mehrheitsbeschluss basierenden Gremienarbeiten stellen allerdings nur einen Teil der möglichen Dimensionen von Demokratie dar.

Demokratie als Lebensform

Die Beteiligung an und Mitgestaltung von demokratischen Schulentwicklungsprozessen bietet die Chance, Demokratie in weiteren Dimensionen zu erleben und Schule als Demokratie-Lernort zu nutzen. Dabei wird deutlich, dass Demokratie noch viel mehr als ein Kreuz bei Wahlen heißen kann, dass Demokratie eine Lebens- und Umgangsform sein kann, die alle mit ihren unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen ernst nimmt.

Demokratischer Umgang kann an ganz praktischen und alltäglichen Beispielen in der Schule gelernt, erprobt und weiter entwickelt werden (z. B. wie die Schüler/innen einer Klasse miteinander umgehen wollen, wie Konflikte gelöst werden, wie gemeinsam Entscheidungen getroffen werden, oder auch zu hören und ernst zu nehmen, was den Lehrer/innen wichtig ist, was sich Schüler/innen für den Unterricht wünschen, etc. ...). Und in dieser Entwicklung und Erprobung liegt die große Chance zu erleben, dass demokratische Prozesse durchaus gewinnbringend für alle gestaltet werden können und es sich lohnen kann, damit verbundene Anstrengungen auf sich zu nehmen.

Demokratie als Gesellschaftsform

Erfahrungen mit Demokratie in der Schule (in der Lehrer/innen, Schüler/innen, Erzieher/innen und weiteres Schulpersonal immerhin täglich viele Stunden und über viele Jahre miteinander leben, lernen und arbeiten) wirken auch über den Schulkontext hinaus. Denn dies sind intensive Erlebnisse, die ein anderes Bild auf die vorhandenen Strukturen werfen, die eigene Rolle neu beleuchten und die eigene Verantwortung für Situationen und mögliche Veränderungen in den Blick

nehmen. So können gelernte demokratische Umgangsweisen ebenfalls auf zivilgesellschaftliche Prozesse übertragen und aus positiven Erfahrungen in der Schule Mut geschöpft werden, sich auch außerhalb der Schule einzumischen, sich zu engagieren und mitzugestalten.

Sensibilisierung bezüglich Macht- und Diskriminierungsstrukturen

Die Sensibilisierung bezüglich Macht- und Diskriminierungsstrukturen ist einer der wesentlichen Aspekte der Demokratischen Schulentwicklung und gleichzeitig eine der größten Herausforderungen! Ziel ist es, eine demokratische Kultur zu entwickeln, die alle Beteiligten für undemokratische, diskriminierende, rassistische bzw. menschenverachtende Haltungen wie Verhaltensweisen sensibilisiert und sie befähigt, sich mit Ungerechtigkeiten und Chancenungleichgewichten auseinander zu setzen, sich zu positionieren sowie alternative Umgangsformen zu entwickeln.

Im Widerspruch dazu ist Schule ein durch Hierarchien und Machtverhältnisse strukturiertes System. Dies prägt alle in ihr lebenden, lernenden und arbeitenden Menschen. Schulische Machtverhältnisse sind in der Regel so selbstverständlich, normal und wirkungsmächtig, dass sie selten in Fragen gestellt werden. Und so bleibt oft wenig Raum und Gelegenheit, demokratische Alternativen zu leben.

Umso wichtiger ist es, sich diesen Raum zum „Demokratie leben und lernen“ zu nehmen, ihn zu gestalten und stetig wachsen zu lassen. Das ist nicht einfach, denn es geht vor allem auch darum, die eigene Verstrickung in Machtgefüge und diskriminierende Strukturen zu erkennen und zu reflektieren. Und eine der offensichtlichen Machtpositionen innerhalb der Schule ist die der Lehrkraft bzw. der Erwachsenen gegenüber Kindern und Jugendlichen („Adulthood“). Diese Machtposition zu hinterfragen, kann nicht nur herausfordernd und verunsichernd, sondern bisweilen auch sehr schmerzhaft sein und zu großen Widerständen führen (mehr dazu im folgenden Abschnitt „Reflexion von Rollen im Schulkontext“).

Darüber hinaus sollten aber auch alle weiteren offensichtlich wie latent vorhandenen Diskriminierungsformen in der Schule wie in ihrem Umfeld bzw. der Gesellschaft Beachtung finden. Dies kann in der Praxis heißen, dass diskriminierende Äußerungen und Verhaltensweisen Einzelner thematisiert und

von Diskriminierung Betroffene geschützt bzw. gestärkt werden. Ebenso kann dies bedeuten, dass dafür gesorgt wird, dass alle Schulbeteiligten Zugang zu Informationen und Partizipationsgelegenheiten haben – was im Fall von nicht-deutschsprachigen Eltern z. B. heißen kann, Texte zu übersetzen, Dolmetscher zu organisieren und/oder neue Kommunikationswege und Beteiligungsstrukturen einzuführen. Weitere Aktivitäten mögen darin bestehen, an Fortbildungen teilzunehmen, Projekte durchzuführen, das schulische Umfeld hinsichtlich diskriminierender Strukturen zu erforschen und Maßnahmen dagegen zu entwickeln oder auch Regeln des Umgangs miteinander auszuhandeln.

Im Bereich der Antidiskriminierungsarbeit gibt es vielfältige Möglichkeiten, in Schulen und in ihrem Umfeld aktiv zu werden – möglicherweise auch mit Hilfe externer Fachkräfte bzw. Unterstützer/innen, denn diese Thematik ist keine einfache. Welche Wege eine Schule auch immer für sich wählt – nimmt sie ihren demokratischen Anspruch und ihren Bildungsauftrag ernst, sollten nicht-diskriminierende Strukturen und Verhaltensweisen entwickelt und dauerhaft kultiviert werden!

Reflexion von Rollen im Schulkontext

Demokratische Schulentwicklungsprozesse sind ohne eine Reflexion der Rollen und der damit verbundenen Beziehungen und Dominanzverhältnisse zwischen den verschiedenen Anspruchsgruppen kaum denkbar. Hilfreich ist es in diesem Zusammenhang, sich über die verschiedenen Rollen im Kontext Schule mit allen Beteiligten zu verständigen und nach Lösungen zu suchen, wie diese Rollen und damit verbunden Funktionen und Aufgaben mit dem gemeinsamen demokratischen Anspruch vereinbart werden können. Dies sollte möglichst zu Beginn des Schulentwicklungsprozesses geschehen (z. B. in Form eines „Leitbildes zur demokratischen Schulkultur“) und entsprechende Vereinbarungen in Abständen auf ihre Tauglichkeit hin überprüft werden.

Die Reflexion von Rollen, Aufgaben und Funktionen vor dem Hintergrund der Demokratischen Schulentwicklung bedeutet nicht zwangsläufig, alle bisherigen Strukturen und Verantwortlichkeiten infrage stellen zu müssen. Tatsächlich haben Pädagogen/innen ihren Bildungsauftrag zu erfüllen, und dies in einem von der Bildungspolitik und den Schulbehörden vorgegebenen Rahmen. Und es ist auch eine Tatsache, dass hier Erwachsene mit Minderjäh-

rigen zu tun haben, was in vielen Situationen und Bereichen die Übernahme von Verantwortung durch Erwachsene mit sich bringt.

Trotzdem können sich die Rollen der Schulbeteiligten im Zuge der demokratischen Schulentwicklung verändern. „Spielräume“ hierfür sind zumindest vorhanden, indem zum Beispiel mit der Notengebung anders verfahren wird. Dies kann heißen, dass Schüler/innen lernen, ihren Lernfortschritt selbst zu bewerten, indem sie sich eigene Lernziele setzen bzw. Methoden der Selbsteinschätzung anwenden. Anschließend können Lehrkräfte und Schüler/innen über ihre beiderseitigen Einschätzungen in den Dialog treten und gemeinsam Entwicklungsziele formulieren, d. h. die Lehrkraft kann die Rolle des Partners, Begleiters und Beraters annehmen. Außerdem können die Bewertungskriterien der Lehrkraft zumindest transparent gemacht, wenn nicht sogar mit den Schüler/innen ausgehandelt werden. Und es können Feedbacksysteme entwickelt und eingesetzt werden, über die auch die Lehrer/innen eine Rückmeldung durch die Schüler/innen sowie Hinweise auf deren Entwicklungsmöglichkeiten erhalten (wie in einer der beteiligten BLK-Schulen geschehen, siehe Praxisbeispiel in diesem Heft).

Denkbar ist ebenfalls, dass Kinder und Jugendliche bei der inhaltlichen Schwerpunktsetzung und Methodik für den Unterricht mitbestimmen, sich selbst als Experten/innen für bestimmte Themen oder Fertigkeiten in die Gestaltung des Unterrichts einbringen oder auch, dass Strukturen in den Klassen entwickelt werden, in denen regelmäßige demokratische Prozesse stattfinden (z. B. durch die Einführung eines Klassenrates, der bestenfalls von den Schüler/innen selbst geleitet wird).

Auch die Rolle der Eltern im Zusammenhang mit der Schule kann sich sehr verändern. Alternativ zur häufigen Trennung zwischen den Verantwortlichkeiten in der Schule und im Elternhaus, können Eltern und Pädagogen/innen auch zu Partnern werden, die sich auf Augenhöhe über die Bildung und Erziehung der Kinder bzw. Jugendlichen austauschen und gegenseitig unterstützen.

Diese und viele weitere Möglichkeiten der Demokratisierung des Schulalltags sind nicht neu, sondern bereits erprobt und in unterschiedlichen Schulen Teil des pädagogischen und schulkulturellen Profils geworden. Nicht alle Herangehensweisen sind auf jede andere Schule übertragbar. Jede Schule hat eigene spezifische Voraussetzungen und muss für sich den passenden Weg finden. Und vor allem muss sie sich bzw. allen Beteiligten entsprechende Schritte

zutrauen. So können solche Entwicklungen und damit verbundene Rollenveränderungen zum Beispiel das Ergebnis von Aushandlungsprozessen mit allen Anspruchsgruppen sein.

Konsensprinzip im Aushandlungsprozess

Ein weiteres zentrales Prinzip Demokratischer Schulentwicklung ist es, in den Aushandlungen konsensorientiert vorzugehen und Abstimmungen nach dem Mehrheitsprinzip nur im Ausnahmefall durchzuführen (in den Jahren der Umsetzung dieses Schulentwicklungsansatzes war dies nur ein einziges Mal nötig). Konsensorientierung sorgt für eine möglichst hohe Akzeptanz von Entscheidungen. Das heißt, es geht nicht um meist übliche quantitative Entscheidungskriterien (wie viele Hände sind oben, wie viele unten), sondern um die Qualität einer Entscheidung, mit der alle Beteiligten am Schluss zufrieden sind bzw. die alle unterstützen können.

Können nicht alle einem Vorschlag zustimmen, müssen entsprechende Bedenken unbedingt ernst genommen werden. Gleichzeitig werden die Bedenkenträger aber auch in die Verantwortung genommen. Es genügt also nicht, sich gegen etwas zu entscheiden, sondern die entsprechenden Personen werden aufgefordert, ihre Bedenken zu konkretisieren und alternative Vorschläge zu machen, die in die Überlegungen aller einfließen. Manchmal geht es bei den formulierten Bedenken „nur“ um geringfügige Formulierungsänderungen oder Terminfragen, so dass diese recht schnell und problemlos aufgegriffen werden können. Häufig spielen die vorgebrachten Bedenken oder Änderungsvorschläge aber auch eine ganz wichtige inhaltliche Rolle, wenn es z. B. um Hinweise oder Schwierigkeiten geht, an die die Aushandlungsgruppe zuvor nicht gedacht hatte. Das heißt, dass die Berücksichtigung von Bedenken sehr wichtig für die Qualität von Entscheidungen ist! Entscheidet im Gegensatz dazu eine Mehrheit, werden wesentliche Aspekte u. U. nie zur Sprache kommen. Mehrheitsentscheidungen sind zudem häufig instabil und deren Umsetzung ist schnell gefährdet, da überstimmte Personen häufig unzufrieden sind und die getroffenen Entscheidungen nicht in all ihrer Konsequenz mittragen können.

Ein wesentliches Qualitätskriterium demokratischer Schulentwicklung ist also der Interessensausgleich, bei dem alle Beteiligten gleiches Gehör finden und es keine Verlierer gibt. Genügt der Prozess diesem Qualitätskriterium, so ist dies ein wichtiger Garant

dafür, dass er von den Beteiligten als ihr eigener Prozess empfunden wird und Entscheidungen den größtmöglichen Rückhalt haben.



„Kürbis“-Übung zum Thema
Konsensorientierung

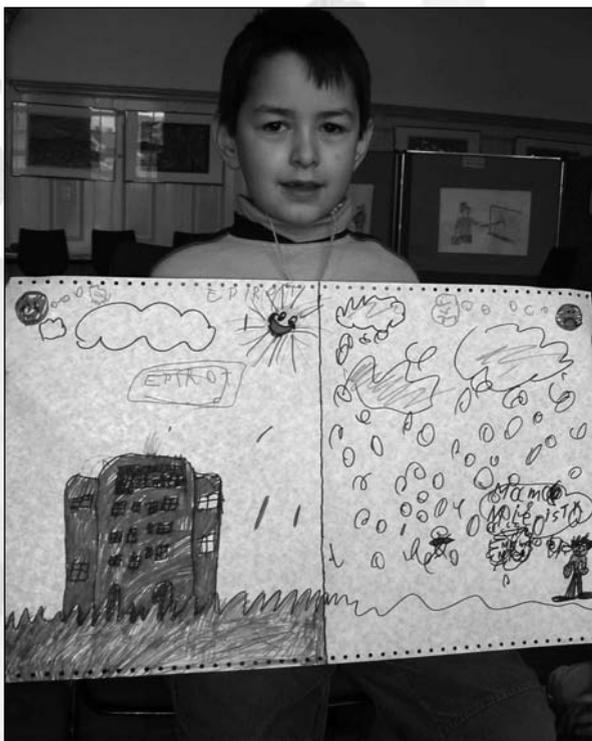
Ressourcen-, Zielgruppen-, Problem- und Prozessorientierung

Das Konzept der demokratischen Schulentwicklung wird ressourcen-, zielgruppen-, problem- und vor allem prozessorientiert umgesetzt. Das heißt, es kommt kein standardisiertes Methodenset zum Einsatz, sondern jede Intervention, jeder Workshop, jede Veranstaltung wird auf der Grundlage der existierenden Voraussetzungen, Ressourcen und Problemstellungen von der Moderation individuell geplant und durchgeführt. Dabei handelt es sich zumeist um eine Mischung bzw. Abwandlung verschiedener methodischer Ansätze, die Gruppenprozesse befördern bzw. den Gestaltungsrahmen für die Teilnehmenden möglichst optimal strukturieren, um einerseits die geplanten Ziele und Ergebnisse zu erreichen, andererseits dafür zu sorgen, dass sich alle gleichberechtigt miteinander austauschen, kreativ werden, Ideen entwickeln und verhandeln können.

Diese Art der Prozessmoderation (in Abgrenzung zur Expertenmoderation oder zur Anleitung von Trainings) geht davon aus, dass die Teilnehmenden selbst die Expert/innen sind und dass die Moderation als eine Art „Geburtsheifer“ durch Struktur, Methodik und Rahmen die Bedingungen dafür schafft, dass die vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen der Teilnehmenden zum Tragen kommen können. Zielgruppenorientiert heißt, dass selbstverständlich das Alter und die Hintergründe der Beteiligten bei der Methodenwahl berücksichtigt werden müssen.

Mit ganz kleinen Kindern wird z. B. viel gemalt, Theater gespielt etc. Und Diskussionen müssen so gestaltet werden, dass alle sich beteiligen können. Wenn eine Veranstaltung mit verschiedenen Interessengruppen (Erwachsene und Kinder/Jugendliche) stattfindet, werden gegebenenfalls Arbeitsgruppen gebildet, die zur gleichen Fragestellung parallel zueinander und methodisch unterschiedlich arbeiten, und die Ergebnisse aller Gruppen werden im Anschluss wieder zusammen geführt.

Dies zeigt, dass die Anforderungen an die Moderation bzw. Prozessbegleitung sehr hoch sind und jede Schule ihre eigenen Wege und Zeiten braucht. Methodenrepertoire, Erfahrungen mit Gruppenprozessen in Gruppen unterschiedlichster Altersstufen und Hintergründe sowie ein hohes Maß an Kreativität sind einige der Moderationskompetenzen, die einen wesentlichen Beitrag zur Prozessqualität liefern (siehe auch das Kapitel „Anforderungen und Voraussetzungen ...“).



Kinderworkshops

04

Die Stärken-Wünsche-Analyse als Basis für den Schulentwicklungsprozess

Eine wesentliche Phase der Demokratischen Schulentwicklung ist die Befragung aller Schulbeteiligten bezüglich ihrer Sicht auf die Schulstärken sowie ihrer Wünsche für Veränderungen. Diese Befragungen finden zu Beginn des Prozesses in Form von Workshops und Gesprächen mit allen Anspruchsgruppen statt (Näheres dazu im Kapitel 07, „Schritte der Umsetzung – das konkrete Vorgehensmodell“). Die Beteiligten äußern sich zu den von ihnen wahrgenommenen Stärken der Schule und formulieren Wünsche, die sowohl an alle einzelnen Anspruchsgruppen (einschließlich der eigenen) gerichtet sind als auch die Dimensionen „Unterricht“ und „Schulorganisation“ (z. B. Strukturqualität) betreffen.

Üblicher als eine Stärken-Wünsche-Analyse ist bei vielen Veränderungsprozessen die Stärken-Schwächen-Analyse. Schulen sind es tatsächlich viel eher gewohnt, über Missstände, Defizite und schwierige Bedingungen zu sprechen. Und sicherlich muss dies auch seinen Platz haben. Beim hier beschriebenen, an die Organisationsentwicklung angelehnten Schulentwicklungsansatz, liegt der Schwerpunkt allerdings ganz bewusst auf Stärken und Wünschen. Denn eine Schwächen-Sammlung kann schnell demotivierend und lähmend wirken, wohingegen das Identifizieren von Stärken das Selbstbewusstsein und die *Anerkennungskultur* einer Schule fördern. Überdies spiegeln sich die von den schulischen Akteuren wahrgenommenen Defizite in der anschließenden Wünsche-Befragung (indirekt) ohnehin wider. Im Vergleich zu einer Schwächenliste ist das Formulieren von Wünschen allerdings vorwärts gewandt, konkret und konstruktiv.

Die Stärken und Wünsche können zusätzlich als Energiequelle für die Schulprogrammentwicklung genutzt werden. Sie können die Basis sein, das Leitbild der Schule und dazugehörige Entwicklungsziele zu formulieren.

>> Die Relevanz der Stärken

Um den Zielen zur Umgestaltung und qualitativen Weiterentwicklung der Schule näher zu kommen, ist es wichtig herauszufinden, über welche Stärken die Schule bereits verfügt, diese Stärken als Basis für Veränderungsprozesse anzuerkennen und auf sie aufzubauen. Hierzu wird aus den unterschiedlichen Perspektiven der schulischen Akteure zusammengetragen, wie die einzelnen Anspruchsgruppen und Individuen ihre Schule sehen, was ihnen gefällt, was ihnen wichtig ist, was beibehalten bzw. ausgebaut werden soll.

Die verschiedenen Perspektiven bzw. Sichtweisen ergeben ein vielfältiges und eindrucksvolles Bild, das allen schulischen Akteuren einen bisher noch nicht da gewesenen Überblick darüber verschafft, an welcher Stelle bereits geschaffene Strukturen und Aktivitäten durchaus geschätzt und anerkannt werden. Hieraus kann die Schule ihre Kraft und Energie schöpfen, die nächsten Schritte zu gehen.

Durch die Zusammenstellung der Schulstärken lernen sich die schulischen Akteure mit ihren jeweiligen Sichtweisen nicht nur besser kennen, sondern sie erfahren auch, wo Gemeinsamkeiten im Blick auf die Schule zu entdecken sind und wo genau die Unterschiede liegen. So können sie bei der Interpreta-

tion der Ergebnisse im Falle voneinander abweichender Einschätzungen die Frage nach den Ursachen stellen: Warum sind sich z. B. fast alle Anspruchsgruppen einig, dass die „Schule und die Toiletten ansprechend sauber“ sind, während die Reinigungskraft die einzige Person ist, die diese Stärke nicht sieht, was sich auch in ihren Wünschen niederschlägt (z. B. dass „die Jungs ins Pissoir und nicht überallhin pinkeln“ sollen). Oder wie kommt es, dass alle Anspruchsgruppen, außer die Eltern, der Schule eine „gute Schumatmosphäre“ bescheinigen, und warum erwähnt die Reinigungskraft beim „höflichen Umgang miteinander“ die Schüler nicht. Auch kann zu Bedenken geben, dass die Schüler den „naturwissenschaftlichen Unterricht“ und die „Berufsvorbereitung“ als Stärke sehen, andere Fächer wie Mathematik, Deutsch, Englisch oder Geschichte in der Positivliste aber nicht vorkommen. Und wieso benennen nur die Lehrkräfte „die gute Lernatmosphäre“ als Stärke, alle anderen Anspruchsgruppen hingegen nicht? Und wie lässt sich erklären, dass die Schüler und die Eltern Klassenfahrten als zentrale Stärken ausmachen, die Lehrkräfte dies aber nicht so sehen?

Stärken als Hinweis für Konzentrationsprozesse

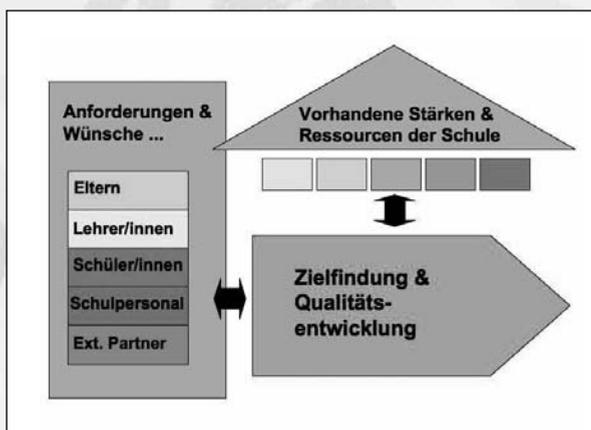
Häufig gibt es Befürchtungen unter den Beteiligten (insbesondere den Lehrer/innen), dass jeder Veränderungsprozess zu einem mehr an Aufwand führen würde. Und tatsächlich sind die schulischen Akteure teilweise so stark überlastet, dass ein Mehr an Engagement kaum noch möglich ist. Deshalb sollte je-

der Schulentwicklungsprozess neben einer Qualitätssteigerung zu einer Konzentrierung und Bündelung von Aktivitäten führen. Über die Erhebung der Anforderungen der unterschiedlichen Anspruchsgruppen kann herausgefunden werden, welche Schulangebote und Initiativen von den an Schule Beteiligten geschätzt und als erhaltenswert angesehen werden. Aktivitäten, die zwar viel Energie und Zeit beanspruchen, aber von den befragten Gruppen nicht als Stärke wahrgenommen werden, könnten in der Konsequenz z. B. aufgegeben und die frei werdende Energie für die Weiterentwicklung anerkannter Stärken genutzt werden.

>> Die Relevanz der Wünsche

Bei der Betrachtung der erhobenen Wünsche werden alle am Prozess Beteiligten einen neuartigen Eindruck davon bekommen, was sich die einzelnen Anspruchsgruppen und ihre Individuen unter einer „guten Schule“ vorstellen. Außerdem sagen die Wünsche viel über existierende Konflikte und Unstimmigkeiten aus, die zum Teil vielleicht bereits offen zutage getreten sind, in ihrer Mehrzahl aber eher verdeckt und unausgesprochen waren, dadurch zu latenten Spannungen und Unzufriedenheiten geführt und sich insgesamt negativ auf das Schulklima ausgewirkt haben. Die Wünsche geben Aufschluss darüber, wo aus Sicht aller Anspruchsgruppen Entwicklungs- bzw. Veränderungsbedarf besteht. Sie sind der Motor für die Schulentwicklung.

>> Stärken als Energieträger und Wünsche als Motor für die Schulentwicklung



House of Quality

Die Stärken und Wünsche werden im Entwicklungsprozess nicht unabhängig voneinander betrachtet. Wie im aus dem Qualitätsmanagement in Unternehmen entlehnten Konzept des „House of Quality“ (vgl. Brauer/Kamiske 1995; Hansen/Kamiske 2001; Pfeifer 1996) geht es vielmehr darum, diese beiden Komponenten miteinander in Einklang zu bringen. Nachdem sich eine Schule für den Ausbau einiger weniger zentraler Stärken entschieden hat, werden die geäußerten Wünsche herangezogen, um die ausgewählten Stärken weiter auszubauen, d. h. in den kommenden Entwicklungsschritten werden vorrangig die Wünsche erfüllt, die der weiteren Stärkung bereits anerkannter Stärken dienen.

Häufig wird die Konzentration auf Stärken und Wünsche zunächst skeptisch betrachtet. Zum Bei-

spiel beim Thema Unterricht, dem vermeintlichen „Kerngeschäft“ einer jeden Schule. Sollte beim Unterricht eine Schwachstelle ausgemacht worden sein, würde sich nur wenig an ihm verändern, wenn primär an der Weiterentwicklung der Schulstärken gearbeitet wird. Dieses auf den ersten Blick einleuchtende Argument lässt sich aus der Prozess-erfahrung und durch entsprechende Praxisbeispiele allerdings entkräften:

Bei der Wünsche-Abfrage wird explizit nach den Wünschen zur Verbesserung des Unterrichts gefragt. Meist handelt es sich bei den Unterrichtswünschen sogar um die zentralen Wünsche. Die wichtigsten Wünsche werden dann den entsprechenden Schulstärken zugeordnet, und im nachfolgenden Schritt werden Maßnahmvorschläge formuliert, die diese Wünsche erfüllen und gleichzeitig die ausgewählten Schulstärken erhalten bzw. weiter ausbauen. Es wird also ganz konkret an den Wünschen (Schwachstellen) gearbeitet. Die Stärken bestimmen nur, unter welchem Gesichtspunkt die Umsetzung der Wünsche angegangen wird.

Dazu ein Beispiel: Nehmen wir einmal an, dass mit hoher Priorität gewünscht wird, im Rahmen des Unterrichts stärker auf den Einsatz von Computern zu setzen. Dies ist ein Wunsch, den wir in fast allen Schulen antreffen. Nun sind die Schulen aber unterschiedlich. Eine Schule hat z. B. die Stärke „Schnellläuferzüge“ (Abitur in kürzerer Zeit) und eine andere die Ausprägung „Schule ohne Rassismus mit Courage“. Dementsprechend sehen auch die möglichen Auswirkungen des oben genannten Wunsches auf den Unterricht unterschiedlich aus:

- >> In der Schule mit den Schnellläuferzügen könnten Computer verstärkt zum Selbstlernen eingesetzt werden, um die Stofffülle zu bewältigen.
- >> In der Schule „Ohne Rassismus mit Courage“ könnten die Computer dazu eingesetzt werden, sich im Unterricht mit Webseiten rechtsextremer Gruppierungen auseinanderzusetzen oder CD-ROMS zu bearbeiten, die von antirassistischen Organisationen speziell für den Einsatz in der Schule entwickelt wurden.

Hinzu kommt ein weiterer Aspekt: Auch die in der Schule existierende Kultur des Miteinanders spielt bei dem Versuch, den Unterricht zu verändern, eine zentrale Rolle. Gibt es einen tiefen Graben zwischen den Lehrer/innen untereinander oder zwischen dem

Kollegium und den Schüler/innen, so wird es nur schwer möglich sein, neue, auf Partizipation und Lernpartnerschaften beruhende Lernformen einzuführen. Hat der demokratische Schulentwicklungsprozess allerdings positiven Einfluss auf das Miteinander aller Schulbeteiligten, können sich auch neue Perspektiven für die Veränderung des Unterrichts eröffnen. Ein ähnliches Phänomen kann man übrigens auch bei der Entwicklung von Ganztagschulen erkennen, wie der Film „Treibhäuser der Zukunft“ sehr schön belegt. Gerade die Schulen, die viel Wert auf das Miteinander, auf Rituale und Werte legen, sind besonders erfolgreich in der Umgestaltung der üblichen Unterrichtsformen.

05

Zur Förderung demokratischer Kompetenzen im Schulkontext

Angesichts wachsender Demokratiegefährdungen (z. B. durch Phänomene wie Gewalt, Rechtsextremismus und Rassismus) ist die Notwendigkeit der Förderung demokratischer Kompetenzen im Kontext Schule in den vergangenen Jahren verstärkt in der Diskussion, sowohl in Deutschland als auch auf internationaler Ebene.

Es ist nahe liegend, dass dieses Thema ebenfalls im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ von großer Bedeutung ist – hier häufig diskutiert und beschrieben unter dem Begriff „*Demokratiepädagogik*“. Die Arbeitsgruppe „Qualität & Kompetenzen“ des BLK-Programms hat eigens dazu im Jahr 2006 Grundlagentexte sowie eine Orientierungshilfe mit Lernarrangements für die Sekundarstufe I verfasst (vgl. Arbeitsgruppe „Qualität & Kompetenzen“ 2006).

Im Bereich der internationalen Bildungspolitik haben sich seit 1996/1997 verstärkt auch internationale Organisationen in diesem bildungspolitischen Auftragsfeld engagiert, darunter die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). Sie sieht ökonomische Entwicklungen in Verbindung mit vielfältigen Aspekten von Lebensqualität, insbe-

sondere im Zusammenhang mit Erziehung und sozialen Bildungsergebnissen („Social outcomes of learning“). Die OECD verantwortet nicht nur die PISA-Tests, sondern ist international der Referenzrahmen für zeitgemäße Kompetenzkonzepte. Sie formulierte im Jahr 2005 so genannte Schlüsselkompetenzen („Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society“), die in Zukunft verstärkt in internationalen OECD-Vergleichsstudien (u. a. auch in PISA-Tests) Berücksichtigung finden werden (vgl. OECD 2005).

Die Arbeitsgruppe „Qualität & Kompetenzen“ hat in ihrer oben erwähnten Orientierungshilfe Bereiche demokratischer Handlungskompetenz beschrieben und ausdifferenziert und diese den Schlüsselkompetenzen der OECD sowie klassischen Kompetenzbegriffen zugeordnet. Der Erwerb demokratischer Handlungskompetenz soll dabei nicht auf das fachliche Lernen beschränkt bleiben, sondern wird als Aufgabe der gesamten Schule begriffen: „Demokratische Handlungskompetenz und demokratische Schulqualität verweisen dabei systematisch aufeinander.“ (Arbeitsgruppe „Qualität und Kompetenzen“, Orientierungshilfe, S. 10).

Klassische Kompetenzbegriffe	Kompetenzkategorien laut OECD (2005)	Teilkompetenzen demokratischer Handlungskompetenz <small>(Zusammenstellung der „AG Qualität und Kompetenzen“ des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“)</small>	Schlüsselbegriffe demokratischer Handlungskompetenz <small>(Zusammenstellung der „AG Qualität und Kompetenzen“)</small>
Fach- bzw. Sachkompetenz	Interaktive Anwendung von Tools – Interaktive Nutzung von Wissen und Informationen	1.1 Für demokratisches Handeln Orientierungs- und Deutungswissen aufbauen 1.2 Probleme demokratischen Handelns erkennen und beurteilen	1.1 Demokratierelevantes Orientierungs- und Deutungswissen 1.2 Problemanalyse
Methodenkompetenz	– Interaktive Anwendung von Sprache, Symbolen und Texten – Interaktive Anwendung von Medien	1.3 Systematisch handeln und Projekte realisieren 1.4 Öffentlichkeit herstellen	1.3 Projektmanagement 1.4 Umgang mit Öffentlichkeit
Selbstkompetenz	Eigenständiges Handeln – Verteidigung und Wahrnehmung von Rechten, Interessen, Grenzen und Erfordernissen – Realisieren von Lebensplänen und persönlichen Projekten	2.1 Eigene Interessen, Meinungen und Ziele entwickeln und verteidigen 2.2 Interessen in demokratische Entscheidungsprozesse einbringen 2.3 Sich motivieren, Initiative zeigen und Beteiligungsmöglichkeiten nutzen 2.4 Eigene Werte, Überzeugungen und Handlungen im größeren Kontext reflektieren	2.1 Selbstbestimmung 2.2 (Politische) Partizipation 2.3 Motivation & Eigeninitiative 2.4 Metakognitive und moralisch-ethische Reflexion
Sozialkompetenz	Interagieren in heterogenen Gruppen – Gute und tragfähige Beziehungen unterhalten – Fähigkeit zur Zusammenarbeit – Bewältigen und Lösen von Konflikten	3.1 Die Perspektiven anderer übernehmen 3.2 Normen, Vorstellungen und Ziele demokratisch aushandeln und miteinander kooperieren 3.3 Mit Diversität und Differenz konstruktiv umgehen und Konflikte fair lösen 3.4 Empathie, Solidarität und Verantwortung gegenüber Anderen zeigen	3.1 Perspektivenwechsel 3.2 Kommunikation, Deliberation, Kooperation 3.3 Umgang mit Diversität, Differenz und Konflikten 3.4 Solidarität & Verantwortung

aus: Orientierungshilfe Demokratiepädagogik für die Sekundarstufe I, Entwurf der „AG Qualität und Kompetenzen“ des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“, Seite 11, Berlin 2006

>> Kompetenzförderung im Rahmen der Demokratischen Schulentwicklung

Verglichen mit unseren Erfahrungen und Beobachtungen bei der Umsetzung des Konzepts der Demokratischen Schulentwicklung, kann die Förderung oben aufgeführter Kompetenzen sicherlich nicht in allen genannten Bereichen und für alle Schulbeteiligten in gleichem Maße als erfüllt angesehen werden. Insbesondere sehen wir große Unterschiede zwischen denjenigen, die regelmäßig an den Aushandlungsrunden teilnehmen und dort besonders intensive Erfahrungen mit demokratischen Prozessen und Auseinandersetzungen machen, im Vergleich zu allen weiteren Schulbeteiligten, die „nur“ punktuell bzw. in bestimmten Phasen des bisherigen Prozesses aktiv beteiligt waren. Außerdem spielt es eine Rolle, in wieweit die aus unserer Sicht notwendigen Voraussetzungen für das Gelingen demokratischer Schulentwicklung und damit einhergehender Kompetenzförderung gegeben sind bzw. im Laufe des bisherigen Prozesses geschaffen werden konnten (vgl. Kapitel 11, „Gelingensbedingungen und Erfolgsfaktoren“).

Trotzdem möchten wir behaupten, dass alle genannten Kompetenzbereiche in der Umsetzung unseres Konzeptes eine Rolle spielen und entsprechend gefördert werden (können).

Zusätzlich zu den aufgelisteten demokratischen Handlungskompetenzen, möchten wir noch einige weitere Kompetenzbereiche bzw. Lern- und Entwicklungsfelder benennen, die sich aus den spezifischen Prinzipien und Vorgehensweisen unseres Schulentwicklungsansatzes ergeben und in der Tabelle nicht explizit genannt sind:

- >> Lernprozesse für alle Beteiligten (Kinder/Jugendliche und Erwachsene)
- >> Differenzen in den Sichtweisen und Auffassungen als Chance und nicht vorrangig als Konfliktpotenzial begreifen (u. a. durch die Zusammenarbeit aller Anspruchsgruppen bei der Lösung von schulischen Problemen)
- >> Förderung von Anerkennungskultur und wertschätzender Haltung (angefangen bei der Stärkenanalyse)
- >> Sensibilisierung gegenüber Macht- und Diskriminierungsstrukturen, z. B.
 - > Dominanz von Erwachsenen gegenüber Kindern und Jugendlichen
 - > Macht- und Chancenungleichgewichte zwischen Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft und Menschen mit Migrationshintergrund

- >> Stärkung aller Beteiligten / Erleben von Selbstwirksamkeit
- >> Wertschätzung von konsensorientierten Entscheidungsfindungsprozessen und dadurch Abkehr von einer Gewinner-/Verlierermentalität
- >> Partizipative Führungskultur (in Schulleitungen/ Fachbereichsleitungen, etc.)

Um die Förderung demokratischer Kompetenzen zu begünstigen bzw. entsprechende Lernprozesse bei den Beteiligten anzuregen, setzen wir bei Veranstaltungen und Workshops ganz bestimmte Methoden ein, die im folgenden näher beschrieben werden sollen.

>> Methodische Zugänge

Wie in der vorliegenden Konzeptbeschreibung mehrfach erwähnt und im Praxisbaukasten (CD) detailliert beschrieben, arbeiten wir als Moderator/innen und Prozessbegleiter/innen mit einer möglichst großen methodischen Vielfalt. Dabei geht es einerseits um eine anregende und abwechslungsreiche Prozessgestaltung, um Gruppendynamik und gegenseitiges Kennenlernen, um Austausch, spielerische thematische Einstiege, oder auch einfach „nur“ um Auflockerungen und Spaß miteinander.

Ebenso müssen die zum Teil recht arbeitsintensiven Phasen (in Gruppenarbeit oder im Plenum) kreativ und aktivierend gestaltet werden, um möglichst viele Sinne, Stärken, Kompetenzen und Phantasien bei den Teilnehmenden (Erwachsenen wie Kindern und Jugendlichen) anzuregen bzw. aufzugreifen. Methoden, die wir benutzen bzw. an die jeweiligen Prozesse anpassen oder selbst (weiter-)entwickeln, stammen aus dem Bereich der Moderations- und Präsentationstechniken, vieles aber auch aus der Spiele- und Theaterpädagogik (gruppendynamische Übungen, Rollenspiele, Diskussionsspiele, Aufwärmspiele, Kennenlernspiele, Reunionspiele, Kooperationsspiele, Gruppenteilungsspiele, Reflexionsübungen, etc.). Außerdem kommen Großgruppenmethoden, Werkstatt-Konzepte und einige der Supervision und Teamentwicklung entlehnte Übungen zum Einsatz.

Die genannten Methoden begünstigen eine ganze Reihe an Kompetenzen, die sich u. a. im Umgang miteinander, in der Gesprächskultur und der Zusammenarbeit niederschlagen können. Ebenso werden



Spielende Aushandlungsrunde

aber auch demokratische Handlungskompetenzen durch ganz gezielte Übungen und Aktivitäten gefördert: z. B. durch Feedback-Übungen, ein Repertoire an Diskussions- und Analysemethoden, das im Vorgehensmodell erwähnte „Betzavta“-Konzept (vgl. Schütze/Sischka 2003) oder auch Übungen aus dem Projektmanagement. Bei Präsentationen von Vorschlägen oder thematischen Beiträgen von Kleingruppen können alle Beteiligten außerdem lernen zu präsentieren, vor großen Gruppen zu sprechen, zu argumentieren, zu streiten, sich zuzuhören sowie sich gegenseitig anzuerkennen und wertzuschätzen. Und vor allem: das gleichberechtigte und konsensorientierte Aushandeln will gelernt sein! (In den Praxisbausteinen auf der beigefügten CD werden wir jeweils die Kompetenzen benennen, die nach unseren Erfahrungen durch die einzelnen Methoden oder Verfahrensweisen gefördert werden können.)

Kompetenzförderung und Stärkung von Kindern und Jugendlichen

Im Rahmen von Aushandlungsprozessen entdecken Erwachsene bei Kindern und Jugendlichen oft ungeahnte Fähigkeiten, z. B. wenn die Schüler/innen gemeinsam Ideen und Maßnahmenvorschläge entwickelt haben und diese anschließend der Erwachsenengruppe präsentieren. Allein die Tatsache, dass sich Kinder oder Jugendliche vor die Erwachsenen stellen und ihnen ihren Vorschlag erläutern, lässt bisher nicht wahrgenommene oder geförderte Fähigkeiten erkennen. Und dass die Kinder/Jugendlichen mit ihren Ansichten und Ideen gehört und ernst genommen werden, lässt diese wiederum wachsen und gestärkt aus den Prozessen hervor gehen. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit hinterlässt nachhaltige Spuren in der Persönlichkeit dieser Kinder und Ju-

gendlichen (z. B. Selbstvertrauen und Vertrauen in Demokratie).

Im Folgenden dazu ein *Beispiel* aus der beteiligten Grundschule:

Bei Aushandlungsrunden in der Grundschule konnte dies ganz eindrücklich beobachtet werden: Schüler/innen, die sonst von Lehrkräften als „unkonzentriert“ oder eher „leistungsschwach“ wahrgenommen wurden, haben innerhalb von kreativen Prozessen ganz neue „Spielräume“ nutzen können. Sie haben sich z. B. überlegt, wie eine Maßnahme aussehen könnte, die das *Hausaufgaben-Problem* regelt. (Wünsche der Kinder waren z. B. „weniger Hausaufgaben“, „gar keine Hausaufgaben“ oder „freiwillige Hausaufgaben“). Die Kinder malten und schrieben ihre Vorschläge auf Plakate und präsentierten ihre Vorstellungen in Form eines Theaterstücks. Die anschließenden Verhandlungen mit den Erwachsenen ergaben, dass es in Zukunft einen Teil Pflichthausaufgaben geben soll (z. B. beim Einmaleins oder Vokabeln – dies war den Lehrkräften wichtig), und dass es zusätzlich eine Auswahl an freiwilligen Hausaufgaben gibt, aus denen die Kinder selbst wählen können. Außerdem ist ein Tag in der Woche hausaufgabenfrei. Diese Regelung wurde in der gesamten Schule eingeführt. Und laut den Erfahrungen der Schule machen die Kinder seitdem sogar mehr Hausaufgaben als zuvor!

Präsentation von Aushandlungskindern bei einer öffentlichen Veranstaltung



Die Erwachsenen konnten die Kinder in dieser Runde ganz anders wahrnehmen und erleben. Fähigkeiten konnten entwickelt bzw. ausgedrückt werden, die im sonstigen Schul- oder auch Familienalltag keinen Raum bekommen. Gleichzeitig waren die Kinder stolz auf ihr Ergebnis und konnten die Erfahrung machen, dass ihre Stimme wirklich gezählt hat, denn deren Anliegen war eine ernst zu nehmende Verhandlungssache für alle, und die Ergebnisse sind konkret und spürbar.

06

Gleichberechtigte demokratische Prozesse – wie soll denn das mit kleinen Kindern gehen?

Häufig wird recht skeptisch bei uns nachgefragt, wie gleichberechtigte demokratische Prozesse und Aushandlungen denn mit Kindern möglich seien – schließlich müssten schon allein zum Schutz der Kinder bestimmte Grenzen gesetzt oder Regeln eingehalten werden, da die Kinder zu klein und zu wenig erfahren seien, selbst Verantwortung für bestimmte Dinge zu übernehmen. Oder nehmen wir die Aussage, dass „wenn Kinder entscheiden könnten, würden sie doch den ganzen Tag nur spielen und in der Schule gar nichts mehr lernen“.

Ganz abgesehen davon, dass auch oder gerade im Spiel viel gelernt werden kann, geht es beim gleichberechtigten Aushandlungsgedanken keineswegs darum, dass Kinder nicht vor Gefahren geschützt werden oder sie in allen Bereichen allein entscheiden sollten. Ganz im Gegenteil. Allerdings geht es darum, die Bedürfnislagen und Interessen der Kinder wahr- und ernst zu nehmen. Genauso wie auch die Kinder ihrerseits die Sichtweisen und Beweggründe der Erwachsenen hören und respektieren (lernen) sollten.

Kindern wird häufig gar nicht erklärt, warum sie bestimmte Dinge aus Sicht von Erwachsenen tun oder lassen sollen, und sie empfinden entsprechende Gebote oder Verbote als Einschränkung, wenn nicht sogar als Willkür, der sie machtlos ausgeliefert sind. Wird Kindern allerdings erläutert, was Erwachsenen wichtig ist oder warum sie sich z. B. in bestimmten Situationen Sorgen machen (bei gleichzeitiger Wertschätzung der Bedürfnisse der Kinder), sind Kinder durchaus in der Lage, die Er-

wachsenperspektive nachzuvollziehen und anzuerkennen. Sie werden im wahrsten Sinne des Wortes „eingeweiht“, worum es eigentlich geht und lernen so, verschiedene Sichtweisen miteinander abzuwägen. Hier geht es um Transparenz von Sichtweisen und Entscheidungen, eine Grundvoraussetzung dafür, Situationen zu bewerten und sich eine Meinung zu bilden bzw. diese zu reflektieren.

Zurück zum Spiele-Beispiel: Ein Fall, in dem Kinder den Anspruch formuliert haben, den ganzen Tag spielen zu wollen, ist in den zurückliegenden Schulentwicklungsprozessen nicht vorgekommen – allerdings geht es sehr häufig darum, dass insbesondere Grundschul Kinder mehr spielen wollen, als dies sonst in ihrer Schule üblich ist. Angenommen, dem stehen die Interessen von Lehrer/innen entgegen und sie bestehen „auf ihren Unterricht“, ist dies genau die Gelegenheit, die verschiedenen Sichtweisen transparent zu machen und im Zuge dessen die dahinter liegenden Bedürfnisse näher zu beleuchten. In der anschließenden Ideensammlung und Aushandlung geht es um einen Interessenausgleich, und die unterschiedlichen Bedürfnislagen müssen so integriert werden, dass am Ende möglichst alle mit der Lösung zufrieden sind. Dies ist nicht immer einfach, aber möglich... (zum Beispiel indem in diesem Fall mehr spielerische Methoden in den Unterricht integriert werden)!

Schritte der Umsetzung – das konkrete Vorgehensmodell

1. Der Start

Am Anfang eines jeden Schulentwicklungsprozesses sollte die Zustimmung möglichst vieler von der Veränderung betroffener Personen eingeholt werden. Nach einem ersten Kontakt der externen Prozessbegleiter/innen mit der Schulleitung wird das Konzept zunächst dem Kollegium vorgestellt, um die möglichen Auswirkungen auf die Schule zu skizzieren. Dabei ist es von zentraler Bedeutung, immer wieder zu betonen, dass Schulentwicklung kein Projekt mit einem Anfang und einem festgelegten Ende ist, sondern dass es sich um einen Prozess handelt, der im Idealfall immer weiter voran schreitet und auf Dauer von allen Schulbeteiligten getragen wird.

Hat das Lehrerkollegium sich für diesen Weg entschieden, so werden als nächstes die Gesamtelternkonferenz und die Schülervertretung informiert. Und die Schulkonferenz sollte letztendlich den Start dieses Schulentwicklungsprozesses beschließen.

2. Information und Reflexion

In Informationsveranstaltungen mit allen Schulbeteiligten wird das Vorhaben noch einmal näher erläutert und mit den Beteiligten reflektiert. Dabei geht es darum herauszufinden, was die jeweiligen Gruppen sich unter „Demokratie in der Schule“ vorstellen und in wie weit sie entsprechenden Entwicklungen in ihrer Schule eine Chance geben. Hierbei ist es wichtig festzustellen, wie viel Rückhalt der Prozess bei allen Beteiligten hat und wo möglicherwei-

se Bedenken liegen (z. B. unter Lehrer/innen wird häufig befürchtet, die Schüler/innen allein würden nun bestimmen, wie der Schulalltag auszusehen hat. Bei den Schüler/innen ist es häufig Skepsis, ob sich die Lehrer/innen tatsächlich auf gleichberechtigte Verhandlungen einlassen würden). Bestehende Bedenken sind stets sehr ernst zu nehmen und keinesfalls zu zerstreuen. Wesentlich ist, im weiteren Verlauf genau bei diesen Punkten sensibel zu sein und den Prozess entsprechend kritisch zu beleuchten. Im Falle, dass sich geäußerte Bedenken bewahrheiten, sollte die Prozessbegleitung dies thematisieren und gegebenenfalls intervenieren.

Informations- und Reflexionsveranstaltung in einer Schulklasse



Um alle Schüler/innen zu erreichen, werden in der Regel 45-minütige Veranstaltungen in jeder einzelnen Klasse durchgeführt. Die Veranstaltungen mit den Lehrkräften und ggf. Erziehern/innen oder Sozialpädagogen/innen finden im Rahmen von Gesamtkonferenzen oder Dienstversammlungen statt. Und für die Eltern werden Abendveranstaltungen angeboten, zu denen alle Eltern der Schule (meist getrennt nach Jahrgängen) eingeladen

sind. Ebenso werden alle weiteren Anspruchsgruppen, wie z. B. das technische Schulpersonal (Sekretariat, Hausmeister, Reinigungskräfte) oder auch externe Partner über den beabsichtigten Veränderungsprozess informiert. Dies geschieht meist in Form von Einzeltreffen und Gesprächen.

3. Stärken-Wünsche-Workshops

Unmittelbar nach der Informationsphase beginnt die Phase der Stärken- und Wunscheanalyse. Bei den Schülerworkshops in jeder einzelnen Klasse liegt es nahe, dass in unterschiedlichen Altersgruppen verschiedene methodische Zugänge zum Einsatz kommen. Folgende Aufteilung hat sich bei den zurückliegenden Prozessen bewährt:

- >> Schulanfangsphase: Malen und Erzählen im Rahmen eines Projektschultages
- >> 3. und 4. Klassen: Malen, Schreiben und Theater spielen im Rahmen eines Projektschultages
- >> 5.–13. Klassen: Notieren von Stärken und Wünschen auf Karten sowie Gespräche in einer Doppelstunde

Im Lehrerkollegium können die Schulstärken und Wünsche am besten im Rahmen eines Studientages ermittelt werden. Je nach vorhandener Zeit für den Studientag (3/4–1 Tag) können auch noch weitere aktuelle Themen aufgegriffen werden, um den Lehrer/innen einen Zusatznutzen zu liefern. Beispiele dafür sind:

- >> Konfliktklärung innerhalb des Kollegiums
- >> Entwicklung gemeinsamer Sichtweisen auf aktuelle Schulprobleme
- >> Vorbereitung von Entscheidungsprozessen
- >> Austausch über pädagogische Fragen
- >> etc.

Die Befragung der Eltern findet in ca. vierstündigen Veranstaltungen an einem Abend oder am Wochenende statt. Alle Eltern der Schule werden hierzu eingeladen. Für diese Veranstaltungen haben sich zwei Vorgehensmodelle bewährt:

- >> Organisation von jahrgangsübergreifenden Veranstaltungen nach Jahrgangsstufen gegliedert (z. B. 5. und 6./7. und 8./9. und 10. Klassen) oder
- >> Angebot zweier Termine, z. B. Freitagabend und Samstagvormittag zur Auswahl.

In einem Fall wurden die Veranstaltungen komplett in zwei Sprachen abgehalten: Sowohl die Moderation,



oben: Eltern-Workshop
mitte: Priorisierte Stärken aus der Sicht von Lehrer/innen
unten: Kinder-Workshops

als auch alle von den teilnehmenden Eltern erzeugten Ergebnisse auf Moderationskarten waren zweisprachig (Türkisch und Deutsch). Zum Abschluss der Stärken- und Wünscheanalyse findet außerdem noch eine Bewertung statt, um herauszufinden, welches die anerkanntesten Stärken und die wichtigsten Wünsche aus Sicht der jeweiligen Anspruchsgruppen sind (vgl. Praxisbaukasten, Kapitel 03 „Bestandsaufnahme“).

4. Bildung der Aushandlungsrunde

Am Ende eines jeden Stärken-Wünsche-Workshops werden die Teilnehmenden über den folgenden Aushandlungsprozess und die damit verbundenen Schritte aufgeklärt. Anschließend wird nachgefragt, wer Interesse an der Teilnahme an der Aushandlungsrunde hat.

Insgesamt können regelmäßig maximal 30 Personen an den Aushandlungsrunden teilnehmen, das heißt:

- >> Von den Lehrkräften und ggf. Erzieher/innen sind es durchschnittlich sechs bis zehn Personen,
- >> bei den Eltern sind es in der Regel ebenfalls sechs bis zehn,
- >> die Schüler/innen sind meist mit 10 bis 16 Kindern bzw. Jugendlichen vertreten,
- >> die Schulleitung (oder die erweiterte Schulleitung) kann mit ein bis zwei Personen eine eigene Anspruchsgruppe bilden,
- >> und von den möglicherweise weiteren Anspruchsgruppen (technisches Personal, Sekretariat, externe Partner/innen, etc.) nehmen ein bis drei Personen teil.

Auf eine zahlenmäßig etwa gleichmäßige Verteilung der Gruppenvertreter/innen ist zwar zu achten, auf eine exakt paritätische Besetzung kommt es allerdings weniger an, da im Aushandlungsprozess nicht die Anzahl der Stimmen entscheidend ist, sondern die Zustimmung und Prozesszufriedenheit aller Beteiligten im Vordergrund stehen. Außerdem werden häufig etwas mehr Kinder oder Jugendliche zugelassen, da sie gegenüber den Erwachsenen ansonsten schnell in der Minderheit wären.

Entscheidend ist, dass möglichst alle existierenden Anspruchsgruppen vertreten sind. Das Kriterium der unterschiedlichen Interessenlagen hat im Laufe der Weiterentwicklung des Konzepts z. B. dazu geführt, dass die Schulleitung (oder die erweiterte Schulleitung), die ursprünglich als Teil des Kollegiums in der

Lehrer/innengruppe vertreten war, eine eigene Anspruchsgruppe bilden kann.

Teilnehmen können alle Personen, die sich beteiligen wollen. Es handelt sich also um einen durchweg freiwilligen Prozess und die Teilnahme steht in keinem direkten Zusammenhang mit Ämtern oder gewählten Vertretungen in bereits existierenden Gremien (wobei ein Gremienamt selbstverständlich kein Ausschlusskriterium ist). Für die Beteiligung unabhängig von gewählten Ämtern spricht, dass der Kreis der Aktiven und Engagierten der jeweiligen Schule anwachsen kann und nicht immer die gleichen Personen in Gruppen und Initiativen vertreten sind. Im Laufe ihrer Arbeit sollte die Aushandlungsrunde allerdings unbedingt in engem Kontakt mit den vorhandenen Gremien stehen, um z. B. Entscheidungsvorlagen oder Problemlösungsideen an diese zu übermitteln, vor allem aber auch, um den nötigen Informationsfluss zu gewährleisten.

Die Auswahl der Teilnehmenden

In der Regel meldet sich aus Erwachsenenkreisen in etwa die vorgesehene Teilnehmer/innenzahl pro Anspruchsgruppe, bei den Schüler/innen sieht es allerdings anders aus: Die Schüler/innen aller bisherigen Schulen waren in einem Maße an der (freiwilligen!) Teilnahme interessiert, dass eine Auswahl unter den Kindern und Jugendlichen getroffen werden musste (und dies angesichts der Ankündigung, dass es sich bei den Aushandlungsrunden um Spätnachmittag- und Abendtermine von jeweils zwei bis drei Stunden handelt, und dies in Abständen von vier bis sechs Wochen).

Die Schüler/innen stellen in Gruppenprozessen selbst Kriterien für ihre Teilnahme an den Aushandlungsrunden zusammen und treffen anhand dieser Kriterien ihre eigenen Entscheidungen (z.B. Kriterien wie Vertreter/innen aus allen Altersstufen, gleich viele Mädchen und Jungen, bestimmte Kompetenzen als Voraussetzung, etc.).



Plakat mit Kriterien von Grundschulkindern

Die Schüler/innen von zwei der beteiligten Schulen haben zusätzlich eine so genannte Unterstützerguppe gegründet, die im Austausch mit den ausgewählten Aushandlungsschüler/innen steht, Entscheidungen mit vorbereitet, Vorschläge einbringt, Aktivitäten unterstützt und bei Interesse (im Wechsel mit den Aushandlungsschüler/innen) an den Runden teilnimmt.

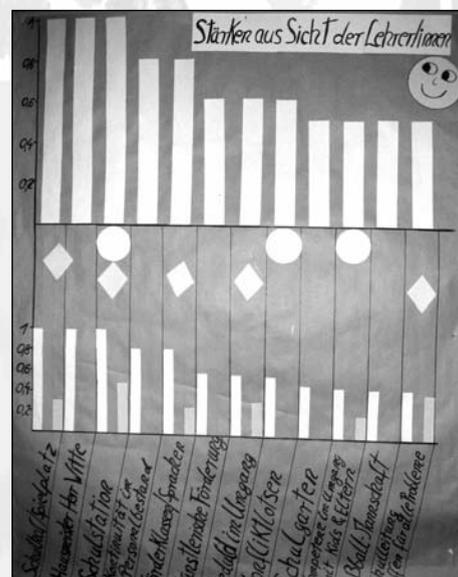
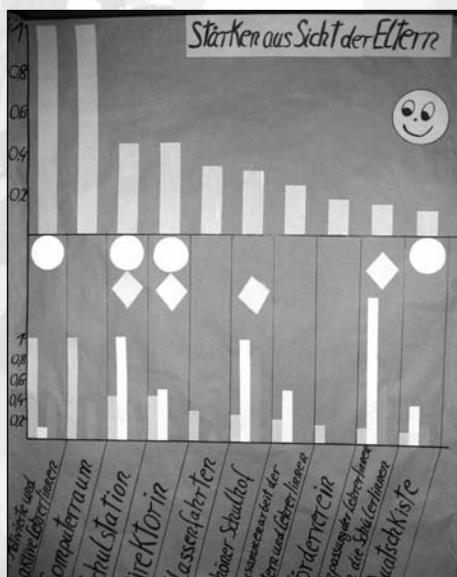
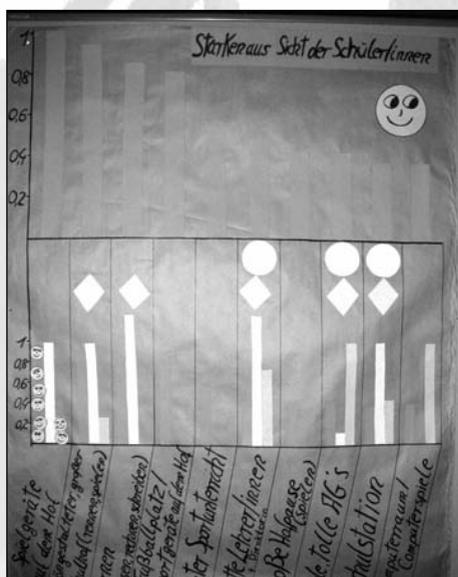
Über die Jahre des Prozesses ändert sich die Zusammensetzung der Aushandlungsrunde schon allein aufgrund dessen, dass Schüler/innen von der Schule abgehen bzw. neue hinzukommen. Dies wirkt sich ebenso auf die Eltern in der Aushandlungsrunde aus. Aber auch unter den anderen Anspruchsgruppen gibt es Wechsel. In allen beteiligten Schulen wird regelmäßig jedes Jahr für neue Mitglieder geworben (siehe auch Kapitel 09, „Langfristige Perspektiven der Aushandlungsrunde“).

5. Analyse der Befragungsergebnisse und Auswahl einer zentralen Stärke

Im besten Fall starten die Aushandlungsrundenmitglieder ihre Zusammenarbeit an einem gemeinsamen Wochenende in einem Tagungshaus außerhalb des Wohn- und Schulortes. An einem solchen Wochenende können sich die Teilnehmenden fernab vom Schulalltag kennen lernen und in längere intensive Prozesse einsteigen, die eine wichtige Grundlage für alle weiteren Begegnungen schaffen.

Als Einstieg in den Aushandlungsprozess werden die Ergebnisse der Stärken-Wünsche-Analyse ausgewertet und eine gemeinsame Sicht auf die Stärken erarbeitet. Im Zuge dessen werden sowohl die Gemeinsamkeiten in den Sichtweisen festgehalten als auch die Unterschiede analysiert und diskutiert. Bei solchen Diskussionen kann es beispielsweise um folgenden Aspekt gehen: In einer Schule haben sowohl die Eltern als auch die Schüler/innen „Klassenfahrten“ als eine der zentralen Stärken benannt. Bei den Lehrer/innen ist allerdings keine Aussage dazu zu finden. In der gemeinsamen Diskussion geht es nun darum heraus zu finden, wie diese Diskrepanz zustande kommt. Und innerhalb dieser Gespräche wird deutlich, dass die Lehrer/innen Klassenfahrten durchaus als positive Aktivität der Schule anerkennen, die (unbezahlte) Begleitung der Schulklassen allerdings als eine so hohe Arbeitsbelastung erleben, dass sie diese Fahrten nicht als Stärke wahrnehmen können.

Dieser erste Austausch bietet gleich zu Beginn die Möglichkeit, verschiedene Sichtweisen zu hören und zu verstehen. Alle Gruppen kommen im wahrsten Sinne des Wortes „ins Gespräch miteinander“, was für Viele eine sehr neue und gewinnbringende Erfahrung ist und oftmals existierende Vorbehalte und Vorurteile gegenüber den anderen Anspruchsgruppen aufbrechen kann. Außerdem entstehen bereits erste Ideen für Maßnahmen und Veränderungen, wie z. B. im Fall der „Klassenfahrten“, als Eltern spontan auf die Idee kamen, die Lehrer/innen in Zukunft bei der Durchführung von Klassenfahrten zu unterstützen.



Stärken-Vergleich



Gruppenarbeit zur Stärkenanalyse

Nach diesen bereits sehr inhaltsreichen Gesprächen trifft die Gesamtgruppe nun eine Entscheidung für die Bearbeitung eines ersten großen Themenfeldes, d. h. es wird eine von möglichst Vielen getragene Stärke ausgewählt, mit der der Entwicklungsprozess begonnen werden soll. Ziel ist es, eine der anerkanntesten Stärken aus Sicht *aller* Anspruchsgruppen aufzugreifen und diese später durch die Erfüllung von genannten Wünschen weiter auszubauen. Zuvor wird die ausgewählte Stärke allerdings noch weiter spezifiziert, um Hinweise auf mögliche Entwicklungsschwerpunkte zu liefern. Dies geschieht durch das Zusammentragen wesentlicher Qualitätsmerkmale dieser zentralen Stärke (siehe dazu detailliertere Beschreibungen im Praxisbaukasten, Kapitel 05 „Ziele und Entwicklungsvorhaben“).

Bei den bisher durchgeführten Schulentwicklungsprozessen dieser Art handelte es sich z. B. um die Stärken „Schule ohne Rassismus und ohne Gewalt“, „Demokratische Schulkultur“ und die „Qualität von Lernprozessen“.

Mit der Einigung auf ein Themenfeld als erstes großes Entwicklungsvorhaben werden im Sinne der „Zielfindung“ die Weichen für die Aushandlungsinhalte der einzelnen Schule für die kommenden Monate gestellt.

6. Vorbereitung auf den Aushandlungsprozess

In dieser ersten Gruppenphase durchlaufen die Beteiligten zunächst einige Übungen aus dem „Betzavta“-Programm (hebräisch: „Miteinander“), um sich auf zukünftige Aushandlungen und demokratische Entscheidungsprozesse vorzubereiten. Denn der Anspruch demokratischer Umgangsweisen birgt eine große Herausforderung, insbesondere vor dem Hintergrund, dass sich hier Menschen an

einen Tisch begeben, die sowohl im Schulzusammenhang als auch im privaten und gesellschaftlichen Kontext sehr unterschiedliche Rollen haben und entsprechend in hierarchische Strukturen und Machtverhältnisse verstrickt sind. Da im Aushandlungsprozess aber alle Interessen und Bedürfnisse gleiches Gewicht erhalten sollen, liegt eine tiefer gehende Auseinandersetzung mit demokratischen Prinzipien und Entscheidungsprozessen nahe.

„Betzavta / Miteinander“

Betzavta ist ein Bildungskonzept im Bereich der Demokratieentwicklung und -förderung, welches ursprünglich vom „Adam Institute for Democracy and Peace“ in Jerusalem (Israel) entwickelt wurde. Das Konzept wurde später für die deutsche Bildungsarbeit mit dem Ziel adaptiert, Demokratie und demokratische Prinzipien für Kinder, Jugendliche und Erwachsene erfahrbar zu machen. Im Gegensatz zu den traditionellen Methoden der politischen Bildung, wie beispielsweise Vorträge, Pro- und Contra-Streitgespräche oder Debatten im Plenum, liegt der Schwerpunkt bei diesem Konzept auf Übungen, die es den Teilnehmenden ermöglichen, demokratische Prinzipien zu erleben und zu reflektieren. Über die Vermittlung einer demokratischen Grundeinstellung wird bewusst gemacht, dass Demokratie nicht nur eine Beschreibung bestimmter Staats- und Regierungsformen ist, sondern als Verhaltensform in allen Situationen des Alltags umgesetzt werden kann.

„Im Kern geht es bei ‚Betzavta‘ um die Anerkennung des prinzipiell gleichen Rechtes aller Menschen auf Freiheit. Indem jede/r für sich wünscht, nach eigenen Bedürfnissen, Werten und Normen leben zu können, gerät er/sie in Konflikt mit anderen Menschen. Die Art und Weise jedoch, wie mit diesen Konflikten umgegangen wird, entscheidet über den demokratischen Charakter einer Gesellschaft. Wird die Freiheit durch Kompromisse oder Mehrheitsentscheidungen eingeschränkt oder durch Gewalt verletzt, oder werden Lösungen gesucht, die sich am Prinzip der größtmöglichen Freiheit für alle orientieren?“

(vgl. Maroshek-Klarmann/Henschel/Oswald/Ulrich 1997)

Die „Betzavta“-Übungen dienen dazu, Wege der demokratischen Entscheidungsfindung zu erproben und zu reflektieren und sich im Anschluss auf gemeinsame Regeln und Vorgehensweisen für die Zusammenarbeit und das Miteinander zu verständigen.

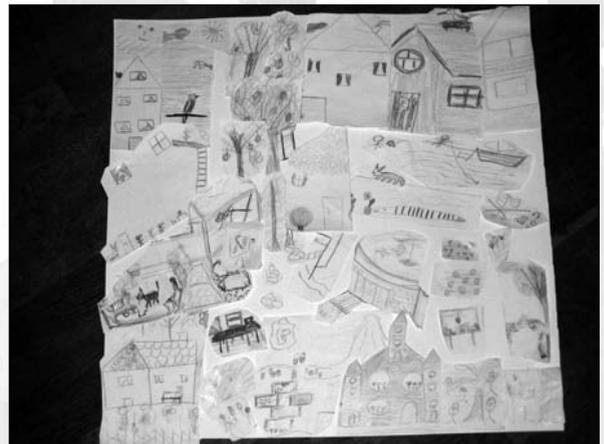
Einige der Übungen aus dem „Betzavta“-Programm eignen sich hierfür sehr gut. Es handelt sich jeweils um eine simulierte Situation, in der von der Gruppe Entscheidungen getroffen bzw. Aufgaben gelöst werden müssen. In der anschließenden Auswertung geht es neben der Zufriedenheit mit dem Ergebnis vor allem um die Zufriedenheit mit dem Prozess, nämlich um die Frage, wie bzw. mit welcher Dynamik Entscheidungen oder Handlungen zustande gekommen sind. Es wird analysiert und reflektiert, an welcher Stelle Bedürfnisse geäußert wurden, ob sie ernst genommen oder ignoriert wurden, ob alle die Möglichkeit hatten, ihre Bedürfnisse zu äußern, wer sich wann und warum durchgesetzt hat, ob Verantwortung übernommen oder abgegeben wurde, wo Dominanzen oder Bündnisse entstanden sind, ob alternative Lösungsvorschläge gehört und in Betracht gezogen wurden, ob stillschweigende Annahmen überprüft wurden, ob Konflikte real oder nur scheinbar vorhanden waren, und vieles mehr.

In einer der Übungen sollen beispielsweise drei Personen einen Kürbis unter sich aufteilen, wobei erst einmal jede/r den Anspruch auf den ganzen Kürbis erhebt. Die scheinbar nahe liegende Lösung ist es, einen Kompromiss zu finden, indem alle ein gleich großes Stück vom Kürbis erhalten. Fraglich ist dabei allerdings, ob tatsächlich alle drei mit dieser Lösung zufrieden sind. Durch einen Kompromiss und somit die Einschränkung der Bedürfnisse aller werden eventuell Frustrationen erzeugt, die bei einem wirklichen Interessenausgleich nicht auftreten: Denn vielleicht will eine Person nur die Kerne, die zweite nur das Fruchtfleisch und die dritte nur die Schale für eine Halloween-Maske ... (In diesem Fall können alle entsprechend ihrer tatsächlichen Bedürfnisse von dem Kürbis profitieren.) Diese Bedürfnisse werden aber erst dann herausgefunden, wenn die Beteiligten in den Dialog miteinander treten. Und über die dabei gewonnenen Erkenntnisse tut sich in der Regel eine noch weit größere Bandbreite an Lösungsmöglichkeiten auf, die sonst vielleicht nie entdeckt worden wäre.

Wesentliches Prinzip des „Betzavta“-Konzeptes ist es, zwischen Positionen und den dahinter liegenden Interessen und Bedürfnissen zu unterscheiden bzw. diese herauszuarbeiten. Bleiben die Beteiligten auf der Ebene der Positionen, geht es bei Auseinandersetzungen häufig um starre Pro und Contra-Debatten, wohingegen das Offenlegen von Bedürfnissen in der Regel viel tiefer geht, die Beweggründe der ein-

zelnen verdeutlicht und einen neuen erweiterten Blick auf die Situation und den möglichen Umgang damit zulässt.

Erfahrungsgemäß sinnvolle „Betzavta“-Übungen sind neben der „Kürbis-Übung“ z. B. das „Traumhaus“, die „Karten“-Übung“ sowie „Turm und Kreis“ (vgl. Praxisbaukasten, Kapitel 04, „Etablierung der Aushandlungsrunde“). Diese Übungen können evtl. auch als Vorbereitung auf die Bearbeitung aktueller Fragestellungen oder Konflikte in der Schule zum Einsatz kommen und über den Übungsaspekt hinaus konkrete Anregungen und Ideen für Lösungswege hervorbringen.



„Traumhaus“-Übung in der Grundschule

7. Maßnahmenvorschläge und Aushandlungsprozesse

Am Anschluss an die vorbereitenden Übungen werden im nächsten Schritt alle Wünsche zusammen getragen, deren Erfüllung einen Beitrag zu weiteren Stärkung der ausgewählten Stärke leisten könnten. Hierfür beschäftigt sich jede Anspruchsgruppe unter sich mit den Wünschen ihrer eigenen Gruppe und wählt der zentralen Stärke „zutragliche“ Wünsche aus. Daraufhin formuliert jede einzelne Gruppe Maßnahmenvorschläge, um die ausgewählten Wünsche zu erfüllen, und präsentiert sie danach den weiteren beteiligten Gruppen in Form von Plakaten oder Vorführungen. Anschließend werden alle Anwesenden um eine Rückmeldung gebeten. Dabei geht es zuallererst um Wertschätzung, dann um den Grad der Zustimmung, eventuelle zusätzliche Anregungen und Vorschläge, aber auch um mögliche Bedenken bzw. Alternativen, die von der jeweiligen Anspruchsgruppe aufgegriffen und in der späteren Überarbeitung ihres Maßnahmenvorschlags berücksichtigt werden sollen. Das heißt, es kann u. U. mehrere Überarbeitungsphasen für einen einzelnen Vorschlag geben. Erst wenn alle Beteiligten (Erwachsene wie Kinder bzw. Jugendliche) zustimmen können, ist der Maßnahmenvorschlag verabschiedet. Das dauert also manchmal etwas länger, aber ebenso gibt es Beispiele, bei denen bereits nach der ersten Präsentationsrunde mehrere Vorschläge angenommen werden.

Präsentation von Maßnahmenvorschlägen durch einen Schüler (Hauptschule)



Hier ein Beispiel für die Bearbeitung von Wünschen:

Folgende Wünsche, die sich sowohl an Eltern richten, als auch von Eltern selbst geäußert werden, spielen in fast allen Schulen eine wichtige Rolle. Es geht dabei um „mehr Interesse der Eltern für den Schulalltag“, „mehr Engagement“, „mehr Unterstützung“ und ganz konkret die „regelmäßige Teilnahme an schulischen Veranstaltungen“ – insbesondere ist die geringe Beteiligung an Elternabenden sehr häufig Thema.

Bei der Bearbeitung solcher Wünsche stellen sich beispielsweise folgende Fragen: „Was hält Eltern davon ab, sich mehr zu engagieren? Wie könnten Eltern Interesse bekommen, sich stärker in die Schule einzubringen bzw. an Veranstaltungen wie Elternabenden teilzunehmen? Und welche Maßnahmen könnten getroffen werden, durch die gleichzeitig die ausgewählte Schulstärke weiter gestärkt wird?“

In einer der Aushandlungsrunden wurde dazu vorgeschlagen, dass *alle* Eltern der Schule selbst gefragt werden sollten, was sie von mehr Engagement abhält bzw. wodurch sie sich zu Elternabenden mehr eingeladen fühlen könnten. Dieser Vorschlag wurde von allen Mitgliedern der Aushandlungsrunde angenommen, und so sollte bald darauf eine große Elternversammlung zum Thema „Elternabende“ stattfinden. Erfahrungsgemäß kommen relativ wenige Eltern zu schulischen Veranstaltungen. Bei der Frage, wie für diese Elternversammlung aber möglichst viele Eltern gewonnen werden könnten, hatten die Kinder der Aushandlungsrunde eine zündende Idee, die wenige Tage später umgesetzt wurde: Eine Gruppe von Schüler/innen aus der Aushandlungsrunde zog von Klasse zu Klasse (die Lehrer/innen waren natürlich vorher informiert) und erklärte den Mitschülern/innen, worum es geht und wieso es so wichtig ist, dass viele Eltern kommen. In den Klassen wurde dann von jedem Kind ein Einladungsbrief gebastelt und ein kleiner „Edelstein“ (aus Glas) hinein gelegt. Anschließend übergaben alle Kinder diese Einladungsbriefe zuhause ihren Eltern. Und zur Versammlung kamen tatsächlich 90 Väter und Mütter!

Plakat der Kinderkampagne



In der Versammlung wurden die Eltern nach ihren Wünschen und möglichen Beiträgen für Elternabende gefragt, und es kam ein ganzer Katalog von Vorschlägen zustande. Dieser Maßnahmenkatalog wurde innerhalb der Aushandlungsrunde weiter verhandelt, im Ergebnis zu einer *Empfehlung für die Durchführung von zukünftigen Elternabenden* zusammengefasst und dem Kollegium übergeben.

Bei diesen Empfehlungen geht es beispielsweise um die inhaltlichen Schwerpunkte der Elternabende, bei denen die Interessen der Eltern erfragt und aufgegriffen werden sollen (darunter auch pädagogische Themen oder Erziehungsfragen). Empfohlen wird, dass Eltern und Lehrkräfte gemeinsam die Elternabende vorbereiten und ein oder zwei Eltern die Runde leiten. Außerdem sollen strukturelle und organisatorische Punkte berücksichtigt werden. Dies beginnt schon bei der Sitzordnung (Stuhlkreis statt frontale Vortragssituation), beinhaltet die Verpflegung der Runde (mit mitgebrachten Getränken und Gebäck), sowie Übersetzungen (z. B. vom Deutschen ins Türkische) und Kinderbetreuung, die von den Eltern selbst organisiert werden können. Ebenso sind die Durchführungszeiten und die Form der Einladungen zu Veranstaltungen Thema. Und vieles mehr ...



Eltern-Veranstaltung zum Thema „Elternabende“

In einem weiteren *Beispiel* wünschten sich die Lehrkräfte u. a. „neue Methoden für den Unterricht“. Dieser Wunsch kam den Wünschen der Schüler/innen durchaus entgegen und passte zu der von dieser Schule ausgewählten Stärke („Qualität von Lernprozessen“). Allerdings stellt sich hier die Frage, ob unter „neuen Methoden“ alle das gleiche verstehen? Was schwebt den Lehrkräften vor und worin beste-

hen die Bedürfnisse der Schüler/innen? In solchen Fällen kann auch der Blick auf weitere formulierte Schulstärken hilfreich sein. Dort hatten die Schüler/innen den „naturwissenschaftlichen Unterricht“ und die „Berufsvorbereitung“ als Stärken benannt, während die Lehrkräfte die „gute Lernatmosphäre“ für wichtig hielten. Was im Einzelnen wird im „naturwissenschaftlichen Unterricht“ als positiv empfunden und kann vielleicht Maßstab für neue Methoden sein, die von den Schüler/innen begrüßt würden? Und was konkret macht eine „gute Lernatmosphäre“ aus, die durch entsprechende Methoden gefördert werden könnte?

All dies sind Fragen, die sich im Zuge eines Aushandlungsprozesses stellen können, Fragen, die durchaus sehr in die Tiefe gehen und womöglich größere Auseinandersetzungsprozesse über die Aushandlungsrunde hinaus in Gang setzen.

Welche Wünsche werden erfüllt?

Perspektivisch kann nach dem Bearbeiten der ersten Stärke im Laufe des Prozesses eine zweite oder dritte Stärke aufgegriffen werden, mit der die gleichen oder ähnliche Prozesse durchlaufen werden. Das heißt, es können möglicherweise eine größere Anzahl von Wünschen nach und nach bearbeitet und erfüllt werden. Nun kann man sich trotzdem die Frage stellen, was mit den Wünschen passiert, die zu keiner vorhandenen Stärke passen? In diesem Fall müssen sich alle Beteiligten darüber verständigen, ob die Erfüllung dieser Wünsche von zentralem Interesse für die Schule ist. Ist das der Fall, so kann dies die Geburtsstunde einer neuen zukünftigen Schulstärke sein, die erst von Grund auf entwickelt werden muss.

8. Rückkopplung mit betroffenen Anspruchsgruppen

Die Aushandlungsrunden der Schulen kommen regelmäßig alle vier bis sechs Wochen zusammen, um auf der Grundlage der ausgewählten Schulstärke und der durch die einzelnen Anspruchsgruppen genannten Wünsche Maßnahmenvorschläge zu formulieren und im Konsens zu verabschieden. Eine Einigung der Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen sowie möglicherweise weiterer Beteiligter aus der Aushandlungsrunde ist allerdings noch keine Garantie für die Umsetzung des Vorschlages. Die Runde kann beschlussfassende Gremien nicht unterlaufen,

geschweige denn ersetzen. Ganz zu schweigen davon, dass möglichst alle von der Umsetzung einer Maßnahme Betroffenen zuvor gefragt werden sollten. Aber die Runde kann Entscheidungsvorlagen formulieren bzw. zentrale Entscheidungen vorbereiten und sich darauf berufen, möglichst viele Sichtweisen bzw. Interessen einbezogen zu haben.

Das heißt, die Aushandlungsrunde fungiert als eine Art Ausschuss. Gibt es beispielsweise einen Maßnahmenvorschlag, der das Lehrerkollegium betrifft, muss dieses darüber auch noch einmal verhandeln und befinden. Im Zuge dieser Aushandlungen werden Maßnahmenvorschläge überarbeitet und den Bedürfnissen (möglichst) aller von der Maßnahme Betroffenen angepasst – solange, bis ein Vorschlag umsetzungsreif ist (siehe auch das Praxisbeispiel im Kapitel 08, „Vom Maßnahmenvorschlag zur Umsetzung“).

nahmen, die einzelne Gruppen selbst in der Hand haben bzw. die nicht mit allen anderen Anspruchsgruppen abgestimmt werden müssen.



Ergebnisse einer
Konferenzkultur-
Veranstaltung

9. Zwischenzeitliche Aktivitäten mit einzelnen Anspruchsgruppen

Wie oben beschrieben, kann der Prozess von der Auswahl der Wünsche über die Formulierung von Maßnahmenvorschlägen bis hin zur Umsetzung manchmal etwas länger dauern. Dies erfordert viel Geduld und Durchhaltevermögen aller Beteiligten, aber insbesondere auch derer, die nicht an den Aushandlungsrunden teilnehmen und auf spürbare Ergebnisse warten.

Daher ist es sinnvoll, in der Zwischenzeit gruppenspezifische Themen zu bearbeiten, an denen ein größerer Teil der schulischen Akteure teilhat bzw. durch die direkte Auswirkungen für einzelne Anspruchsgruppen oder die ganze Schule spürbar werden. Dabei kann es sich um die Bearbeitung aktueller Problemlagen oder Konflikte handeln, das Miteinander einzelner Anspruchsgruppen (z. B. Schüler/innen untereinander) oder die Zusammenarbeit von Gruppen (z. B. von Lehrer/innen und Erzieher/innen), die Entwicklung einer demokratischen Konferenzkultur (z. B. in der Gesamtkonferenz) oder auch die Einrichtung eines Elterncafés für den regelmäßigen Austausch unter Eltern. Ebenso kann es um aktuelle Krisen (wie z. B. einen Wechsel in der Schulleitung) gehen, um gezielte Unterstützung der Schulleitung (Führungscoaching) oder auch die Entwicklung von Strategien und Maßnahmen für die Verbesserung der internen Kommunikation bzw. des Informationsflusses. In der Regel handelt es sich dabei um Maß-

Sinnvoll sind vor allem auch solche Aktivitäten, die zur *Stärkung* und *Kompetenzerweiterung* einzelner Anspruchsgruppen beitragen:

Innerhalb der Schülerschaft kann dies beispielsweise die Fortbildung und Qualifizierung der Schülervertretung (SV) sein, der Aufbau von Patenschaften zwischen älteren und jüngeren Schüler/innen oder – wie in einer der BLK-Schulen praktiziert – Unterricht bzw. Projekte, bei denen Schüler/innen ihre Kompetenzen an andere Schüler/innen oder auch Lehrer/innen weiter vermitteln, und vieles mehr ...

Im Kollegium kann es im Rahmen einer neu entwickelten demokratischen Konferenzkultur Raum und Gelegenheiten geben, sich intensiver über pädagogische Fragen oder kritische Themen auszutauschen, Konflikte zu bearbeiten und sich gegenseitig zu unterstützen. Hilfreich ist es häufig, die *Zusammenarbeitsstrukturen* zu stärken bzw. diese von Grund auf aufzubauen (Teamstrukturen, Teamarbeit, Informationsfluss, etc.) oder auch gemeinsam an Fortbildungen teilzunehmen.

Für die Stärkung der Eltern hat sich beispielsweise der Aufbau eines *Elterncafés* sehr bewährt, in dem sich Eltern regelmäßig treffen, sich über selbst gewählte Themen austauschen, sich gegenseitig beraten und unterstützen, bei Bedarf externe Expert/innen einladen oder auch der Aushandlungsrunde zuarbeiten, indem sie entsprechende Themen bearbeiten und ihre Vorschläge unterbreiten. In der am De-

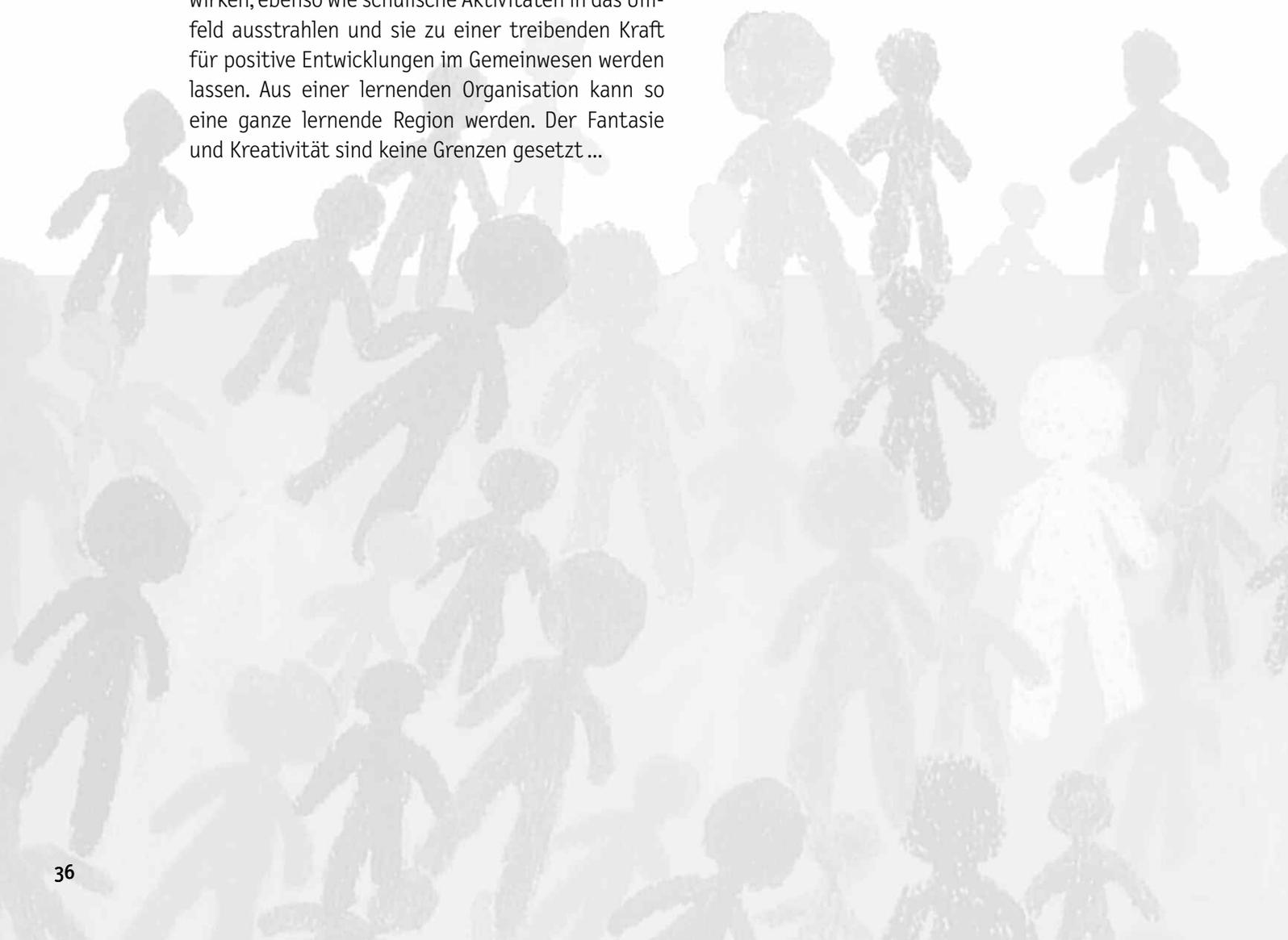
mokratischen Schulentwicklungsprozess beteiligten Grundschule kommen z. B. regelmäßig 30 bis 40 Eltern zusammen und erleben die Schule mehr und mehr als ihren Ort, zu dem sie gehören, in dem sie sich engagieren, den sie mit prägen und gestalten. Zusätzlich ist in der Schule eine Anlaufstelle von Eltern für Eltern („Eltern unterstützen Eltern“) eingerichtet worden, die zweimal wöchentlich geöffnet ist und an die sich Rat suchende Eltern wenden können. Eine der positiven Auswirkungen auf das Schulklima ist unter anderen, dass sich die *Kommunikation* zwischen Eltern und pädagogischen Kräften der Schule seitdem erheblich verbessert hat! (Näheres dazu im Praxisbaukasten in Kapitel 07, „Weitere Einsatzszenarien“)

Ebenso kann es vermehrt Aktivitäten mit außerschulischen Partnern und Projekten geben, die sich in das Anforderungsprofil einzelner Anspruchsgruppen oder auch der ganzen Schule einfügen, die Schule sowie ihr Umfeld in ihrer Entwicklung voran bringen und dauerhaft verankert werden. Durch eine fortschreitende *Schulöffnung* können gewinnbringende externe Kompetenzen in die Schule hinein wirken, ebenso wie schulische Aktivitäten in das Umfeld ausstrahlen und sie zu einer treibenden Kraft für positive Entwicklungen im Gemeinwesen werden lassen. Aus einer lernenden Organisation kann so eine ganze lernende Region werden. Der Fantasie und Kreativität sind keine Grenzen gesetzt...

10. Verankerung im Schulprogramm

Die Stärken-Wünsche-Analyse zu Beginn des Prozesses spiegelt die Sicht aller Schulbeteiligten auf die Schule wider. Dabei wird in den gesammelten Stärken eine Aussage über das wahrgenommene Schulprofil getroffen, und die geäußerten Wünsche geben Aufschluss über mögliche Entwicklungsfelder im Rahmen der Schulentwicklung. Auf dieser Basis werden anschließend Entwicklungsziele formuliert, entsprechende Maßnahmen ausgehandelt und umgesetzt.

Daher liegt es nahe, die Sammlungen von Stärken und Wünschen, die im Entwicklungsprozess gemachten Erfahrungen, die ausgehandelten und umgesetzten Maßnahmen sowie zukünftige Vorhaben im Schulprogramm zu verankern und dadurch zu verstetigen.



08

Vom Maßnahmenvorschlag zur Umsetzung – ein Praxisbeispiel

Um noch etwas anschaulicher zu machen, welche konkreten Aushandlungsschritte in welche Entscheidungen gemündet sind und wie ein Maßnahmenvorschlag umgesetzt wurde, wird im Folgenden ein Praxisbeispiel ausführlicher geschildert:

>> Feedbacksystem für Lehrer/innen

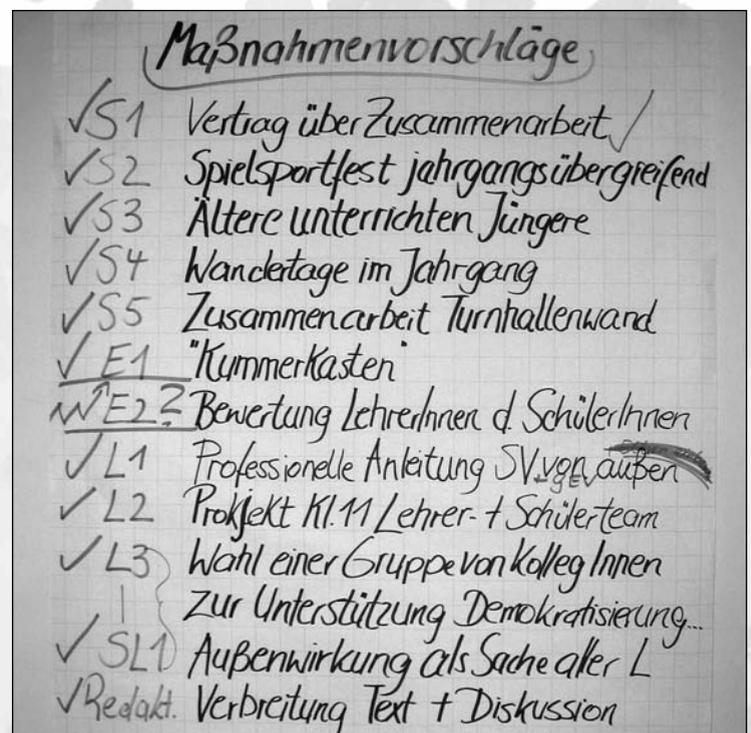
Bei diesem Beispiel handelt es sich um eine der Schulen, die ihren Aushandlungsprozess mit einem Aushandlungswochenende startete. Insgesamt nahmen 28 Lehrer/innen, Eltern, Schüler/innen sowie die Schulleitung daran teil. Die zu bearbeitende Schulstärke war bereits in einer Veranstaltung zuvor ausgewählt worden: „Demokratisches Miteinander“. Das heißt, dass nach der Vorbereitung mit „Betzavta“-Übungen und dem Entwurf eines Leitbildes für „demokratische Schulkultur“ mit der Auswahl der Stärke „zuträglicher“ Wünsche begonnen werden konnte. Hierzu arbeiteten die Anspruchsgruppen zunächst voneinander getrennt. Und nach der Wunscheauswahl (aus dem Wünsche-Pool ihrer eigenen Anspruchsgruppe) entwickelten sie entsprechende Maßnahmenvorschläge, um die Wünsche zu erfüllen. Von Schülerseite wurden sechs Vorschläge eingebracht, von den Eltern zwei, drei kamen von den Lehrer/innen und eine Maßnahme wurde von der Schulleitung entwickelt – insgesamt waren es also zwölf.

Alle zwölf Vorschläge wurden der Gesamtgruppe nacheinander präsentiert, und ein erstes Stimmungsbild pro Vorschlag signalisierte den Grad der Unterstützung. Anschließend wurden alle zu einem Feedback-Rundgang eingeladen, also zu positiven Rückmeldungen, weiteren Anregungen, zusätzlichen Vorschlägen oder auch dazu, Bedenken zu formulieren

oder sich die einzelnen Vorschläge noch einmal detaillierter erläutern zu lassen und ins Gespräch zu kommen.

Nach der Rückmelde- und Gesprächsrunde waren die Anspruchsgruppen aufgefordert, die gemachten Anmerkungen in ihre Vorschläge einzuarbeiten und die Überarbeitungen anschließend wieder der Gesamtgruppe vorzustellen. Nach jeder einzelnen Vorstellung wurde noch einmal nach der Unterstützung durch die Runde gefragt. Und in diesem Durchgang wurden zur großen Freude aller Beteiligten elf der insgesamt zwölf Vorschläge im Konsens verabschiedet (inkl. der Klärung von Zuständigkeiten und Terminen). Ein wirklich bemerkenswertes Ergebnis!

Plakat mit zwölf
Maßnahmenvorschlägen



Übrig blieb ein Vorschlag der Eltern, der da lautete: „Bewertung der Lehrer/innen durch Schüler/innen“ (aufgegriffene Eltern-Wünsche, die mit dieser Maßnahme erfüllt werden sollten, waren u. a.: „Lehrer/innen sollen Partner, nicht Vorgesetzte oder Gegner der Schüler sein.“ „Schüler sollen schlechten Unterricht nicht hinnehmen.“) Aber auch die Überarbeitung des Maßnahmenvorschlages konnte die Bedenken einiger Lehrer/innen nicht ausräumen. Der Vorschlag wurde also zunächst zurück gestellt. Und zum Abschluss des Aushandlungswochenendes wurde vereinbart, die Ergebnisse im gesamten Kollegium zu präsentieren und von allen Lehrer/innen Rückmeldung zu erhalten.

Bald darauf fand eine Gesamtkonferenz statt, auf der alle Ergebnisse des Aushandlungswochenendes präsentiert wurden und speziell der kritische Vorschlag zur „Bewertung der Lehrer/innen durch Schüler/innen“ näher erläutert werden konnte. Im Anschluss ging es darum, alle Bedenken seitens der Lehrer/innen und ihre entsprechenden Änderungswünsche aufzunehmen. Wesentlicher Punkt der Bedenkenträger/innen war, dass sie befürchteten, „benotet“ zu werden, und dass diese „Benotung“ in eine Art Ranking münden könne, bei dem Lehrer/innen untereinander verglichen würden. Sie stellten sich eine Liste von vermeintlich besten und schlechtesten Lehrer/innen der Schule vor, die im schlimmsten Fall veröffentlicht und für alle Schulinternen wie Externen zugänglich werden könnte.



Lehrkräfte im Fishbowl

An die Formulierung dieser Bedenken schlossen sich sehr interessante Diskussionen an. Einerseits stellte sich die Frage, wie es kommt, dass Lehrer/innen etwas ablehnen, was sie gleichzeitig tagtäglich den Schüler/innen mit Selbstverständlichkeit zumuten. Andererseits mussten die geäußerten Bedenken überaus ernst genommen werden, denn diese vorgeschlagene Maßnahme betraf alle Lehrkräfte unmittelbar, ohne ihre Zustimmung konnte sie niemals umgesetzt werden.

Im Zuge der weiteren Diskussionen und Verhandlungen kristallisierten sich nun die wesentlichen Knackpunkte heraus. Sehr hilfreich für die Annäherung an eine Lösung war hier der Hinweis, dass allein schon das Wort „Bewertung“ einen negativen Beigeschmack hätte, der nicht zu Entwicklungen einlade – das Ziel der Maßnahme wurde also noch einmal hinterfragt. Und in der intensiveren Auseinandersetzung wurde deutlich, dass es gar nicht um eine Einordnung und Bewertung ging, sondern um Hinweise und Anregungen für die eigene Weiterentwicklung, also nicht um ein Bewertungs-, sondern ein Entwicklungsinstrument und um eine Grundlage für den Dialog mit den Schüler/innen. Dieser klarere Blick auf das Ziel stimmte das Kollegium schon etwas offener.

Im folgenden Schritt formulierten alle Lehrer/innen (in Arbeitsgruppen) Fragen, die aus ihrer Sicht hilfreich und interessant sein könnten, um für sich den größtmöglichen Nutzen aus deren Beantwortung zu ziehen. Daraus entstanden mehrere Versionen von Fragebögen, die verschiedene Felder abdecken: z. B. das Verhältnis zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen, die Unterrichtsmethodik, die fachliche Kompetenz, das Miteinander bzw. das Arbeitsklima in der Klasse, etc. (Im Zuge dessen erwarben übrigens alle Beteiligten Kompetenzen für die Entwicklung von Fragebögen und deren Auswertung sowie im Bereich von Qualitätsdimensionen im Unterricht.)

Ein weiterer wesentlicher Punkt in der Auseinandersetzung drehte sich um die Frage der Freiwilligkeit und die damit verbundene Vorgehensweise. Alle Lehrer/innen konnten dem überarbeiteten Maßnahmenvorschlag unter der Voraussetzung zustimmen, dass der Einsatz von Fragebögen nur auf freiwilliger Basis stattfinden sollte, d. h. Lehrer/innen dürften nicht gezwungen werden, die Befragungen durchzuführen. Daraufhin wurde verbindlich vereinbart, dass drei bis vier Lehrer/innen die Fragebögen

mit ihren Klassen testen und anschließend dem Kollegium von ihren Erfahrungen berichten sollten, um so eventuell weitere Kollegen/innen zu ermutigen. Ein weiterer Aspekt der Freiwilligkeit bezog sich auf die Inhalte. Es wurde verabredet, dass sich die Lehrer/innen die Felder bzw. Dimensionen der Befragung selbst aussuchen, also aus verschiedenen Fragebögen mit verschiedenen Schwerpunkten auswählen können sollten. Das formulierte Ziel der Maßnahme, über diese Rückmeldungen mit den Schüler/innen ins Gespräch zu kommen und eventuellen Konfliktstoff gemeinsam zu bearbeiten, wurde ebenfalls Gegenstand der Freiwilligkeits-Debatte. Die Lehrer/innen wollten selbst entscheiden, ob sie das Ergebnis der Befragungen für sich behalten oder mit den Schülern/innen darüber diskutieren. Auch dieser Änderungswunsch wurde von allen angenommen, da eine konstruktive Feedbackkultur einschließt, dass der Feedbacknehmer selbst entscheidet, wie er mit dem Feedback umgeht, das er bekommt (was z. B. angenommen und verarbeitet oder auch als weniger hilfreich empfunden wird).

Nach all diesen Rückmeldungen, Diskussionen und Aushandlungen (insgesamt dauerte dieser Prozess etwa vier Monate mit mehreren Zusammenkünften des Kollegiums und der Aushandlungsrunde sowie einigen Überarbeitungstreffen der Eltern) wurde die Endfassung noch einmal ins Kollegium zurück getragen und letztendlich im Konsens beschlossen. Parallel dazu hatten Schüler/innen der Aushandlungsrunde bereits ein computergestütztes Eingabe- und Auswertungssystem für die Fragebögen entwickelt, womit eine Klasse innerhalb kürzester Zeit einen oder mehrere durch die Lehrkraft ausgesuchte Fragebögen am Computer ausfüllen kann und wenige Minuten später bereits die dazugehörige Auswertung vorliegt. So stand der Erprobung des Feedback-Systems also nichts mehr im Wege.

Bald darauf testeten die ersten drei Lehrer/innen dieses neue Entwicklungsinstrument und berichteten anschließend dem Kollegium und der Aushandlungsrunde. Das Ergebnis übertraf alle (positiven) Erwartungen. Die „Test“-Lehrkräfte berichteten begeistert von der Ernsthaftigkeit der Rückmeldungen, über ihre Freude, auch sehr positive Rückmeldungen erhalten zu haben, wichtige Hinweise bekommen zu haben, was sie an manchen Punkten ganz konkret verbessern könnten, und dass die anschließenden Gespräche mit den Schüler/innen sehr offen und angenehm verlaufen seien. Insgesamt hät-

ten sie den Eindruck, dass diese gemeinsame Auseinandersetzung eine positive und nachhaltige Wirkung auf das Miteinander in der Klasse haben würde.

Inzwischen sind wieder viele Monate vergangen. Immer mehr Lehrer/innen haben sich freiwillig auf den Einsatz des Feedback-Systems eingelassen und verschiedene Umgangsformen erprobt.

Das Eingabe- und Auswertungssystem ist mittlerweile soweit optimiert worden, dass sich für die Verbreitung und Pflege dieses Produktes eine Schülerfirma gegründet hat, die in den Startlöchern für bundesweite Aufträge sitzt.



Präsentation des Feedbacksystems durch Schüler/innen bei einer öffentlichen Veranstaltung (Heinrich-Böll-Stiftung, 2005)

09

Langfristige Perspektiven
der Aushandlungsrunde

Nach mehreren Monaten der Gruppenprozesse, Verhandlungen und ersten erfolgreichen Maßnahmenumsetzungen stellt sich die Frage nach der perspektivischen Weiterarbeit der Aushandlungsrunden (Funktion, Aufgaben, Mandat, zukünftige Themen und Inhalte, Zusammensetzung, etc.). Die Aushandlungsgruppen aller drei BLK-Schulen haben sich in diesen Klärungsprozess begeben und unterschiedliche Wege für sich gewählt:

>> In der beteiligten Hauptschule nennt sich die Gruppe inzwischen „ELSA“ (Eltern-Lehrer-Schüler-Aushandlungsrunde). Sie hat an einem speziell hierzu stattfindenden Aushandlungswochenende ihr Selbstverständnis geklärt, sich diesen neuen Namen gegeben und ein Logo entwickelt. ELSA soll auf Dauer ein offener und gleichzeitig geschützter Raum für Eltern, Schüler/innen und Lehrkräfte sein, um weiterhin aktuelle Themen der Schule gleichberechtigt zu verhandeln und entsprechende Vorschläge an die beschließenden Schulgremien zu übermitteln. Mit einem Selbstdarstellungs-Flyer und vielfältigen Veranstaltungen werden immer wieder neue Eltern, Schüler/innen und Lehrkräfte zur Mitarbeit eingeladen. Die Gruppengröße der Aushandlungsrunde ist mit ca. 30 verbindlich Teilnehmenden recht stabil.



Auswahl eines Namens, Logos und Symbols für die Aushandlungsrunde (Hauptschule)

» Die Aushandlungsrunde der Grundschule hat (noch) keinen neuen Namen, inzwischen allerdings ihre Strukturen und Arbeitsweisen verändert. Die Runde trifft sich „nur“ noch alle zwei bis drei Monate, und in der Zwischenzeit beschäftigen sich die einzelnen Anspruchsgruppen (jeweils Eltern, Lehrer/innen, Erzieher/innen, Sozialpädagog/innen, Schüler/innen sowie externe Partner) mit zuvor vereinbarten Themen unter sich und bereiten die gemeinsamen Aushandlungsrunden vor. In diesen intensiveren Vorbereitungsphasen wird der Kreis der Teilnehmenden jeder einzelnen Anspruchsgruppe erweitert, d. h. es werden weit mehr Menschen direkt in die Zuarbeit und Vorbereitung von Aushandlungsrunden eingebunden.

» Die Aushandlungsgruppe des Gymnasiums nennt sich „SELF“ (Schüler-Eltern-Lehrer-Forum). Sie hat beschlossen, zukünftig in regelmäßigen Abständen (ein- bis zweimal im Jahr) alle Lehrer/innen, Eltern und Schüler/innen einzuladen, zentrale Themen der Schule zu benennen und Entwicklungsvorschläge zu machen, über die SELF im Anschluss verhandelt. Wesentliches Ziel ist es, immer wieder neue Eltern, Lehrer/innen und Schüler/innen zur Teilnahme an dieser Entwicklungsarbeit einzuladen.

Struktur der Aushandlungsprozesse in der Grundschule



Präsentation von „SELF“ am Studientag zum Schulprogramm (Gymnasium)



10

Anforderungen und Voraussetzungen für die Gestaltung von Demokratischen Schulentwicklungsprozessen

Nachdem wir uns in den vorangegangenen Kapiteln mit den konzeptionellen Aspekten unseres Schulentwicklungsansatzes, den daraus abgeleiteten Vorgehensweisen sowie einigen Beispielen aus der Praxis beschäftigt haben, wollen wir nun allen Nutzer/innen dieser Handreichung einen Eindruck davon vermitteln, was bei der Arbeit mit Schulen auf Sie zukommen kann. Hierzu zunächst einige Hinweise auf die besonderen Herausforderungen bei der Begleitung von Demokratischen Schulentwicklungsprozessen:

Die kompetente Unterstützung von Schulen ist kein leichtes Feld, denn

- »» Schulen bestehen aus einem komplexen Beziehungsgeflecht zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, die sich in den existierenden, häufig konfliktreichen Schulstrukturen bewegen und davon sehr geprägt sind.
- »» Die Zielgruppen sind aufgrund der vorhandenen Altersunterschiede und Reifestufen wesentlich heterogener als beispielsweise in Wirtschaftsunternehmen. Daher ist es in Schulen weitaus schwieriger, Gruppen zu moderieren.
- »» Die Erwachsenen haben häufig wenig Erfahrung mit Gruppen- oder Teamarbeit.
- »» Die Feedbackkultur ist in der Regel nicht besonders stark ausgeprägt.

Außerdem ist die Ausstattung von Schulen meist nicht auf interne Fortbildungen oder Organisationsentwicklung ausgerichtet. Oft fehlen notwendige Hilfsmittel für die Moderation wie z. B. eine ausrei-

chende Anzahl von Pinwänden. Hinzu kommt, dass viele Schulen schon negative Erfahrungen mit externen Prozessbegleitern/innen gemacht haben. Gründe hierfür können u. a. sein:

- »» Die Prozessbegleiter/innen hatten nicht die nötige Erfahrung im Umgang mit den unterschiedlichen Zielgruppen/Altersgruppen.
- »» Es wurden Standardthemen oder Standardansätze angeboten, ohne auf die Bedürfnisse der einzelnen Schule im Besonderen einzugehen.
- »» Die Dauer der Unterstützung war zu kurz, um nachhaltig zu sein.
- »» Die Personen hatten wenig Erfahrung mit den Rahmenbedingungen und Organisationsformen in Schulen.

Um solche negativen Erfahrungen zu vermeiden, werden wir im Folgenden beschreiben, was aus unserer Erfahrung sowohl die Prozessbegleiter/innen als auch die Schulen mit in die „Ehe“ bringen sollten, damit die gemeinsamen Aktivitäten gelingen können. Natürlich sind diese Voraussetzungen idealisiert. Kein Mensch, kaum eine Schule kann all dies erfüllen. Diese Anforderungsprofile sollen aber helfen, sich Klarheit über das eigene Profil zu verschaffen und Bereiche zu identifizieren, bei denen es besser ist, sich weitere Unterstützung zu holen oder bestimmte Aufträge von vornherein nicht anzunehmen.

Ebenso können die nachfolgend beschriebenen Anforderungen nützlich für das Erstellen von Check-

listen für die Suche nach geeigneten Unterstützer/-innen bzw. zur Vorbereitung eines Schulentwicklungsprozesses sein.

Untrennbar von diesen Anforderungen sind die Rollen, die die Prozessbegleiter/innen in den unterschiedlichen Prozessen und Maßnahmen annehmen können müssen. Nur wenn die Rollen, die im Kontext der Schulentwicklungsbegleitung Relevanz haben, für alle verständlich geklärt sind, gelingt es, seitens der Schule realistische Erwartungen zu formulieren bzw. als externe/r Unterstützer/in mit diesen Erwartungen umzugehen.

In den folgenden Abschnitten werden wir die Anforderungen an die Prozessbegleitung und die erforderlichen Rahmenbedingungen in Schulen nacheinander vorstellen.

»> Anforderungen an die externe Prozessbegleitung

Die Rolle(n) der Prozessbegleitung

Für Prozessbegleiter/innen in Schulen ist es von Anfang an wichtig, sich der eigenen Rolle im Prozess der Demokratischen Schulentwicklung bewusst zu sein und diese gegenüber allen Schulbeteiligten transparent zu machen. Dies ist insbesondere wichtig, um eine klare Trennung der Verantwortlichkeiten im Prozess herzustellen, und hilft zu verhindern, dass falsche oder unerfüllbare Erwartungen an die Unterstützer/innen gestellt werden.

Wie schon in der Konzeptbeschreibung erwähnt, sind die Prozess- und Ressourcenorientierung bei unserem Ansatz der Demokratischen Schulentwicklung sehr wichtig. Aus diesem Grunde sollten die Nutzer/innen dieser Handreichung sich nicht auf das gefährliche Gleis einer Expertenberatung von Schulen begeben: Dies passiert zum Beispiel, wenn eine Schule das Problem und die Verantwortung für das Lösen des Problems an Sie vergibt und Sie diese Verantwortung tatsächlich versuchen zu übernehmen.

In Abgrenzung dazu sehen wir unsere Rolle in der einer „Geburtshelferin“: Die Schule kennt ihre Probleme und Bedarfslagen am besten und muss selbst die Problemlösungen „zur Welt bringen“. Wir als Prozessbegleiter/innen und -gestalter/innen wiederum wissen, mit welchen Geburtstechniken

dies möglichst schnell und effizient erreicht werden kann.

In diesem Kontext ist eine der wichtigsten Aufgaben der Prozessbegleiter/innen, den Beteiligten Feedback zum bisherigen Stand der Dinge und zum gemeinsamen Prozess zu geben. Dazu gehört, in die Rolle eines „Spiegels“ zu schlüpfen, in dem sich die Betroffenen aus der Distanz in ihrem Verhalten betrachten können.

Basis für ein gutes Miteinander im Prozess und dafür, dass alle Anspruchsgruppen fair und in gleichem Maße an der Demokratischen Schulentwicklung beteiligt sind, ist das Füllen zweier weiterer spezieller Rollen: Die Rolle des „Anwalts“ und die Rolle des „Regelwächters“. Die Prozessbegleitung sollte in der Lage sein, bei Bedarf beide Rollen auszufüllen. So können z. B. Minderheiten in Konfliktsituationen geschützt und in kritischen Prozessen die Einhaltung von Kommunikationsregeln überwacht werden.

Dies sind die zentralen Rollen, die Sie als Prozessbegleiter/innen in Schulen auf jeden Fall einnehmen müssen. Zusätzlich können es je nach Fall und Schule noch weitere sein: Die nachhaltigsten Erfahrungen machen Menschen in Krisensituationen. Dies gilt auch für Schulen (siehe das Praxisbeispiel „Feedbacksystem für Lehrer/innen“). Oft müssen deshalb die Prozessbegleiter/innen die Rolle der „neutralen Instanz“ oder der „Person des Vertrauens“ einnehmen und sich um das Konfliktmanagement kümmern. Dazu gehört bisweilen auch die Provokation, um Konflikte überhaupt sichtbar und somit bearbeitbar machen zu können.

Aufgaben der Prozessbegleitung

Ganz sicher brauchen Schulen, insbesondere die Leitungsgremien oder Steuergruppen, auch Entlastung. Deshalb ist es wichtig, die Qualität des Prozesses mit steuern zu können. Mit Sicherheit fallen Aufgaben in den Bereichen Organisation, Koordination und Dokumentation an. Dies ist Teil der Kundenorientierung und der neutralen Position, sollte aber nicht dazu führen, dass die Beteiligten aus der Schule die Verantwortung vollends abgeben und/oder in eine gewisse Abhängigkeit von der externen Unterstützung geraten. Die Kunst besteht darin, gerade so viel zu machen, dass der Prozess qualitativ gut läuft, aber nicht nur dann, wenn von außen Aktivitäten gestartet werden.

In die gleiche Richtung geht auch der nächste Aspekt. Wie im nachfolgenden Kapitel „Gelingensbedingungen und Erfolgsfaktoren“ erwähnt, ist ein guter Kommunikationsfluss ein zentraler Erfolgsfaktor für Schulentwicklungsprozesse. Auch hier werden die Unterstützer/innen eine Rolle spielen können, in dem sie z. B. helfen, Texte und Bilder zu erstellen, die zur schulweiten Information über den Stand der Dinge eingesetzt werden können. Hier noch einmal die Rollen und Aufgaben, die Sie als Unterstützer/innen von Schulen einnehmen sollten, im Überblick:

Rollen und Aufgaben

- »» Geburtshelfer/innen (Die Schulbeteiligten sind die Experten/innen. Die „Geburtshelfer/innen“ gestalten den Rahmen sowie die Strukturen und Möglichkeiten, in denen Entwicklungs- und Problemlöseprozesse möglichst effektiv und konstruktiv ablaufen können.)
- »» Feedbackgeber/innen, Reflektor/innen (Spiegeln, Rückmeldungen geben)
- »» Regel-Wächter/innen (Auf die Einhaltung von Regeln und Vereinbarungen achten, dafür sorgen, dass alle Schulbeteiligten gehört und gesehen werden.)
- »» Anwälte/innen (Grenzüberschreitungen benennen und stoppen, Minderheiten schützen)
- »» Dokumentatoren/innen, Koordinatoren/innen, Organisator/innen
- »» Konfliktmanager/innen
- »» Kommunikationsgestalter/innen (Texte schreiben, Zeichnungen erstellen, usw.)
- »» Provokateure

Erforderliche Kompetenzen

Um diese Rollen gut ausfüllen zu können, sollten Sie die dazugehörigen Kompetenzen (Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse) mitbringen.

Neben den absolut notwendigen Erfahrungen im Umgang mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (siehe auch Abschnitt „Persönliche Voraussetzungen“ weiter unten), der Kenntnis von Schulstrukturen und Abläufen, der Prozessbegleitungskompetenz und einem Höchstmaß an Zuverlässigkeit, gibt es noch weitere Kompetenzen, die wir besonders hervorheben wollen:

Veränderungen brauchen ihre Zeit und sind im Schulbereich nicht einfach zu erreichen. Deshalb erscheint es uns sehr wichtig, eine hohe Frustrationstoleranz, die nötige Geduld und einen langen Atem mitzubringen.

Als Prozessbegleiter/in von Schulen sind Sie mit sehr komplexen Situationen konfrontiert. Z. B. haben Sie es häufig mit großen, sehr heterogenen Gruppen und unerwarteten Gruppendynamiken zu tun. Nicht allein, dass große Unterschiede zwischen den Wahrnehmungen, Bedürfnissen und Umgangsformen von Erwachsenen und Kindern existieren, auch die Mitglieder einzelner Anspruchsgruppen sind nicht homogen und in ihren Haltungen und Handlungen sehr verschieden. So sind z. B. unter Schüler/innen ganz unterschiedliche Lernkulturen, Sozialisationen und Vorerfahrungen vorhanden. Deshalb sind für die Prozessbegleitung *interkulturelle Kompetenzen* unerlässlich.

„Interkulturelle Kompetenz“ sehen wir dabei nicht beschränkt auf den Umgang mit Menschen verschiedener Migrationshintergründe oder Nationalitäten. Vielmehr gehen wir von einem offenen Kulturbegriff aus, der sich auf die Eigenheiten unterschiedlicher Menschen als Individuen bezieht, die jeweils durch ihre Sozialisation und ihre Erfahrungshintergründe geprägt sind. Dabei kann es um unterschiedliche Lern- und Kommunikationstypen gehen, darum, welche persönlichen Präferenzen und Gewohnheiten Menschen im Alltag haben, oder auch um die Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen, Alterstufen oder Berufszweigen sowie die damit verbundenen Rollen und Positionen. Auch der unterschiedliche soziale Status, insbesondere ungleiche Rechte und Chancen in der Gesellschaft sowie beim Zugang zu Bildungs- und Partizipationsmöglichkeiten sind von erheblicher Bedeutung!

Um diese komplexen Situationen und Gruppendynamiken möglichst gut zu überblicken und entsprechend sensibel und flexibel vorzugehen, sollte die Begleitung von Schulentwicklungsprozessen immer im Team stattfinden, bestenfalls in einem geschlechtlich und kulturell gemischten Team.

Hier noch einmal die erforderlichen Kompetenzen im Überblick:

Anforderungen an die Kompetenzen (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse) der Nutzer/innen:

- >> Prozessorientierung:
 - Geduld
 - Ressourcenorientierung
 - Langer Atem
 - Frustrationstoleranz
- >> Erfahrung im Umgang mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen
- >> Verantwortungsbewusstsein und Zuverlässigkeit
- >> Kreativität
- >> Organisationstalent, gute Strukturierung
- >> Medienkompetenz (Internet, Digitalkamera, Laptop/Beamer, MS Office)
- >> Interkulturelle Kompetenz
 - Wertschätzung
 - Einfühlungsvermögen
 - Toleranz
 - Vorurteilsbewusstsein
 - Perspektivenwechsel
 - Perspektivenbewusstsein
- >> Teamfähigkeit (im Team moderieren, am besten gemischt: Mann/Frau)

>> Persönliche Voraussetzungen und erforderliche Rahmenbedingungen für die erfolgreiche Anwendung der Handreichung

Persönliche Voraussetzungen

Bevor Sie beginnen, diese Handreichung zu nutzen, sollten Sie sich vergewissern, was Sie an Fertigkeiten und Fähigkeiten mitbringen, genauso aber auch herausfinden, was die einzelnen Schulen bzw. Schulbeteiligten an persönlichen Voraussetzungen und Haltungen in den Entwicklungsprozess einbringen und mit welchen strukturellen Rahmenbedingungen Sie rechnen können.

Allem voran steht das Vertrauen, das Ihnen die am Schulentwicklungsprozess beteiligten Personen entgegen bringen müssen. Ist dieses nicht in ausreichendem Maße vorhanden oder verlieren Sie dieses in einer Krise während des Prozesses, so können Sie eigentlich nicht in den Prozess einsteigen oder weiterarbeiten.

Ebenso ist für eine erfolgreiche und langfristige Zusammenarbeit wichtig, dass sowohl Sie selber als auch Ihre Teamkollegen/innen eine prozessförderliche Haltung mitbringen. Im Rahmen Demokrati-

scher Schulentwicklung steht eine demokratische Grundhaltung selbstverständlich an erster Stelle. Um als Prozessbegleiter/in von allen Anspruchsgruppen die nötige Akzeptanz zu erhalten, ist es enorm wichtig, die Interessen aller Prozessbeteiligten im Blick zu haben, all diesen gleichermaßen Raum zu verschaffen (Allparteilichkeit) sowie Minderheiten ausreichenden Schutz zu bieten. Letztendlich sollen alle Beteiligten mit den Ergebnissen Ihres Handelns zufrieden sein. Hierbei hilft es, eher integrierend und ausgleichend aufzutreten als die Beteiligten in Pro und Kontra zu spalten. Ein weiterer Erfolgsfaktor ist das Reflektieren und Analysieren stattgefunderer Veranstaltungen und Gruppenprozesse, um aus den gemachten Erfahrungen zu lernen, in Zukunft weniger hilfreiche Vorgehensweisen zu vermeiden und auf Erfolgsfaktoren aufzubauen. Dazu ist die Fähigkeit, sich selbst sowie das eigene Verhalten zu reflektieren, von zentraler Bedeutung.

Neben diesen persönlichen Voraussetzungen sehen wir auch einige methodische wie technische Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Nutzer/innen des Konzeptes und der dazugehörigen Praxisbaukasten-CD als erforderlich an. Im Rahmen dieser Handreichung ist es allerdings unmöglich, eine Einführung in die Steuerung von gruppendynamischen Prozessen bzw. in die dazugehörige Moderation von Gruppen (inklusive der Verwendung der entsprechenden Moderationsmaterialien) zu geben. Außerdem wäre es unverantwortlich, Menschen ohne Erfahrung in diesen Bereichen als Unterstützer/innen in Schulen zu schicken. Deshalb setzen wir im Folgenden voraus, dass die Nutzer/innen dieser Materialien im Rahmen ihrer Vorgeschichte schon genügend Erfahrung in der Arbeit mit Gruppen und im Bereich der Moderation gemacht haben.

Hier haben wir für Sie die zentralen Voraussetzungen noch einmal übersichtlich zusammengefasst, die die Prozessbegleiter/innen mitbringen sollten:

Persönliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schulentwicklungsarbeit

- » Die Prozessbegleiter/innen haben das Vertrauen aller Beteiligten
- » Erforderliche Haltungen:
 - Demokratische Grundhaltung
 - Allparteilichkeit
 - Achtsamkeit im Bereich Minderheitenschutz
 - Integrierend (inklusive), ausgleichend statt spaltend
 - Bereitschaft und Fähigkeit zur Selbstreflexion
- » Kenntnis von gruppendynamischen Prozessen/Fähigkeit, Gruppen zu leiten
- » Methodenkompetenz (Moderations-, Präsentations- und Visualisierungstechniken, vorhandenes Methodenrepertoire, Anleiten von Spielen und Übungen)
- » Freude am Spielen

» Erforderliche Rahmenbedingungen

Räumlichkeiten

Im Kontext der Schulentwicklung haben Sie es häufig mit größeren Gruppen und den dazugehörigen Gruppenprozessen zu tun. Deswegen ist es wichtig, dass in der Schule oder in nächster Nachbarschaft geeignete Räume für die geplanten Veranstaltungen zur Verfügung stehen. Am besten ist dabei immer die Kombination eines hellen, großen Raumes mit einer Minimalfläche, um z. B. das gesamte Kollegium im Stuhlkreis zu platzieren, und zwar so, dass sich die Teilnehmenden gegenseitig ansehen können. Außerdem sollte es drei bis fünf benachbarte Räume für Kleingruppenarbeit geben. In Schulgebäuden kann häufig die Aula mit angrenzenden Klassenzimmern genutzt werden.

Durchführungszeiten

Zusätzlich zu den erforderlichen Räumen für Treffen, Workshops oder Veranstaltungen, ist Ihre zeitliche Flexibilität von großer Bedeutung. Als Prozessbegleiter/in einer Schule haben Sie es mit den unterschiedlichsten Zielgruppen zu tun, die alle ihre „eigene Zeit“ haben, in der Sie mit ihnen in Kontakt treten können:

- » Kinder oder Jugendliche erreichen Sie am besten vormittags während der Unterrichtszeiten, am Nachmittag oder frühen Abend ist es auch möglich, aber bei weitem schwieriger zu organisieren.
- » Lehrer/innen bevorzugen für Treffen und Veranstaltungen den ganz frühen Morgen vor dem Unterricht oder Zeiten direkt im Anschluss an den Unterricht.
- » Erzieher/innen können meist erst nach 16.00 Uhr.
- » Berufstätige Eltern erst nach der Arbeit ab ca. 17.30 Uhr.

Als Unterstützer/in einer Schule müssen Sie deshalb in der Lage sein, zu all diesen Zeiten Termine zu vereinbaren: Schulentwicklung ist ein echter „full time job“.

Materialien

Es ist hilfreich, wenn vor Ort die üblichen Moderationsmaterialien vorhanden sind, da es sehr mühsam ist, für jeden Einsatz in einer Schule die dazu benötigten Pinwände und Flipcharts sowie Moderationskoffer zu transportieren.

Um alle von der Schulentwicklung betroffenen Personen, die nicht bei einzelnen Maßnahmen anwesend sein konnten, über das bisher Gelaufene zu informie-

ren, müssen die Prozesse und daraus resultierenden Ergebnisse dokumentiert werden und für alle zugänglich sein. Für das Festhalten von Ergebnissen eignet sich am besten eine Digitalkamera, mit der leicht Fotoprotokolle erstellt werden können.

Zur Unterstützung des Informationsflusses und Förderung von Transparenz benötigen Sie eine ausreichende Infrastruktur und Kontakte zu zentralen Akteuren der Schule. Dazu gehört beispielsweise der Zugang zu den Schulgremien – entweder persönlich oder über interne Ansprechpartner/innen, eine Kontaktliste mit den eMail-/Telefondaten aller wichtigen Ansprechpartner/innen bzw. den jeweiligen Interessenvertretern sowie ein Aushängebrett in der Schule.

Hier eine Übersicht über die notwendigen infrastrukturellen Rahmenbedingungen:

Rahmenbedingungen

- »» Ausreichende Räumlichkeiten für Groß- und Kleingruppen
- »» Räumliche und zeitliche Flexibilität: Veranstaltungszeiten und -orte, die allen die Teilnahme ermöglichen
- »» Moderationsmaterialien (z. B. Pinwände, Flipcharts, Karten, Eddings)
- »» Dokumentationsausrüstung (z. B. Digitalkamera, Computer, usw.)
- »» Ausreichende Infrastruktur zur Unterstützung des Infoflusses (Adressen, Zugang zu den Schulgremien, Aushängebrett, etc.)

Nobody is perfect!

Natürlich gibt es keinen Menschen, der all die genannten Voraussetzungen vollkommen erfüllt. Vieles können Sie sich dadurch aneignen, indem Sie einfach andere, erfahrenere Menschen begleiten und schrittweise mehr und mehr Teilaufgaben eigenständig übernehmen. Wir sind immer froh, wenn wir tatkräftige und zuverlässige Menschen an unserer Seite haben, die uns konstruktives Feedback geben und neue Ideen einbringen. Bei Interesse an Hospitationen bzw. Mitarbeit können Sie sich gerne bei uns melden: info@schulcoaching.com. Ebenfalls können wir Sie auf Nachfrage über mögliche Fortbildungen und Qualifizierungsmaßnahmen informieren.

Wenn das Risiko nicht zu groß ist, dann kann auch „learning by doing“ eine gute Strategie sein. Suchen Sie sich dazu geeignete Lernfelder, z. B. eine Gruppe von Freunden oder Studenten/innen.

Häufig sind auch nicht alle Voraussetzungen an den Schulen erfüllt. Als Schulentwickler/in zu arbeiten heißt deshalb auch, des öfteren improvisieren zu müssen. Schulen sind darin sehr gut! Und dies macht u. a. auch den besonderen Reiz aus, mit Schulen zu arbeiten. Improvisieren hilft dabei, nicht in Routine zu verfallen und immer einen wachen Blick zu haben. Improvisieren erzeugt Nähe über die Menschlichkeit, die gefragt ist. Dem entgegen kann Perfektionismus in Schulen sehr anstrengend sein.

11

Gelingensbedingungen und Erfolgsfaktoren

In diesem Kapitel wenden wir uns den Bedingungen und Faktoren zu, die aus unserer Sicht Demokratische Schulentwicklungsprozesse in Schulen begünstigen, im Falle ihres Fehlens aber auch behindern, wenn nicht sogar gefährden können. Hierfür legen wir vor allem unsere Erfahrungen in den drei beteiligten BLK-Schulen zugrunde, lassen aber auch die Reflexion der Prozesse in der Berliner Realschule einfließen, in der wir die Umsetzung unseres Konzeptes vor nunmehr fünf Jahren erstmalig erproben konnten.

Keine Schule, die wir bisher kennen gelernt haben, gleicht der anderen. Die Ausgangslagen und Dynamiken jeder Schule sind stets einzigartig. Für (zukünftige) Prozessbegleiter/innen ist es daher umso wichtiger, ein Gefühl dafür zu entwickeln, welche systemischen Faktoren auch schulübergreifend zum Erfolg oder Misserfolg von Demokratischer Schulentwicklung beitragen können.

Wir haben im Rahmen unserer Arbeit immer wieder versucht zu reflektieren: Was lief gut oder schlecht und wieso? Wann und wodurch waren wir erfolgreich, und an welchen Stellen sind Prozesse nicht vorangekommen oder sogar gescheitert? Diese Fragen stellen wir uns insbesondere im Vergleich der Schulen untereinander.

Aus den über die Jahre gemachten Erfahrungen haben wir nun zentrale Faktoren für das Gelingen demokratischer Schulentwicklungsprozesse abgeleitet und nachfolgend zusammengestellt. Dabei geht es einerseits um schulübergreifende, wiederkehrende Muster, die in allen Schulen eine zentrale Rolle gespielt haben und unbedingt berücksichtigt werden müssen: die Gelingensbedingungen. Daran anschließend haben wir weitere Faktoren des Gelingens aufgelistet (Erfolgsfaktoren), die nicht in allen Schulen gleichermaßen von Bedeutung waren und z. T. sogar nur in ganz spezifischen Situationen zum Tragen kamen. Trotzdem sollten auch all diese Aspekte Beachtung finden.

>> Gelingensbedingungen

(a) Aushandlungswochenenden: Der Einstieg in den Aushandlungsprozess mit einem Aushandlungswochenende ist für die weitere Entwicklung sehr förderlich. Im Falle des Ausbleibens können die besonders intensiven Prozesse des Kennen Lernens und Zusammenwachsens innerhalb der Aushandlungsrunde nicht in gewünschtem Maße stattfinden, was sich nachhaltig auf die Qualität der Zusammenarbeit auswirkt. So ist z. B. der Zusammenhalt und die Identifikation mit dem Aushandlungsgedanken in Schulen, die ein oder mehrere Aushandlungswochenenden durchgeführt haben, besonders hoch.



Aushandlungsrunde beim gemeinsamen Aushandlungswochenende (Hauptschule)

(b) Informationsfluss und Transparenz: Mangelnder Informationsfluss und ungenügende Transparenz gegenüber den nicht durchgängig am Aushandlungsprozess Beteiligten (d. h. gegenüber der gesamten Schüler/innenschaft, der Elternschaft, dem Kollegium und ggf. weiteren Gruppen) sind ein Dauerproblem, das zu Missverständnissen und Unmut bzw. zu der Wahrnehmung „Da passiert ja gar nichts!“ führen kann. Dies kann über den Aufbau einer gezielten und kontinuierlichen schulinternen Öffentlichkeitsarbeit und entsprechende interne Kommunikationsstrukturen angegangen werden. Wichtig ist dabei, dass regelmäßige Informationen an

das Kollegium und alle weiteren Gremien weitergegeben werden und die Prozessdokumentationen für alle zugänglich sind. Hilfreich ist ebenfalls ein Schwarzes Brett oder eine Wand für Mitteilungen der Aushandlungsrunde.

(c) Einbindung des gesamten Kollegiums: Die Unterstützung des Prozesses durch das Kollegium ist von ganz besonderer Bedeutung. Dieses Potenzial kann sinken, wenn wenig direkt spürbare Verbesserungen für die Lehrer/innen geschaffen und die Maßnahmen im Zuge der Veränderungsprozesse vor allem als zusätzliche Belastung empfunden werden. Daher muss hier deutlich gemacht und praktisch spürbar sein, dass es um Alle geht – dass sich die Schulsituation für Alle verbessern soll, dass auch die Bedürfnisse der Lehrer/innen eine Rolle spielen. Als hilfreich erweisen sich hierbei gesonderte Prozesse mit dem Kollegium, bei denen deren aktuelle Konflikt- und Problemlagen bearbeitet werden können (so geschehen z. B. in der beteiligten Hauptschule während eines Wechsels in der Schulleitung oder im Gymnasium durch die Umgestaltung der Gesamtkonferenz bzw. die Entwicklung einer demokratischen Konferenzkultur).



Zukunftswerkstatt zur internen Kommunikation (Grundschule)

(d) Das Demokratieverständnis thematisieren: Im Laufe des Prozesses kann das unterschiedliche Demokratieverständnis der Beteiligten zu großen Missverständnissen führen oder sogar einzelne Gruppen (insbesondere das Lehrerkollegium) dazu bringen, sich von dem gemeinsamen Vorhaben zu distanzieren, z. B. wenn Vorstellungen verbreitet sind, „Demokratie in der Schule“ bedeute, dass „nun die Schüler/innen das Sagen haben“ oder „die Eltern bestimmen, wie der Unterricht sein soll.“ Diese Perspektive ist selbstverständlich für Lehrer/innen wenig attraktiv und steht gleichzeitig im Widerspruch zum im Konzept vorgesehenen Interessenausgleich. Um solche Missverständnisse zu vermeiden oder auszuräumen, ist es ratsam, sich gleich zu

Beginn des Prozesses mit dem Demokratieverständnis auseinanderzusetzen (dem eigenen sowie dem aller Anderen). Im besten Fall erstellt die Schule ein gemeinsames Leitbild, in dem der Begriff der „Demokratischen Schulkultur“ für alle verbindlich definiert wird und die unterschiedlichen Rollen, Kompetenzen und Positionen innerhalb der Schule berücksichtigt werden.

(e) „Abschied“ von der externen Begleitung: Eine intensive und langfristige Begleitung birgt die Gefahr der Abhängigkeit von Externen. Daher kann die (wenn auch schrittweise) Beendigung der externen Begleitung durch professionelle Berater/innen zu Verunsicherung führen. Gerade diese Phase des Übergangs ist besonders sensibel und kann vermutlich erst nach vollständiger Beendigung der Begleitung in den BLK-Schulen abschließend beurteilt werden. Gleichzeitig bietet dieser bewusste „Abschied“ enorme Entwicklungspotenziale, was die eigene Qualifizierung der Schulbeteiligten (u. a. in Sachen Prozessgestaltung und Moderation) anbelangt. Aber auch die wachsende Kreativität auf der Suche nach möglichen Ressourcen für die punktuelle Beauftragung von Externen eröffnet große Chancen für autonome Entwicklungsprozesse, bei denen sich die Schule darüber Klarheit verschafft, wo sie Unterstützung braucht, was sie dafür tun möchte und an welcher Stelle sie sich eigene selbstständige Schritte zutraut.

>> Erfolgsfaktoren

Zusätzlich zu den oben detaillierter beschriebenen zentralen Gelingensbedingungen, die unbedingt in den Schulentwicklungsprozessen zu berücksichtigen sind, gibt es eine ganze Reihe weiterer Aspekte, die



Moderationsfortbildung in der Grundschule

sich im Rahmen unserer Arbeit als Erfolgsfaktoren erwiesen haben. Diese Faktoren sind nicht für alle Schulen gleichermaßen relevant, und die umfangreiche Liste sollte auch nicht den Eindruck erwecken, dass alle genannten Faktoren für gelingende Prozesse notwendig sind. Doch kann diese Auflistung

bei der Reflexion der eigenen Prozessbegleitungstätigkeit als eine Art Checkliste genutzt werden, die Hinweise auf bereits existierende förderliche Voraussetzungen für gelingende Prozesse liefert, oder auch das Fehlen bestimmter Faktoren deutlich machen kann.

>> Erfolgsfaktoren

<p>Haltung der Prozessbeteiligten</p>	<ul style="list-style-type: none"> >> Demokratische Grundhaltung, Dialogbereitschaft, Offenheit und Respekt gegenüber den Wahrnehmungen und Sichtweisen anderer >> Interesse und Bereitschaft, alle Anspruchsgruppen am Prozess zu beteiligen >> Fähigkeit zur Selbstreflexion >> Lern- und Entwicklungsbereitschaft >> Sensibilität gegenüber Macht- und Diskriminierungsstrukturen sowie undemokratischen Abläufen und Verhaltensweisen >> Wertschätzung konsensorientierter Entscheidungsfindung >> Neugier, Frustrationstoleranz, Geduld
<p>Anerkennungskultur</p>	<ul style="list-style-type: none"> >> Wertschätzung von Engagement der Beteiligten, z. B. durch öffentliche Danksagungen, Urkunden, Einträge ins Zeugnis, etc. >> Feedbackkultur >> Gegenseitige Unterstützung der Prozessbeteiligten >> Erfolge anerkennen und feiern
<p>Förderung von Methodenkompetenz</p>	<ul style="list-style-type: none"> >> Qualifizierung in den Bereichen Moderation, Präsentation, Visualisierung >> Fortbildungen zu Projektmanagement und Teamarbeit
<p>Engagement der Prozessbeteiligten</p>	<ul style="list-style-type: none"> >> Bereitschaft zu Mehrarbeit und zusätzlichen Aktivitäten >> Arbeitsteilung/Verteilung von Verantwortung unter den Prozessbeteiligten >> Investition von Zeit/Nutzung von Unterrichtszeiten und Konferenzterminen für den Prozess
<p>Verstetigung von Aushandlungs- und Entwicklungsergebnissen/ Nachhaltigkeit</p>	<ul style="list-style-type: none"> >> Institutionalisierung der Aushandlungsrunde >> Verankerung der Prozessergebnisse im Schulprogramm >> Immer selbstverständlicherer Einsatz demokratischer Entscheidungsfindungsprozesse und Moderationsmethoden in immer mehr Bereichen der Schule >> Integration von „Betstavta“-Übungen und demokratischen Prozessen in den Unterricht

Vielfältige Partizipations- gelegenheiten	<ul style="list-style-type: none"> >> Demokratische Konferenzkultur >> Räume und Zeiten zum Austausch (z. B. Elterncafé) >> Regelmäßige Einbindung neuer Eltern, Lehrer/innen und Schüler/innen in den Prozess >> Vertretung aller Klassenstufen in der Aushandlungsrunde >> Einbeziehen aller Schulbeteiligten zur Bearbeitung zentraler Themen der Schule und zur Vorbereitung von Aushandlungsprozessen >> Partizipative Gestaltung von Aktionen, Projekten, Veranstaltungen
Öffentlichkeitsarbeit	<ul style="list-style-type: none"> >> Hinweis auf den Demokratischen Entwicklungsprozess bei Einschulungen und Elternwerbung >> Werbung mit dem Prozess nach außen >> Teilnahme an Wettbewerben und öffentlichen Veranstaltungen >> Verbindlich Verantwortliche für Öffentlichkeitsarbeit und deren Qualifizierung/Fortbildung >> Austausch mit anderen Schulen
Prozessqualität / Gestaltung des Prozesses durch die externe Prozessbegleitung	<ul style="list-style-type: none"> >> Vertrauen aller Beteiligten gegenüber der externen Begleitung >> Eingehen auf die individuellen Problemlagen der Schule >> Transparenz bezüglich der Rolle der Prozessbegleitung/ Moderation >> Begleitung und Unterstützung in spezifischen Bereichen (z. B. Konfliktmanagement, Interne Kommunikation, Führungsfragen, Leitbildentwicklung, etc.) >> Realistisches Erwartungsmanagement >> Zielgruppenorientierung / Erfahrung in der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen >> Methodenvielfalt in der Arbeit mit Gruppen >> Zielgruppenspezifische Moderationstechniken >> Gewährleistung gleicher Beteiligungschancen für alle Anspruchsgruppen (in Veranstaltungen, Workshops, Aushandlungsrunden) >> Moderation im Team >> Zeitweise separate Arbeit mit einzelnen Anspruchsgruppen >> Einbindung der Prozessbeteiligten in die Vorbereitung von Veranstaltungen und Aushandlungsrunden >> Berücksichtigung von Wohlfühlaspekten während Veranstaltungen (u. a. ausreichende Raumgröße, Helligkeit, frische Luft, evtl. Getränke und Snacks, ausreichende Pausen) >> Veranstaltungs-Struktur (Agenda, Zeitmanagement, usw.) >> Gute Vorbereitung von Veranstaltungen (Plakate, Materialien, Anleitungen für Gruppenarbeit, etc.) >> Zeiteffizienz/ Effektivität bei Veranstaltungen >> Situationsorientierung: Flexibilität während der Durchführung von Veranstaltungen

	<ul style="list-style-type: none"> >> Weiterverfolgung/Nachfassen vereinbarter Schritte und Maßnahmen >> Gut funktionierende „Frühwarnsysteme“ (kontinuierlicher Kontakt zu Ansprechpartner/innen in der Schule) >> Einbindung zentraler Meinungsführer >> Vorbereitung von Entscheidungen durch Lobby-Arbeit innerhalb der einzelnen Anspruchsgruppen >> Regelmäßige Zwischenevaluation/Prozessfeedback durch die Schulbeteiligten
Ergebnisqualität	<ul style="list-style-type: none"> >> Zeitnahe und erfolgreiche Umsetzung der Aushandlungsergebnisse >> Für alle Beteiligten spürbare Verbesserung der Schulqualität
Schulleitung	<ul style="list-style-type: none"> >> Schulleitung als eigene Anspruchsgruppe >> Bereitschaft zur Selbstreflexion und Weiterentwicklung, z. B. durch Führungscoaching >> Partizipative Führungskultur
Unterstützung des Demokratischen Schulentwicklungsprozesses	<ul style="list-style-type: none"> >> Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung >> Unterstützung durch die Schulbehörden >> Unterstützende Aktivitäten von Eltern >> Bereitstellung von Ressourcen (Finanz-, Sach- oder Personalmittel) durch Stiftungen, Projekte, Senat, externe Partner, etc.
Miteinander aller Prozessbeteiligten	<ul style="list-style-type: none"> >> Spaß am Miteinander (Feste feiern, miteinander spielen, etc.) >> Gemeinsame Projekte und Aktivitäten von Eltern, Lehrer/innen, Schüler/innen (und ggf. weiterer Gruppen)
Externe Partner	<ul style="list-style-type: none"> >> Austausch und Zusammenarbeit mit externen Partnern
Gremienarbeit	<ul style="list-style-type: none"> >> Starke, gut funktionierende Eltern- und Schülervertretungen >> Fortbildungen für Eltern- und Schülervertretungen (zu Rechten, Rollen, Funktionen, Aufgaben, etc.) >> Enger und regelmäßiger Kontakt zwischen den Gremien und der Aushandlungsrunde >> Einbeziehung der Aushandlungsrunde bzw. deren Aushandlungsergebnisse in Entscheidungsfindungen der Gremien

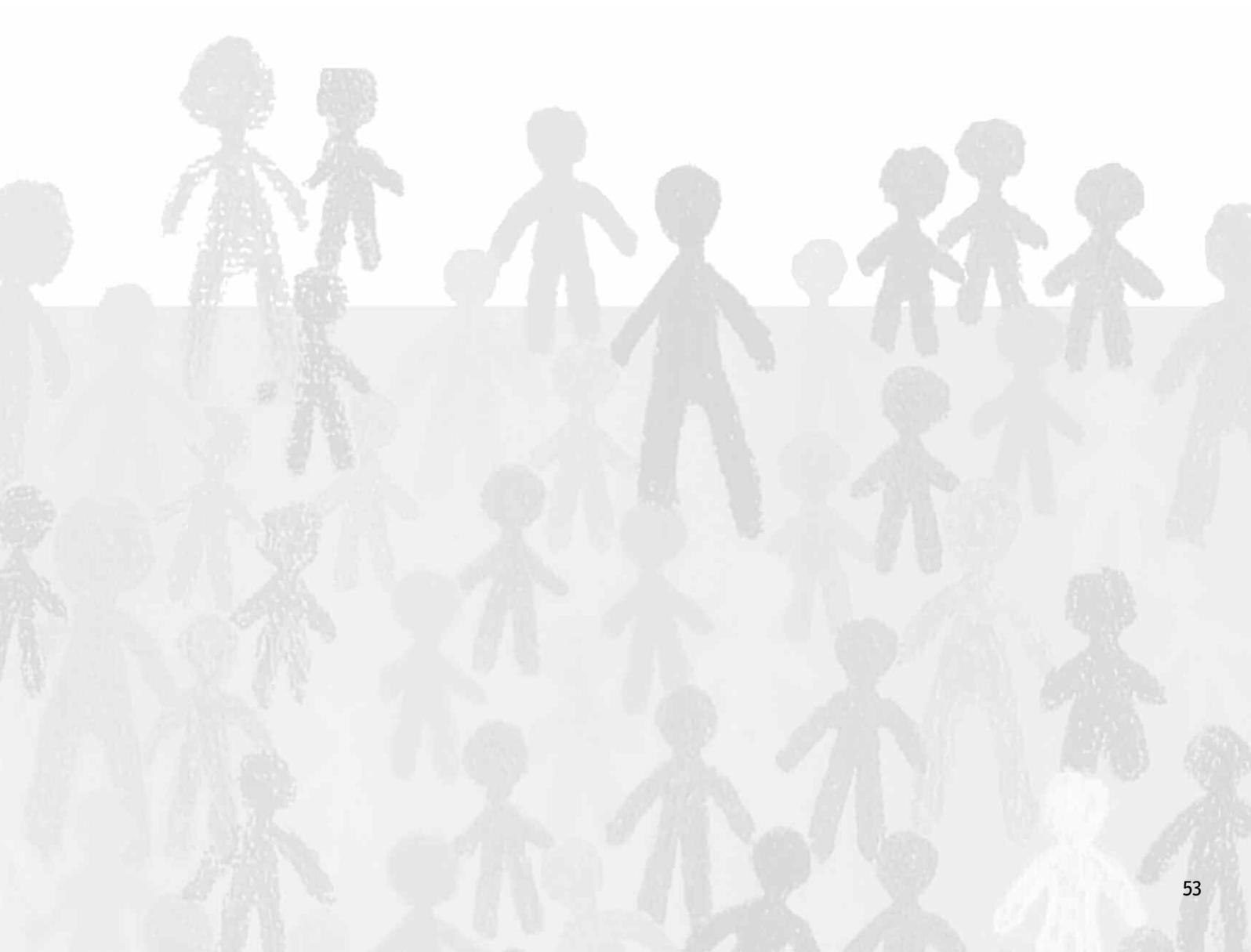
>> Schlussbemerkungen

Angesichts der Fülle an Gelingensbedingungen und Erfolgsfaktoren für die Umsetzung des Konzeptes der Demokratischen Schulentwicklung ist es nicht verwunderlich, dass ein Idealzustand (sollte es ihn überhaupt jemals geben können) schwerlich innerhalb weniger Jahre zu erreichen ist. Abgesehen davon, dass die bereits angesprochenen Widersprüche durch die Machtverhältnisse im hierarchischen Schulsystem und die strukturellen Rahmenbedingungen (mangelnde Ausstattung der Schulen mit personellen und materiellen Ressourcen, staatliche Vorgaben wie Lehrpläne, etc.) diesen Prozess sehr erschweren, haben wir es nicht mit jeweils einer Schule, sondern mit der Gesamtheit ihrer Individuen zu tun.

Dieser demokratische Schulentwicklungsprozess ist ein freiwilliger Prozess, und manche Menschen sind in-

tensiver beteiligt als andere. Die einen sind engagierter und offener, sich darauf einzulassen als andere. So gibt es z. B. Lehrer/innen, die die entwickelten demokratischen Prinzipien in ihren Unterricht mitnehmen, andere wiederum trennen die schulkulturellen Entwicklungen komplett von ihren Unterrichtsaktivitäten, was sehr schade ist. Aber entsprechende Haltungen lassen sich nicht erzwingen. Und was nie vergessen werden darf: Veränderungsprozesse brauchen sehr viel Zeit – Kulturen verändern sich nur allmählich ...

Mehr zu den bisherigen Entwicklungen sowie den Herausforderungen und Gelingensbedingungen aus Sicht der Schulbeteiligten ist im nachfolgenden Beitrag von Gabi Elverich zu lesen.



12

„Demokratie erfordert Begleitung“ – Potenziale und Herausforderungen Demokratischer Schulentwicklung aus der Sicht von Beteiligten

Die Umsetzung des in dieser Broschüre vorgestellten Konzeptes zur Demokratischen Schulentwicklung an drei Berliner Schulen wurde im Rahmen des Berliner BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ wissenschaftlich begleitet. Ziel der Untersuchung ist es, Potenziale und Herausforderungen zu identifizieren, die bei der Realisierung des Konzeptes zum Tragen kommen und für die Kontinuität Demokratischer Schulentwicklungsprozesse von Bedeutung sein können. Im Folgenden werden erste Ergebnisse der Evaluationsstudie vorgestellt, die in vielen Punkten an die obigen Überlegungen der Schulberater/innen Dorothea Schütze und Dr. Marcus Hildebrandt zu Erfolgsfaktoren und Gelingensbedingungen anschließen.

1. Anlage der Untersuchung

Die Besonderheit dieses Ansatzes Demokratischer Schulentwicklung besteht – wie im Abschnitt „Zentrale Komponenten und Prinzipien der Demokratischen Schulentwicklung“ ausgeführt – darin, die Verbesserung der Schulqualität mit der Entwicklung einer demokratischen Schulkultur zu verknüpfen. Ebenso ist die längerfristige Begleitung von Schulentwicklungsprozessen durch qualifizierte Schulberater/innen hierzulande bislang wenig etabliert und erforscht.

Um die Realisierung eines Konzeptes mit derart innovativem Charakter zu untersuchen, bietet sich eine Form der Evaluierung an, die auf einer offenen

Forschungshaltung beruht. In einem neu zu erschließenden Forschungsfeld stoßen quantitative Forschungsverfahren schnell an ihre Grenzen: Zur Analyse komplexer Veränderungsprozesse ist der Einsatz standardisierter Befragungen wenig zielführend, da diese nicht nach den Gründen und Wirkungszusammenhängen fragen, die hinter den Ergebnissen liegen (vgl. Prenzel, Heinzel et al. 2004). Die hier vorgestellte Evaluationsstudie bedient sich deshalb qualitativer Forschungsverfahren, um das Expertenwissen über die Umsetzung des Konzeptes erfassen zu können, das sich an den beteiligten Schulen herausgebildet hat. Das Erkenntnisinteresse bezieht sich folglich auf das Erfahrungswissen, das die Beteiligten im Prozessverlauf gewinnen. Offene Befragungen der Akteure dienen der Erfassung der Handlungsexpertise, die sich aus der Teilnahme an Aktivitäten im Prozessverlauf ergibt (Meuser/Nagel 1997; Froschauer/Lueger 2002). Dementsprechend liegt der Fokus der Untersuchung auf den Beteiligten der betreffenden Anspruchsgruppen und ihren Sichtweisen auf den Schulentwicklungsprozess, dies vor dem Hintergrund der jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen. Im Vordergrund der Evaluierung steht deshalb nicht die Repräsentativität der Ergebnisse, sondern die Entdeckung neuer Zusammenhänge sowie die Gewinnung von Erkenntnissen über Relevanzen, Dynamiken und Wechselwirkungen in Prozessen Demokratischer Schulentwicklung.

Um die Deutungsmuster der Beteiligten zu erheben, wurden in jeder der drei Modellschulen zu Beginn

der jeweiligen Prozesse (März–August 2004) und in der Endphase des BLK-Programms (Mai–November 2006) leitfadengestützte Experteninterviews mit Vertreter/innen der Schulleitung, des Lehrerkollektivs, der Schülerschaft, der Eltern und Erzieher/innen geführt. Pro Schule wurden je 2–6 Vertreter/innen aus den einzelnen schulischen Anspruchsgruppen – insgesamt mindestens neun aktive Mitwirkende im Aushandlungsprozess – befragt. Darüber hinaus erhielten alle weiteren Mitglieder der jeweiligen Aushandlungsrunden die Möglichkeit, ihre Einschätzungen in einem offenen Fragebogen schriftlich zu äußern.

Obgleich die Erkenntnisse an die spezifischen Kontextbedingungen der beteiligten Schulen gebunden sind, verweist die Analyse der subjektiven Einschätzungen, strukturellen Bedingungen und Wechselwirkungen im Veränderungsprozess auf übergeordnete Muster (Bortz/Döring 2002), die Aufschluss über die Potenziale und Herausforderungen sowie die Übertragbarkeit und Nachhaltigkeit dieses Ansatzes geben können.

Die nachstehende Darstellung erster Untersuchungsergebnisse fasst die Einschätzungen der Akteure ausgehend von deren Relevanzsetzungen zusammen. Unabhängig von der jeweiligen Schulform stehen für die Befragten vor allem zwei Themenbereiche im Vordergrund: Die Erfahrungen in der Aushandlungsrunde und das Erleben von Unterstützung durch die externen Schulberater/innen. Im Folgenden werden die Perspektiven der Akteure auf zentrale Facetten und Ambivalenzen des Aushandlungsprozesses sowie der Prozessbegleitung skizziert und im Hinblick auf Herausforderungen und Spannungsfelder Demokratischer Schulentwicklung analysiert. Im Einzelnen handelt es sich dabei um folgende Dimensionen, die näher ausgeführt werden:

Akteursperspektiven auf den Aushandlungsprozess		Unterstützung von außen
<ul style="list-style-type: none"> >> Persönliches Kennenlernen >> Gleichberechtigtes Miteinander >> Reproduktion von Dominanzverhältnissen >> Konsensorientierte Entscheidungsfindung >> Stärkung der Partizipation >> Demokratie (er)leben >> Grenzen von Demokratie in der Schule 	<ul style="list-style-type: none"> >> Belastung und Durchhaltevermögen im Aushandlungsprozess >> Kompetenzentwicklung der Beteiligten >> Kontinuität und Institutionalisierung des Aushandlungsprozesses >> Informationsfluss und Öffentlichkeitsarbeit >> Die Aushandlungsrunde zwischen Abkopplung und Verzahnung 	<ul style="list-style-type: none"> >> Externe Berater/innen als neutrale Instanz >> Methodische und soziale Kompetenzen der externen Begleitung >> Zwischen Beratung und Begleitung >> Abschied und Ablösung von den Berater/innen >> Unterstützende Rahmenbedingungen und Ressourcen

2. Akteursperspektiven auf den Aushandlungsprozess

Im Anschluss an die Sammlung der Stärken und Wünsche (siehe auch Kapitel 07, „Schritte der Umsetzung“) standen in den drei beteiligten Schulen die Entwicklung von Zielen und Veränderungsvorschlägen sowie deren Aushandlung und Umsetzung im Zentrum des Geschehens. Ausgehend von den unterschiedlichen Ausgangsbedingungen variieren die inhaltlichen Schwerpunkte der Entwicklungsprozesse in den drei Schulen: Während im Gymnasium bislang die Arbeit an einem Feedbacksystem der Schüler/innen und organisatorische Veränderungen des Schulablaufs im Vordergrund standen, beschäftigte sich die Hauptschule insbesondere mit den Themen „Schule ohne Diskriminierung“, „Rauchfreie Schule“ und „Praxislernen“. In der Grundschule lag der Fokus auf der Elternarbeit, der Hausaufgabenregelung, Sozialem Lernen und dem Thema „Gewalt auf dem Schulhof/Schulregeln.“ Trotz der Unterschiedlichkeit von Prozessdynamiken und behandelten Inhalten in den drei Schulen fällt auf, dass sich die Aussagen der Beteiligten zur Zusammenarbeit der Anspruchsgruppen in den jeweiligen Aushandlungsrundern in starkem Maße ähneln.

2.1 Persönliches Kennenlernen

Im Zusammenhang mit den Erwartungen an den Aushandlungsprozess, ist die Frage des persönlichen Kennenlernens in den ersten Befragungen von zentraler Bedeutung. Allein die Aussicht auf gemeinsame Diskussionen und die Zusammenarbeit der drei Anspruchsgruppen spielt aus der Schülerperspektive eine große Rolle: Das Kennenlernen der Lehrer/innen, das u. a. durch Spiele und Übungen ermöglicht wird, sorgt für Überraschungen: *„Wir haben die Lehrer auch von der anderen Seite kennen gelernt. Wenn sie glücklich sind oder lachen. Das macht dann auch Spaß“ (Schüler/in Grundschule).* Wichtig für das persönliche Kennenlernen war an zwei Schulen auch die Durchführung von so genannten „Aushandlungswochenenden“: Einige Schüler/innen heben hervor, dass so ein Wochenende nicht nur eine Gelegenheit ist, die Lehrer/innen von einer anderen Seite zu erleben. Auch der Kontakt mit Schüler/innen anderer Klassen und Jahrgangsstufen wird als hilfreich empfunden, um das Verhältnis zwischen größeren und kleineren Schüler/innen zu verbessern. Nach Ansicht vieler Akteure dienen die Aushandlungswochenenden dem Abbau von Berührungängsten, u. a. zwischen Lehrkräften und Eltern: *„... diese Barriere ist ziemlich*

schnell ausgeräumt worden, denn die Eltern haben festgestellt ... ach mit den Lehrern kann man ja auch spielen, auch reden, auch Spaß haben und umgekehrt. Die Lehrer aber auch, die die Eltern in völlig anderer Rolle einmal erlebt haben“ (Lehrer/in Hauptschule).

Aus der Perspektive der Eltern ist es von besonderer Bedeutung, mit den anderen Mitgliedern in Kontakt zu kommen, da sie im Hinblick auf das Schulgeschehen qua Rolle eine Position als Außenstehende einnehmen: *„Wir Eltern kennen uns nicht, wir sind aus verschiedenen Klassen. Die Lehrer kennt man bestenfalls dem Namen nach, weil ja, wo soll man Lehrer großartig kennenlernen. (...) Und die Schüler kennen wir natürlich auch nicht, wenn es nicht zufällig einer aus unserer Klassenstufe wäre.“* Die beteiligten Eltern heben deshalb die Möglichkeit des informellen Austauschs an den gemeinsamen Wochenenden besonders hervor: *„... ganz positiv war dieses eine gemeinsame Wochenende, wo man ja denn doch auch ein bisschen Zeit hatte, mal mit dem einen oder dem anderen auch mal eine Runde zu laufen und was zu machen.“ (Elternteil Gymnasium).* Darüber hinaus wird betont, dass Aushandlungswochenenden intensiveres Arbeiten ermöglichen, weil der Arbeitsprozess nicht wie bei den abendlichen Treffen nach 2–3 Stunden abgebrochen werden muss. Hinzu kommt, dass die produktive Zusammenarbeit und die gute Atmosphäre eines solchen Wochenendes als sehr motivierend beschrieben werden und zu einer „Aufbruchstimmung“ in der Gruppe geführt haben. Nichtsdestoweniger wird die Rückkehr in den Alltag von Einzelnen auch als ernüchternd beschrieben: *„So ein Wochenende ist wie ein Raumschiff, in das man sich begibt, wo man das mal spielt, und zum Schluss kommt man wieder auf die Erde und ist den Mühen des Alltags wieder ausgesetzt“ (Lehrer/in Gymnasium).*

2.2 Gleichberechtigtes Miteinander

Als Antwort auf die Frage danach, was im Prozess besonders gut und wichtig war, verweisen die Vertreter/innen aller Schulen und Anspruchsgruppen auf die Besonderheit des gemeinsamen Engagements und die Zusammenführung von unterschiedlichen Perspektiven. Die Zusammenarbeit wird als Lernprozess begriffen, die Auseinandersetzung zwischen Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern und Erzieher/innen hätte die Entwicklung neuer Kommunikationsformen ermöglicht. Nicht nur von Elternseite wird das Vollziehen von Perspektivwechseln im Aushandlungsprozess als eine zentrale Lernanforderung genannt: *„... also dass ich immer wieder versucht habe,*

bei allen Fragestellungen mich in diese verschiedenen Positionen rein zu bringen“ (Elternteil Gymnasium).

Die Schüler/innen der beiden Oberschulen schildern den Umgang in der Aushandlungsgruppe als ein gleichberechtigtes Miteinander. Dieses machen sie v. a. daran fest, dass sie ihre Perspektive einbringen können und dabei ernstgenommen werden: „... dass eben alle drei was zu sagen haben, dass jetzt nicht z. B. eine Partei, z. B. die Schüler, runtergestuft werden, na ja, dass eben alle auf gleicher Augenhöhe sind und alle was zu sagen haben.(...) und man nicht so irgendwie so behandelt wird als wie als Kind so und die sagen ach, die sind noch jung, die haben keine Ahnung und so“ (Schüler/in Hauptschule). Ein Schüler fasst zusammen, wie er die Zusammenarbeit in der Aushandlungsrunde erlebt: „Wir werden akzeptiert. Ist ja klar, dass Eltern, Lehrer und Schüler verschiedene Interessen haben. Die werden trotzdem alle, wie soll ich sagen, die werden so wahrgenommen, so dass es für jeden korrekt ist.“ (Schüler/in Hauptschule). Die befragten Schüler/innen sind insgesamt positiv überrascht vom Verhalten der Lehrer/innen und der Eltern im Aushandlungsprozess. Eine Schülerin ist erstaunt, dass die Erwachsenen überhaupt die Bereitschaft haben, den Schüler/innen in der Aushandlungsrunde anders als im Schulalltag gleichberechtigt zu begegnen: „Ich fand das auch schon irgendwie komisch, weil sonst immer kriegen wir Ärger von den Lehrern ... so und dann hier sind die ganz anders die meckern erst einen an, und am nächsten Tag, du sitzt mit denen in einem Raum und redest mit denen (Schüler/in Hauptschule). Darüber hinaus heben mehrere Schüler/innen hervor, dass sie durch den Aushandlungsprozess lernen, Lehrer/innen mit anderen Augen zu sehen: „Deswegen ist es für mich halt wichtig (...) Lehrer auch mal anders kennen zu lernen, als Mensch einzuschätzen“ (Schüler/in Hauptschule).

Viele Beteiligte berichten von der zunehmenden Herausbildung einer konstruktiven Diskussionskultur in den Aushandlungsrunden, die sich z. B. durch Perspektivwechsel und das Eingehen auf andere Argumente auszeichne. Darüber hinaus verweisen einige Lehrkräfte auf die für sie wichtige Sensibilisierung und Lernerfahrung, dass die eigene Zurückhaltung und zunehmende Übertragung von Verantwortung dazu führen kann, dass Mitwirkungsmöglichkeiten und Gestaltungsräume nicht nur eröffnet, sondern zunehmend auch von Eltern und Schüler/innen genutzt werden.

Nichtsdestotrotz stellt die gleichberechtigte Einbindung von Schüler/innen eine besondere Herausforderung dar. Insbesondere der Umgang mit jüngeren Schüler/innen im Aushandlungsprozess gestaltet sich aufgrund des unterschiedlichen Tempos und der Konzentrationsfähigkeit als schwierig. Hinzu kommt, dass sich die Einschätzungen der Lehrkräfte, inwieweit Schüler/innen in der Lage sind, dem Geschehen zu folgen, ihre Anliegen zu formulieren und die Folgen ihrer Vorschläge abzuschätzen, stark voneinander unterscheiden. Vor allem in der Anfangsphase trauen viele Lehrer/innen den Schüler/innen nicht viel zu. Doch für die Lehrer/innen birgt die Aushandlung viele Überraschungen. So zeigt sich auf Lehrerseite häufig Erstaunen über die Ernsthaftigkeit und kompetente Beteiligung der Schüler/innen: „Da waren vor allem ein paar jüngere Schüler da, paar Zweitklässler, die mich völlig fasziniert haben, ein paar Kinder, welche Ideen die so haben und wie toll die das eingebracht haben“ (Lehrer/in Grundschule).

2.3 Reproduktion von Dominanzverhältnissen

Trotz der Bemühungen um ein gleichberechtigtes Miteinander in der Aushandlungsrunde lassen sich die Machtungleichgewichte zwischen Lehrkräften und Schüler/innen bzw. zwischen Schüler/innen und Erwachsenen in der Aushandlungsrunde nicht ausblenden. In der Anfangsphase sind die Erwartungen der befragten Jugendlichen der beiden Oberschulen von Skepsis geprägt. Viele gehen mit der Befürchtung in den Aushandlungsprozess, dass sie sich dort nicht behaupten und ihre Vorstellungen nicht durchsetzen können: „Lehrer sind am längeren Hebel kann man sagen, sie können mehr Macht und Druck ausüben auf die Schüler. Die Schüler sind meistens etwas eingeschüchtert, was ja auch ganz normal ist (...) Und weil es jetzt aber eher eine Diskussion auf gleicher Ebene ist, wird es eher problematisch, weil man gewohnt ist, dass der Lehrer das Schlusswort hat. (...) Und mit den Eltern ist das ein ähnliches Verhältnis, weil die wahrscheinlich auch mehr Erfahrung haben mit dem Diskutieren“ (Schüler/in Gymnasium). Die Befürchtung, dass Dominanzverhältnisse in der Aushandlungsgruppe reproduziert werden, bezieht sich bei den Schüler/innen weniger auf das offensichtliche Ausnutzen von Machtpositionen, sondern stärker auf die Wirkungsmacht subtiler Mechanismen und Verinnerlichungen: „Wir sind ja doch nicht so stark wie immer tun, weil es ist sowieso, dass ein Lehrer und Eltern schon länger lebt als wir, und die wissen halt mehr und wir geben vielleicht auch teilweise schneller auf oder werden schnell niedergeschlagen. Man wird

sehr leicht verunsichert, deswegen ist es für uns halt in manchen Sachen schlimmer als bei den Lehrern oder Eltern“ (Schüler/in Hauptschule).

Von den Treffen der Aushandlungsrunden berichten Vertreter/innen aller Anspruchsgruppen, dass die Erwachsenen und besonders die Lehrer/innen tatsächlich häufig das Geschehen dominieren. Ein Elternteil fasst zusammen: *„Eltern und Lehrer tendieren dazu, Diskussionen zu dominieren, vor allem in größerer Runde. Da muss man sehr acht geben, dass Schüler nicht ‚überfahren‘ werden.“ (Elternteil Hauptschule).* Ein Schüler berichtet von der Beobachtung, dass sich Schüler/innen und Eltern in den meisten Diskussionen gemeldet haben, während die Lehrer/innen sich häufig nicht an diese Regel gehalten hätten: *„Die haben dann immer rein geredet also man konnte fast gar nichts äußern ohne dass irgendwie einem dazwischen gequatscht wurde“ (Schüler/in Hauptschule).* Einige Lehrkräfte thematisieren selbst die Dominanz von Lehrer/innen. Sie verweisen in diesem Zusammenhang auf Anpassungstendenzen, die sich ihrer Ansicht nach darin äußern, dass Schüler/innen häufig das mitmachen, was die Lehrkräfte vorschlagen. Erklärt wird dies mit den Erfahrungen in den Hierarchien des (Schul)Alltags: *„... das ist ja das, was sie ihr ganzes Leben lang gelernt haben, also die Dinge mitmachen und die Dinge tun, die der Lehrer sagt“ (Lehrer/in Gymnasium).* Hierin zeigt sich die Schwierigkeit, die Normalität eingespielter Machtverhältnisse in der Aushandlungsrunde zu durchbrechen.

In Anbetracht der Selbstverständlichkeiten schulischer Machtverhältnisse wird sowohl von einigen Schüler/innen als auch von Lehrkräften ein bewusster Umgang damit als hilfreich empfunden. Im Laufe des Prozesses sei die Aufmerksamkeit gestiegen, kontinuierlich darauf zu achten, dass alle Beteiligten gleichermaßen zu Wort kommen und konsequent einzuschreiten, wenn dies nicht der Fall war. In diesem Zusammenhang werden auch die Betzavta-Übungen (siehe Abschnitt „Vorbereitung auf den Aushandlungsprozess“) als wertvolle Anregung zur Reflexion persönlicher und schulischer Selbstverständlichkeiten genannt. Darüber hinaus wird berichtet, dass die Reproduktion von Dominanzen insbesondere dann durchbrochen werden konnte, wenn die Aushandlungsrunde z. B. bei der Vorbereitung und Durchführung gemeinsamer Aktionen praxisnah und umsetzungsorientiert gearbeitet hat.

2.4 Konsensorientierte Entscheidungsfindung

Der Grundsatz konsensorientierter Entscheidungsfindung wird von den beteiligten Akteuren sehr unterschiedlich aufgenommen. Die praktische Umsetzung desselben erleben die Einen als gewinnbringend, weil das Mehrheitsprinzip damit durchbrochen wird: *„Alle müssen damit einverstanden sein. Also es ist nicht so, ja wir sind die Mehrheit, wir haben jetzt gewonnen, sondern es werden alle auf's Boot genommen“ (Schüler/in Hauptschule).* Problemlösungsprozesse, die durch die umfassende Diskussion und Abwägung von Vor- und Nachteilen zu einem Ergebnis gekommen sind, werden positiv geschildert. Dahinter steht die Annahme, dass mit der gemeinsamen Aushandlung die Bereitschaft der Beteiligten steigt, Regeln einzuhalten und Maßnahmenvorschläge umzusetzen. Konsensorientierte Entscheidungsfindung bedeutet für Lehrkräfte aus ihrer Sicht auch, *„vielleicht auch mal einen Schritt zurückmachen müssen und etwas tun was vielleicht nicht so angenehm ist oder auch mal 'ne Kritik von Schülern anzunehmen oder sich vielleicht auch mal in ihrer herkömmlichen Lehrerrolle in Frage stellen zu lassen“ (Lehrer/in Hauptschule).* Während diese Anforderungen teilweise durchaus als positiv erlebt werden, stehen bei anderen Akteuren die Grenzen des Konsensprinzips im Vordergrund. Neben der Kritik am Zeitaufwand schwieriger Einigungsprozesse wird auch auf die Gefahr verwiesen, dass langwierige Diskussionen auch dazu führen können, dass Personen irgendwann zustimmen, weil sie ‚aufgeben‘ und nicht, weil sie tatsächlich überzeugt werden konnten. *„Wenn es einstimmig ist, gibt es immer natürlich welche, die dann sagen, die vielleicht mit Nein stimmen würden und die dann sagen, damit es irgendwie weiter geht, sage ich eben ja, die dann eigentlich doch nicht ganz dahinter stehen“ (Elternteil Gymnasium).*

2.5 Stärkung der Partizipation

Auf die Frage nach ihrer Motivation, sich in der Aushandlungsrunde zu engagieren, antworten viele Schüler/innen, Lehrkräfte und Eltern, dass sie die Möglichkeit nutzen wollen, mitzubestimmen und ihre Schule zu gestalten. Auch für die jüngeren Schüler/innen ist es wichtig, die eigenen Ideen einbringen zu können: *„Die Kinder und die Eltern und die Lehrer waren auch zusammen, man konnte mit denen alles besprechen. Und das war gut für mich, meine Meinung zu sagen“ (Schüler/in Grundschule).* Sie sind auch dadurch motiviert, dass sie mitentscheiden können und ihre Perspektiven dabei selbst einbringen und für sich sprechen können: *„... dass, ja alle*

zusammen gemeinsam abstimmen können und nicht immer nur über uns geredet wird, sondern dass man mit uns mal spricht über unsere Probleme“ (Schüler/in Gymnasium). Auch für die Erwachsenen ist es wichtig, durch die Mitwirkung in der Aushandlungsrunde selbst „was zu bewegen“, „Schule mit zu gestalten“, „eine Weiterentwicklung in Schwung zu bringen und da auch dran teilzuhaben.“ Die gewünschte Nähe zum Prozess ist zum Teil ein zentraler Beweggrund für die Teilnahme an der Aushandlungsrunde: „Ich möchte das nicht erzählt bekommen, (...) ich möchte eigentlich dabei sein und entscheiden können was passiert“ (Lehrer/in Grundschule). Aus der Perspektive der Eltern wird darauf hingewiesen, dass die Einbeziehung der Eltern nicht nur pro Forma von Bedeutung sei, sondern dass sonst viele Ideen und Wünsche fehlen würden. Auffällig ist, dass die Prozessbeteiligung von Eltern in den beiden Schulen am höchsten ist, wo auch Lehrkräfte in der Anfangsphase die Hoffnung formulieren, dass die Partizipation der Eltern durch den Prozess gestärkt wird. Aus Lehrerperspektive ist eine der zentralen Veränderungen, die sich durch den Prozess ergeben haben, die Nutzung des Möglichkeitsraums von den Eltern, die sich zunehmend im Schulleben einbringen: „Was ganz positiv sich verändert hat, ist die Aktivierung der Elternschaft, also wie weit die Eltern, auch unsere türkischen Eltern jetzt wirklich schon ein Teil unserer Schulkultur geworden sind“ (Lehrer/in Grundschule). Die stärkere Einbindung aller Anspruchsgruppen in den Schulalltag wird in allen Modellschulen als ein zentrales Kennzeichen schulischer Demokratieentwicklung im Zuge des Aushandlungsprozesses angesehen.

2.6 Demokratie(er)leben

Generell zeigt die Befragung, dass die Idee von „Demokratie leben und lernen“ auf die Zustimmung der Beteiligten trifft: „Und von daher denke ich, wenn wir den Schülern und Schülerinnen Demokratie vermitteln wollen, dann müssen sie es leben. Also dann muss es erfahren werden. Und insofern ist für mich der Ansatz wichtig und nicht noch ein Papier“ (Lehrer/in Grundschule). In der Umsetzung wird deutlich, dass eine zentrale Herausforderung darin besteht, den Demokratiebegriff – wie er dem oben beschriebenen Konzept zugrunde liegt – (be)greifbar zu machen. Nach Ansicht von Beteiligten aus allen Anspruchsgruppen ist es in den Prozessen gelungen, das Demokratieverständnis zu konkretisieren, was sich aus Schülerperspektive durchaus nicht als selbstverständlich darstellt: „Na ja, weil die Leute kommen ein-

fach, so habe ich gedacht, so in meine Schule und wollen uns da irgendwie was erzählen von Demokratie lernen und leben und so, aber wenn man das dann erst mal hört, dann denkt man erst mal so, aber dann überhaupt daran teilnimmt, dann denkt man auch schon anders und weiß dann auch richtig, was das bedeutet und um was es dann auch geht“ (Schüler/in Hauptschule). Aus Lehrersicht wird betont, dass die Idee von Demokratie auf der Alltagsebene erlebbar sein muss, um verständlich zu sein: „Meine größte Sorge war, das habe ich auch auf dem anderen Fragebogen beschrieben, dieses Verlieren in Worthülsen. Ist beim Thema Demokratie wunderbar möglich (...). Da habe ich das Gefühl, dass so wie das hier abläuft und geleitet wird darauf geachtet wird, dass auch ganz konkrete kleine Dinge genannt werden. Damit kriegt es Inhalt. Da weiß man auch, worüber man redet und nicht so abgehoben. Und wenn nur ganz, ganz wenig bei rauskommt, wenn das konkret ist, dann hat es sich gelohnt. Und damit ist es auch für die Schüler und Schülerinnen fassbar. Ich glaube für die muss es am Fassbarsten sein, damit die auch Lust haben weiterzumachen“ (Lehrer/in Hauptschule). Die explizite Auseinandersetzung mit dem inhaltlichen Gehalt des Demokratiebegriffs z. B. mit Hilfe des Demokratie-Puzzles (siehe Baustein 2.3.1 im Kapitel 02 auf der CD-ROM) oder der Durchführung von Betzavta-Übungen wird als grundlegend für den Aushandlungsprozess bezeichnet: „Wichtig fand ich erstmal zu schauen, den Demokratiebegriff deutlich zu transportieren, weil ich denke, Menschen haben da eine etwas unterschiedliche Auffassung von diesem Begriff. Die füllen den mit unterschiedlichen Inhalten. Von daher denke ich, dass jemand schon professionell geschult sein sollte, der so einen Prozess an einer Schule begleitet. Es ist deutlich geworden, dass Demokratie nicht heißt, die größere Gruppe entscheidet über die kleinere Gruppe. Nur das zahlenmäßige Abstimmen. Das ist die schlechteste Form von Demokratie, die man sich antun kann. Das war ganz wichtig. Das war für viele Kollegen auch wichtig gewesen“ (Lehrer/in Gymnasium). Auch im Hinblick auf die Einbeziehung der jüngsten Schüler/innen wird die Vermittlung des Demokratieverständnisses als wichtig angesehen: „Selbst unsere Vorklassenkinder sind mit dem Begriff Demokratie konfrontiert worden in einer netten Art und Weise ja, dass die das irgendwo mitgekriegt haben, und ich denke mir an der Schule ist wenn ein Wort jetzt bekannt ist (...); die wissen um was es geht, also dass sie da mitbestimmen dürfen, dass sie ihre Meinung kundgeben dürfen“ (Lehrer/in Grundschule).

2.7 Grenzen von Demokratie in der Schule

Die Frage, wie ein demokratisches Miteinander und Prinzipien demokratischer Entscheidungsfindung innerhalb hierarchischer Strukturen umgesetzt werden können und wo Grenzen von Demokratie in der Schule liegen, beschäftigt viele Beteiligte zu Beginn und während des Prozesses. Gerade dieser Widerspruch macht einige Schüler/innen neugierig: *„Ja das hatte Interesse geweckt, Demokratie an der Schule. Das ist ja an sich schon ein recht ungewöhnliches Thema. Weil Schule war ja oder ist ja nicht gerade die demokratischste Institution im Staat, da ja fast alles vom Lehrer autoritär gemacht wird. Deswegen fand ich das schon ein bisschen interessant, weil es so ungewöhnlich ist für Schulen“* (Schüler/in Gymnasium). Im Prozessverlauf wird deutlich, dass demokratische Schulentwicklung immer wieder an klare Grenzen stößt, die z. B. durch die Struktur des Schulsystems, die Rahmenlehrpläne oder aber die im Schulgesetz verankerte Entscheidungsbefugnis von Schulleitungen festgelegt sind. Konkret bedeutet das für die Schüler/innen, dass sie zwar bei der Erarbeitung von Veränderungsmaßnahmen im Aushandlungsprozess gleichberechtigt beteiligt sind, die letztendlichen Entscheidungen aber von der Gesamtkonferenz bzw. Schulkonferenz getroffen werden, wo Schüler/innen in der Minderheit sind. Ein Kristallisations- und Streitpunkt im Hinblick auf Grenzen von Demokratieentwicklung in der Schule ist auch die Frage der Unterrichtsgestaltung: Während einzelne Lehrkräfte deutlich machen, dass für sie hier die Grenze der Mitbestimmung von Schüler/innen und Eltern gegeben ist, ist die Möglichkeit, Einfluss auf Form und Inhalt des Unterrichts zu nehmen, gerade für die Schüler/innen ein zentrales Kriterium für die Demokratisierung von Schule.

Ein offensiver Umgang mit dem impliziten Widerspruch und den subjektiv wahrgenommenen oder strukturell gegebenen Grenzen von Demokratie in der Schule klärt, welche Möglichkeiten von Mitbestimmung und -gestaltung innerhalb eines vorgegebenen Rahmens genutzt werden können. Eine Lehrerin verbildlicht diese Idee von Demokratie in der Schule, die verhindern soll, unrealistische Erwartungen an den Schulentwicklungsprozess zu wecken: *„... dass man also durchaus mit gestalten kann, mit Ideen haben kann und dass man die auch dann gemeinsam umsetzt, aber immer mit dem Hintergrund, die gesetzlichen Bedingungen müssen eingehalten werden. Also der Zaun ist schon gegeben, aber innerhalb des Zaunes, die Beete also den Garten, die Beete anzulegen rund, eckig, dreieckig, quadratisch, da bin*

ich, das wäre Klasse wenn da jeder mitmacht und auch dann ein gewisses Stück Verantwortung eben wieder mit übernimmt“ (Lehrerin Grundschule).

2.8 Belastung und Durchhaltevermögen im Aushandlungsprozess

Neben der Herausforderung, die Demokratieentwicklung in den Grenzen der Institution Schule für die Beteiligten darstellt, bringt auch die Kontinuität längerfristiger Veränderungsprozesse einige Anforderungen mit sich. Mit Blick auf den Gesamtprozess wird die Verlaufskurve von den Befragten in den drei Modellschulen sehr unterschiedlich gezeichnet: In den Schulen, wo in der Anfangsphase Aushandlungswochenenden durchgeführt wurden, wird der Auftakt des Aushandlungsprozesses vorwiegend als motivierend erlebt. Hier stellt sich im Prozessverlauf heraus, dass es schwierig ist, diesen Schwung im Alltag zu bewahren. In einer Schule werden deshalb regelmäßig gemeinsame Wochenenden der Aushandlungsrunde organisiert, um die Motivationskurve wieder anzuheben. In der Schule, die sich gegen die Durchführung von Aushandlungswochenenden entschieden hat, wird die Anfangsphase als besonders langwierig und zäh beschrieben und ist nach Aussage von Beteiligten erst nach knapp zwei Jahren richtig in Gang gekommen.

Abgesehen von der Schwierigkeit, alle Mitglieder der Aushandlungsrunde terminlich zu koordinieren, besteht eine der größten Herausforderungen umfassender Schulentwicklungsprozesse in der starken zeitlichen Belastung der Beteiligten. Insbesondere für Lehrer/innen stellt der zusätzliche Zeitaufwand ein Problem dar, das in mehreren Fällen zum Rückzug einzelner Personen aus der Aushandlungsrunde geführt hat. Als Schwierigkeit erweist sich auch, dass viele der Aktiven auch in anderen Bereichen engagiert sind: *„... es sind halt immer die gleichen Lehrer, die gleichen Schüler, die gleichen Menschen vom Personal, die sich dafür interessieren und auch bereit sind, dafür Zeit zu investieren“* (Schüler/in Gymnasium). Die ungleiche Verteilung der Arbeitsbelastung führt vor allem unter den beteiligten Lehrkräften zu Unzufriedenheiten. Dem großen Arbeits- und Zeitaufwand, den einige Lehrkräfte auf sich nehmen, steht ein Mangel an Unterstützung durch das Lehrerkollegium gegenüber. Nach den überwiegend positiven Erfahrungen des gemeinsamen Studententages zur Stärken-Wünsche-Analyse (siehe Abschnitt „Stärken-Wünsche Workshops“) wird im weiteren Prozessverlauf problematisiert, dass Teile der

Lehrerschaft nicht hinter dem BLK-Programm stünden bzw. die Aktivitäten der Aushandlungsrunde nicht ausreichend ernst nehmen und anerkennen würden.

Diejenigen, die über einen längeren Zeitraum aktiv bleiben, schildern u. a. die Ziel- und Ergebnisorientierung des Prozesses als hilfreich, um ihr Engagement aufrechtzuerhalten. Die Überschaubarkeit der bearbeiteten Aufgaben und die Erreichbarkeit der selbst gesteckten Ziele ermöglichen den Abschluss von Projekten und schaffen Erfolgserlebnisse. Die Beteiligten sind bereit, die Belastung auf sich zu nehmen und das notwendige Durchhaltevermögen aufzubringen, wenn sie gleichzeitig einen sichtbaren bzw. greifbaren „Gewinn“ durch die Tätigkeit der Aushandlungsrunde erleben. Dieser kann allein in der Tatsache bestehen, dass die Aushandlungsrunde einen Raum und offiziellen Rahmen bietet, um intensiv über Probleme und Veränderungsmöglichkeiten zu diskutieren. Als gewinnbringend wird zudem erlebt, dass kritische Punkte und grundlegende Themen angegangen wurden, die langfristig eine Entlastung im Schulalltag versprechen. Auch die Umsetzung gewünschter Veränderungen wird als Bestätigung für die Arbeit erlebt: *„Man bringt Zeit ein und zwar nicht unerheblich viel Zeit ein, aber es hat auch einen Sinn, dass man auch was bewirkt“* (Elternteil Gymnasium). Darüber hinaus wird der Prozess Demokratischer Schulentwicklung von der Schulleitung, aber auch von beteiligten Lehrkräften als Anreiz und hilfreiche Unterstützung für die vom neuen Berliner Schulgesetz geforderte Erarbeitung eines Schulprogramms angesehen.

Ferner wird deutlich, dass auch die Anerkennung von außen als „Motor“ für die Fortführung des Engagements angesehen werden kann, wie die Ausführungen einer Lehrkraft zeigen: *„Das erfordert ein gewisses Maß an Durchhaltevermögen und das ist so und man darf nicht vergessen, das ist immer noch eine freiwillige Tätigkeit, die die Leute da machen. Und wenn sie dafür nicht belohnt werden, in welcher Form auch immer, sei es durch Erfolge oder durch ‚Mensch, habt ihr toll gemacht‘, dann schläft das irgendwann ein“* (Lehrer/in Gymnasium). Auch für die Schüler/innen ist es eine bestärkende und anerkennende Erfahrung z. B. bei Präsentationen ihrer Aktivitäten auf Veranstaltungen im Rahmen des BLK-Programms auf großes Interesse zu stoßen. Vor allem für die Grundschüler/innen waren diese „Auftritte“ von zentraler Bedeutung: *„Da waren wir halt und da waren sehr viele Leute und wir haben auch erzählt, was wir alles*

machen und gemacht haben. Das haben sie dann aufgenommen und das haben wir uns dann angeguckt. Das hat eigentlich Spaß gemacht“ (Schüler/in Grundschule). Eine Grundschülerin bringt es für sich so auf den Punkt: *„Das Allertollste war mit diesem Abgeordnetenhaus. Das war so cool.“*

2.9 Kompetenzentwicklung der Beteiligten

Alles in allem nehmen die Befragten den Aushandlungsprozess als Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Beteiligten wahr. Ein Elternteil beschreibt die Verbesserung der Diskussionskultur durch den Lernprozess, der bei den Schüler/innen beobachtet werden konnte: *„Die ersten zwei Treffen waren ein bisschen schwierig, aber dann hatten die sich gut reingefuchst, muss ich sagen. (...) Woran man das gemerkt hat? Na ja, dass sie einfach in der Diskussion sich besser einbringen konnten, dass sie auch mal warten konnten, dass sie auch mal akzeptiert haben, schneller auch begriffen haben, jetzt sind sie nicht dran. (...) und wenn sie merkten, dass ist jetzt schon gesagt worden, was ich gesagt habe, dann auch ihre Wortmeldung zurückgezogen haben und gesagt haben, dass hat jetzt schon der X gesagt. Auch solche Sachen, das fand ich schon wirklich gut“* (Elternteil Gymnasium). Die Lehrkräfte verweisen ferner auf das zunehmend selbstbewusste Auftreten vieler Schüler/innen, das auch über die Aushandlung hinaus Spuren hinterlässt: *„Es profitierten hier in jedem Fall wirklich, das fand ich erstaunlich, hätte ich mir vorher nicht so gedacht, eben auch sprachlich schwache Kinder, die wirklich enorm viel gelernt haben, sich vor die Gruppe zu stellen und zu präsentieren und also in solchen Dingen Fertigkeiten erlernt haben, die sie im Unterricht genauso anwenden.“* (Lehrer/in Grundschule)

Viele Eltern und Lehrkräften hatten in der Anfangsphase als Motivationsanreiz für ihre Teilnahme am Prozess angegeben, dass sie sich von der Mitarbeit auch eine Weiterbildung erhoffen. In der zweiten Befragung bestätigten Lehrer/innen im Rückblick, dass die Erfahrungen zur persönlichen Kompetenzentwicklung auf verschiedenen Ebenen beigetragen haben: *„Ich hab ganz viel gelernt in dieser Zeit. Und ich denke uns als Kollegen hat es ganz gut getan. (...) Durch die Erweiterung des Repertoires im Unterricht. Durch die andere Sicht auf Demokratie an sich und die Rücksichtnahme auf die Interessen anderer. (...) Und da noch mal sensibler zu gucken, inwieweit können sich jetzt auch die stillen Mäuschen einbringen, indem man sich selbst auch ein Stück zurücknimmt.“* (Lehrer/in Gymnasium). Zusammenfassend besteht Einigkeit über

den Fortbildungscharakter des Aushandlungsprozesses: *„Ich denke, die Aushandlungsgruppe selber ist eine Fortbildung für alle gewesen sowieso schon in sich“ (Lehrerin Hauptschule).*

2.10 Kontinuität und Institutionalisierung des Aushandlungsprozesses

Ein Problem, das in der mit allen Anspruchsgruppen besetzten Aushandlungsrunde unumgänglich ist und die kontinuierliche Arbeit erschwert, ist die permanente Fluktuation der Schüler- und Elternvertreter/innen aufgrund der Zeitbegrenzung des Schulbesuchs. Zum einen ist die Einbindung neuer Mitglieder mit Anstrengung verbunden, da diese immer wieder neu in die bisherige Arbeit der Aushandlungsrunde eingeführt werden müssen, zum anderen müssen überhaupt erst neue Leute gefunden werden, die bereit sind mitzuarbeiten. Während es gerade unter den jüngeren Schüler/innen tendenziell genügend interessierte potenzielle Nachrücker/innen gibt, erweist sich die Suche nach neuen Elternvertreter/innen teilweise als sehr schwierig. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass schriftliche Werbeaktionen wenig erfolgversprechend sind: *„Man muss die Leute persönlich ansprechen und persönlich kennen. Es geht nicht mit Zetteln, es geht nicht mit Infoständen, es geht nicht mit Aufrufen und so, geht nicht. Es muss ne ganz persönliche Sache sein“ (Lehrer/in Gymnasium).* Nach Anfangsschwierigkeiten, genügend Eltern für die Mitarbeit zu gewinnen, hat sich an einer Schule die Einrichtung eines Elterncafés, die einer der zentralen Elternwünsche bei der Stärken-Wünsche-Analyse war, als Erfolgsmodell für die Einbindung neuer Elternvertreter/innen erwiesen. Durch die persönlichen Kontakte und die Diskussion schulbezogener und pädagogischer Themen wird dieses Elternforum von vielen als Möglichkeit wahrgenommen, den Einstieg in die Arbeit der Aushandlungsrunde zu finden: *„Ich halte das von mir aus für eine sehr gute Einrichtung, weil dort den nicht-deutschen Eltern ein Forum gegeben wird, um sich an der Schule irgendwo zu beteiligen. Da hinzugehen, zu sagen das und das passt mir nicht. Und über dieses Elterncafe sind auch viele Eltern in die Aushandlungsgruppe gekommen“ (Elternteil Grundschule).*

Die Aufrechterhaltung der kontinuierlichen Arbeit in der Aushandlungsrunde impliziert folglich die Notwendigkeit, sich ständig um die Gewinnung neuer Mitglieder zu kümmern. Erleichtert wird diese Anforderung durch die möglichst starke Veranke-

rung der Aushandlungsrunde im Schulalltag und die Steigerung ihres Bekanntheitsgrads. Für die langfristige Institutionalisierung des Aushandlungsprozesses ist es zudem förderlich, die Aushandlungsrunde – wie in den beteiligten Schulen geschehen – im Schulprogramm zum festen Bestandteil der Schulorganisation zu erklären. Voraussetzung ist die Klärung des Selbstverständnisses und des Verhältnisses zu den schulischen Gremien.

2.11 Informationsfluss und Öffentlichkeitsarbeit

Entscheidend für die Kontinuität des Aushandlungsprozesses ist nach Ansicht der Befragten auch der Bekanntheitsgrad der Aushandlungsrunde und die Rückkopplung mit dem Rest der Schule. Die Organisation des Informationsflusses ist jedoch ein schwieriges Unterfangen. Die Erfahrungen zeigen, dass das Einstellen von Informationen im Internet oder das Anbringen von Plakaten allein nicht ausreichen, um die Aushandlungsrunde und ihre Aktivitäten bekannt zu machen: *„Also ich wurde auch schon da oft gefragt, was das ist, heißt, aber das bringt auch nichts, wenn man so ne großen Plakate da rein hängt und niemand weiß, worum’s sich dort handelt“ (Schüler/in Gymnasium).*

Auch die direkte Weitergabe von Informationen gestaltet sich schwierig, da diese zum Teil auf geringes Interesse stößt. Aus der Elternperspektive wird berichtet: *„Also ich hab dann mal beim Elternabend, habe ich dann mal angeboten, dass ich mal ein bisschen was dazu sage. Und hatte ehrlich gesagt den Eindruck, dass das nicht interessiert. War ich erstaunt“ (Elternteil Gymnasium).* Ein/e Schüler/in erzählt von ähnlichen Erlebnissen: *„(...) Ja, es hört einem wirklich keiner zu, wenn man so etwas sagen möchte und deshalb ist es dann auch schwierig, in der Klasse so was bekannt zu machen“ (Schüler/in Gymnasium).* Derartige Probleme wurden im Zuge des Schulentwicklungsprozesses u. a. in Fortbildungen für die SV aufgegriffen und wirken sich aufgrund der personellen Überschneidungen auch positiv auf die Informationsweitergabe der Aushandlungsrunde aus.

Generell entwickelt sich im Prozessverlauf ein zunehmendes Bewusstsein der Beteiligten bezüglich der Relevanz von Interner Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit. Die Verbesserung des Informationsflusses wird in den Aushandlungsrunden aller Schulen thematisiert und gezielt in Fortbildungen und Arbeitsgruppen bearbeitet. Neben der Erstellung von Flyern, Plakaten etc. werden Strategien

ausgearbeitet, um die Ergebnisse der eigenen Arbeit zu präsentieren und Rückmeldungen von anderen schulischen Akteuren einzuholen. Eine Schule bemüht sich um die Bekanntmachung und Verankerung der Aushandlungsrunde, indem sie deren Aktivitäten zu verschiedenen ritualisierten schulischen Anlässen (Schulfest, Einschulung neuer Schüler/innen etc.) öffentlich vorstellt und für eine Mitarbeit wirbt. Eine andere Schule hat ein Rückmeldesystem entwickelt, bei dem im Lehrerzimmer über die anstehenden Themen informiert wird und die Lehrkräfte die Möglichkeit haben, sich per Kartenabfrage schriftlich dazu zu äußern. Das so entstehende Meinungsbild nehmen die Lehrervertreter/innen mit in die Vorbereitung des nächsten Treffens: *„Sie haben alle die Möglichkeit, sich daran aktiv zu beteiligen. Sie sind zwar dann nicht mit dem Zeitaufwand in der Gruppe und bei der Vorbereitung dabei, aber ihre Meinung können Sie kundtun und wenn das, was aus der Aushandlungsgruppe rauskommt, wenn sie es nicht aufschreiben, sind sie dann am Ende selber schuld, aber sie hatten die Möglichkeit mitzumachen. In der großen Pause schnell mal einen Zettel zu schreiben. Und das hilft auf der anderen Seite den Kollegen, dass sie das Gefühl haben, es wird nicht nur ihre Meinung kundgetan, sondern sie haben dieses Feedback des Kollegiums hinter sich und können ganz anders aushandeln“* (Lehrer/in Grundschule). Auch alle Schüler/innen einzelner Schulen werden punktuell zu den durch die Aushandlungsrunde bearbeiteten Themen und Vorschlägen befragt, um *„die Verantwortung der Kinder mit rein (zu) nehmen.“* (Lehrer/in Grundschule). Ähnlich ist es bei der gesamten Elternschaft, die in Abständen informiert oder zur Rückmeldung zu zentralen Fragestellungen eingeladen wird.

2.12 Die Aushandlungsrunde zwischen Abkopplung und Verzahnung

Trotz der Bemühungen um Informationsfluss und Rückkopplung mit möglichst vielen Schulbeteiligten wird teilweise eine Tendenz zur Verselbständigung der Aushandlungsrunde konstatiert. Aus Schülersicht wird diese z. B. als ein *„zu loser Bestandteil abseits des Schulalltags“* (Schüler/in Gymnasium) bezeichnet, eine Lehrkraft äußert die Befürchtung, *„dass diese Lücke noch größer wird zwischen Masse und Aushandlungsgruppe, so dass wir dann irgendwann in den Wolken guckend da sitzen und irgendwas versuchen, aber alle anderen sagen lass die mal machen, wir machen den Trott hier weiter wie gehabt“* (Lehrer/in Gymnasium). Es ist anzunehmen, dass der

Charakter der Aushandlungsrunde als zusätzliche, nicht demokratisch legitimierte Instanz, die sich durch die freiwillige Teilnahme ihrer Mitglieder konstituiert, diese Tendenz zur Verselbständigung befördert. Der Vergleich der Modellschulen zeigt, dass die Anbindung der Aushandlungsrunde an weitere schulische Gremien unterschiedlich stark ist. Eine enge Verzahnung scheint einer Entkopplung der Aushandlungsrunde vom sonstigen Schulgeschehen entgegenzuwirken. Viele Einschätzungen verweisen auf die Relevanz der Rückkopplung, womit gemeint ist, dass Themen und Vorschläge der Aushandlungsrunde konsequent Eingang finden in die Gesamt- und Schulkonferenz sowie in die Zusammenkünfte von Schülervertretung (SV) und Gesamtelternvertretung (GEV) oder auch in der gesamten Schüler- und Elternschaft diskutiert werden.

Am Beispiel der SV werden in den Oberschulen zunehmend Synergieeffekte zwischen der SV-Arbeit und der Aushandlungsrunde deutlich. Schülervertreter/innen, die auch an SV-Seminaren zur Fortbildung der Klassensprecher/innen teilgenommen haben, sehen hierin nicht nur einen Gewinn für die Strategieentwicklung der Schülervertretung insgesamt, sondern auch für die Präsentation ihrer Anliegen und die Partizipation der Schüler/innen im Aushandlungsprozess. Auch die Einbeziehung der Vertrauenslehrer/innen sorgt für eine durchlässigere Kommunikation zwischen SV, Lehrerschaft und Aushandlungsrunde. In den jeweiligen Lehrerkollegien werden ferner sehr unterschiedliche Auswirkungen des Aushandlungsprozesses beobachtet. Neben der Verbesserung der Konferenzkultur z. B. durch die Übertragung der Moderation auf ein Team aus Schulleitung und wechselnder Lehrkraft, wird auch auf eine Veränderung der Entscheidungsfindungsprozesse hingewiesen: *„Also insgesamt hat sich im Kollegium auch so diese Herangehensweise an Abstimmungen geändert, weil dieses Konsensverfahren auch immer stärker hier in andere Bereiche hinüberreicht, also dass dann gesagt wird, ja dann lasst uns doch mal überlegen, ob wir das nicht irgendwie anders regeln können, indem wir jetzt den Arm heben ... dafür ... dagegen ... welche Möglichkeiten hätten wir denn noch?“* (Lehrerin Hauptschule).

Inwieweit darüber hinaus die von einigen Befragten wahrgenommene Verbesserung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses oder die Veränderung des Schulklimas auf den Aushandlungsprozess zurückgeführt werden kann, lässt sich an dieser Stelle aufgrund der komplexen Ursache-Wirkungszusammenhänge nicht sa-

gen. Festzuhalten ist, dass zumindest für diejenigen, die sich aktiv an der Arbeit der Aushandlungsrunde beteiligt haben, weitreichende Veränderungen in der Wahrnehmung anderer Anspruchsgruppen und von Prozessen demokratischer Entscheidungsfindung eingetreten sind.

3. Unterstützung von außen

Ein zentrales Ergebnis der qualitativen Evaluierung ist die besondere Relevanz, die die externe Prozessbegleitung für die Vertreter/innen aller Anspruchsgruppen in den beteiligten Schulen besitzt. Ebenso stellt sich die Frage nach unterstützenden Elementen institutioneller Rahmenbedingungen, auf die ich zum Abschluss kurz eingehe.

3.1 Externe Berater/innen als neutrale Instanz

Bereits in den Interviews der Anfangsphase kommt die zentrale Bedeutung der Unterstützung von außen zum Ausdruck: Die Aussicht auf Prozessbegleitung ist für einige Lehrkräfte ein wichtiger Anreiz, sich auf den Prozess Demokratischer Schulentwicklung innerhalb des BLK-Programms einzulassen. Für die Befragten spielt die Außenposition der externen Berater/innen eine entscheidende Rolle: *„Sie sind nicht Teil des Problems, so sag ich’s mal. Das halte ich für günstig“* (Lehrer/in Hauptschule). *„Ich glaube es geht nur so, dass man so was mit Leuten von außen moderiert. Jeder andere, ganz egal aus welcher der 3 oder 4 Parteien der kommt, hat viel zu sehr die Sicht von seinem eigenen Standpunkt“* (Elternteil Gymnasium).

Von Lehrerseite wird bekräftigt, dass sich aus der eigenen Involviertheit in schulische Prozesse und Konflikte Schwierigkeiten für eine Moderation aus den eigenen Reihen ergeben und deshalb die Unterstützung durch Außenstehende unerlässlich ist: *„Als Lehrer, als Schulleiter, steht man immer mitten drin (...) das geht nicht, dass man seine eigene Meinung, seine Vorstellung da einfach weglässt. Das kommt immer wieder durch. Deswegen ist diese externe Beratung also aus meiner Sicht der ganz entscheidende Fakt bei diesem Prozess Demokratie lernen und leben“* (Lehrer/in Gymnasium). Eine Lehrerin benennt das Dilemma, das sich aus den Ansprüchen unterschiedlicher Rollen ergibt: *„Man kann nicht was verändern wollen und muss dann gleichzeitig sozusagen die Regie auch führen“* (Lehrerin Grundschule). Ferner wird die Einbeziehung Externer als wichtig angesehen, um An-

stöße zu geben: *„Hilfe von außen ist halt oder beziehungsweise Anregungen von außen sind immer nur gut, also wenn man mal da über seinen Tellerrand gucken kann“* (Elternteil Grundschule). Impulse von außen sind nach Ansicht der Beteiligten unerlässlich, *„... weil Schule ist sonst ein Eintopf, der irgendwann mal schal und fahl wird und ist durchgekocht“* (Lehrer/in Gymnasium).

Aus der Schülerperspektive ist zudem von Bedeutung, dass sich mit den externen Berater/innen Ansprechpartner/innen bieten, die außerhalb schulischer Hierarchien stehen und auf ein gleichberechtigtes Miteinander achten: *„... ich finde die beiden Moderatoren, die das machen, machen es gut, weil die reden auch mit den Schülern, die reden ... alles auf einer Höhe, sie nehmen nicht die Lehrer als erstes“* (Schüler/in Hauptschule).

3.2 Methodische und soziale Kompetenzen der externen Begleitung

Die methodische Gestaltung von Zusammenkünften im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses stößt auf große Zustimmung bei den Mitgliedern der Aushandlungsrunden. Trotz einzelner Vorbehalte – z. B. gegen die Sitzordnung im Stuhlkreis oder Metaplantentechniken – wird das methodische Vorgehen als hilfreich erlebt: *„Also ich finde es sehr akribisch mit der ganzen Kleinarbeit, ist mir vielleicht auch manchmal, ich neige nicht zu diesen Westmethoden, die gab es im Osten auch schon alle vielfach, das steht mir bis oben hin. (...) Da passt es aber oft, also es gibt einem ja eine Struktur in einer Versammlung, die vielleicht manchmal völlig aus dem Ruder läuft oder so. Haben wir oft, erst grinst man, weil wieder bunte Karten dabei sind und dann hat es aber doch geholfen“* (Lehrer/in Gymnasium). Auch die Unterbrechung von Diskussionsbeiträgen z. B. zur Einhaltung von Gesprächsregeln oder zur Rückführung auf das Thema wirkt für viele Beteiligte entlastend und strukturierend. Ebenso wird der Hinweis auf Widersprüche zwischen demokratischem Anspruch und konkreten Verhaltensweisen in der Aushandlungsrunde als hilfreich angesehen, wenn er aus der Position von Außenstehenden formuliert wird: *„... dass die Moderatoren wirklich die Courage haben (...) deutlich zu machen, so was kann nicht sein, dass da auf der einen Seite ein Demokratieprojekt durchgeführt wird, aber auf der anderen Seite undemokratische Verhaltensmuster auftreten“* (Lehrer/in Gymnasium). Als weiteren Entlastungsfaktor führen die Mitwirkenden die Abgabe der Zeitverantwortung an die Moderator/innen an.

Ferner wird das Team u. a. für die gute Formulierung von Fragestellung gelobt, da diese dafür sorgen, dass die Prozesse auch von Grundschüler/innen und Teilnehmer/innen nicht-deutscher Herkunftssprache nachvollzogen werden können. Die gute Vorbereitung der Sitzungen wird nicht nur als wichtig für strukturiertes und effektives Arbeiten angesehen, kurz: *„Gute Vorbereitung erleichtert die Aushandlung“* (Lehrer/in Grundschule). Auch *„die Liebe zum Detail“* drücke Wertschätzung gegenüber den Beteiligten aus, die sich darüber hinaus u. a. über die Prozessdokumentationen freuen, die die Vor- und Nachbereitung erleichtern und Transparenz schaffen.

Alles in allem betonen die Befragten die Professionalität der Berater/innen, heben aber auch hervor, dass sich das professionelle Vorgehen nicht allein an den methodischen Kompetenzen festmachen lässt, sondern sich auch in den Persönlichkeiten und Haltungen manifestiert. *„Es ist ja nicht nur eine Frage eines guten Konzepts sondern ist ja auch die Frage, wie jemand sein eigenes Konzept dann umsetzen kann und da haben wir einfach ganz großes Glück gehabt“* (Lehrer/in Hauptschule). Darüber hinaus sind sich die Beteiligten darüber im Klaren, dass die Moderation derartiger Prozesse hohe Anforderungen an die Berater/innen stellt. Sie erleben es als sehr positiv, dass diese viel Erfahrung mit Gruppenprozessen und die nötigen Kenntnisse über schulische Abläufe und Besonderheiten mitbringen. Die Haltung der Moderator/innen wird als unparteiisch und als unterstützend geschildert, die Anliegen der Mitwirkenden würden wahr- und ernst genommen. Die positive Stimmung des Teams wird ebenfalls als motivierender Faktor genannt, da Späße der Moderator/innen und deren eigene Begeisterung als ansteckend erlebt werden und die Prozessdynamik befördern. Ein weiterer Aspekt, der als grundlegend für die Haltung der Berater/innen angesehen wird, ist die Offenheit für die konkrete Situation an der jeweiligen Schule und die Wahrnehmung, dass die Externen im Prozess keine eigenen inhaltlichen Interessen und Ziele verfolgen.

3.3 Zwischen Beratung und Begleitung

Die externe Prozessbegleitung wird in allen Schulen als grundlegend für den Veränderungsprozess angesehen: *„Man wird halt ein bisschen geleitet, was jetzt kommt und was man am besten jetzt macht und so. Die Entscheidung selbst müssen wir natürlich alle selber fällen, klar, aber halt diese ganze Vorgehensweise, ich denke da wären wir wahrscheinlich schon sehr früh*

dran gescheitert. Ohne dieses, ja dieses Programm halt“ (Lehrerin Grundschule). Die Schulberater/innen bewegen sich in einem Spannungsfeld, sich einerseits in das komplexe soziale Geflecht der jeweiligen Schulen einzufinden und andererseits die Distanz zu wahren und die Möglichkeit des Außenblicks aufrechtzuerhalten. Die Anforderungen, die von Seiten der Befragten an die Begleitung gestellt werden, sind ambivalent: Einerseits geht es darum, Prozesse als Unbeteiligte möglichst neutral zu moderieren, andererseits wird gewünscht, dass die Berater/innen Impulse geben. Darüber hinaus impliziert das Konzept Demokratischer Schulentwicklung durch die Zielsetzung der Demokratieentwicklung eine Positionierung der Berater/innen, die dem Prozess eine Richtung vorgibt. In den untersuchten Schulentwicklungsprozessen scheint den Berater/innen diese Gratwanderung gut gelungen zu sein: *„Ich finde sie ideal für das, was wir eben machen. Weil sie vielleicht das richtige Maß finden zwischen Ideeninput, Motivation und dann aber auch wieder Zurückhaltung. Sie geben die Ideen rein, aber dominieren das Ganze nicht“* (Lehrer/in Gymnasium).

Die Beteiligten nehmen die Begleitung als Coaching wahr, das ihnen Ansprechpartner/innen und Hilfestellungen bei weitergehenden Fragen – auch über konkrete Aushandlungstermine hinaus – bietet. Im Umgang mit Konflikten wirken die Berater/innen starken Emotionalisierungen entgegen. Darüber hinaus können Impulse aus einer Außenperspektive anders angenommen werden: *„Wenn jemand von außen sagt, dass dieses Defizit vorhanden ist, dann ist es leichter einsehbar. Wenn es von innen als Kritik formuliert wird, ist sofort die zweite Frage, geht es nicht nur wieder darum, dass jemand seinen eigenen Vorteil anmelden will“* (Lehrerin Gymnasium). Viele der befragten Lehrkräfte formulieren ein Bedürfnis nach einer Intensivierung der Begleitung von außen: *„Das gesamte Lehrerkollegium würde sich, glaube ich, wünschen, dass sie mehr Zeit hätten für die Lehrer, also dass die Begleitung noch intensiver sein könnte, außer diesen, ich meine, das sind jetzt dann immer drei Stunden die man sich zusammen setzt“* (Lehrerin Grundschule). Der Wunsch nach einer Kontinuität und Institutionalisierung der Schulberatung, um auch im Schulalltag Ansprechpartner/innen für den Umgang mit Konflikten sowie Unterstützung bei komplexen Fragestellungen oder Aufgaben zu haben, beinhaltet nichtsdestotrotz die Gefahr, dass sich ein Abhängigkeitsverhältnis zwischen Schule und Berater/innen entwickelt.

3.4 Ablösung und Abschied von den Berater/innen

Wie stark die Bedeutung der Begleiter/innen für die Beteiligten und die Dynamik der Veränderungsprozesse ist, lässt sich vor allem an den anstehenden Ablösungsprozessen ablesen. Der Abschied von den Berater/innen ist im Gymnasium am weitesten fortgeschritten und wird dort gruppenübergreifend von vielen Befragten als krisenhaft erlebt. Eine Lehrkraft beschreibt, wie schwer es gefallen sei, die Externen gehen zu lassen: *„Ich fand das Verhältnis war ein sehr freundschaftliches, also es tut uns sehr leid, ich, wir haben lange überlegt, wir wollten sie selbst bezahlen, wir wollten sie hier anketten, entführen, wir haben an alles gedacht, auch die Schüler, die haben ein unheimlich enges Verhältnis zu beiden gehabt“ (Lehrer/in Gymnasium)*. Der Weggang der Moderator/innen wird nicht nur emotional als „Einbruch“ oder „Rückschlag“ erfahren, sondern hatte auch zur Folge, dass das Arbeiten in der Aushandlungsrunde im Folgenden als weniger effektiv wahrgenommen wurde und sich einige Eltern- und Schülervertreter/innen aus dem Prozess zurückgezogen haben. In allen Schulen besteht generell die Befürchtung, dass der Prozess durch den Abschied der Berater/innen erlahmen oder langfristig zum Erliegen kommen könnte, weil der Blick von Außen wegfällt und fraglich ist, ob die Qualität und Effektivität der Arbeit ohne Unterstützung aufrechterhalten werden kann. Die angestrebte selbstorganisierte Koordination und Moderation der Aushandlungsprozesse bringt zudem einen erheblichen Mehraufwand für die Beteiligten mit sich, die ohnehin durch die Teilnahme am Aushandlungsprozess zusätzlich belastet sind. *„... wenn man das selber alles noch macht, die inhaltliche Planung, die Organisation, die Durchführung und so, dann ist das natürlich auch noch mal ein zusätzlicher Faktor an Kraft und Zeit, und das macht die Sache schon ganz schön schwierig“ (Lehrerin Hauptschule)*. Die eigenständige Durchführung bringt nicht nur ein Mehr an Arbeitsaufwand mit sich, sondern stellt die schulischen Akteure auch vor die Herausforderung, ohne äußeren Druck regelmäßige Termine zu setzen und den Prozess am Laufen zu halten.

Die Übernahme der Moderation durch Prozessbeteiligte erfordert ferner die Kompetenz, komplexe Gruppenprozesse zu moderieren und zu strukturieren. Die Durchführung von Moderationstrainings für Lehrer/innen, Erzieher/innen, Eltern und auch Schüler/innen wird als wichtige Voraussetzung hierfür angesehen. Begrüßt wird auch die Möglichkeit, die

Moderationsrolle – wie z. T. in den Schulen geschehen – im Team mit den professionellen Prozessbegleiter/innen zu üben. Darüber hinaus wird für wichtig erachtet, dass Vertreter/innen unterschiedlicher Anspruchsgruppen in die Moderationsrolle schlüpfen: *„Am Anfang haben das wie gesagt Lehrer gemacht, weil es das ist, was sie fast jeden Tag machen, eine Gruppe führen, eine Gruppe anleiten. Das wirkt sich natürlich auf das Klima ein bisschen aus. Es ähnelt dann mehr und mehr einem Unterricht. Deshalb muss es ja so eingeführt werden, dass es ja im Wechsel ist. Einmal Lehrer, einmal Eltern, einmal Schüler“ (Schüler/in Gymnasium)*. Für diejenigen Schüler/innen, die selbst schon einmal die Moderation eines Aushandlungstreffen übernommen haben, ist diese Herausforderung nicht nur mit Aufregung und Aufwand verbunden, sondern stellt auch eine Aufgabe dar, durch die sie wachsen und Erfolg erleben können: *„... ist schon anstrengend, aber sonst wenn man sieht so am Ende, was man gemacht hat, kann man schon stolz auf sich sein“ (Schüler/in Hauptschule)*.

Um den Ablösungsprozess, der eine zentrale Herausforderung Demokratischer Schulentwicklungsprozesse darstellt, möglichst sanft zu gestalten, wird von den Beteiligten ein langsamer Abschied gewünscht, bei dem die Berater/innen weiterhin im Hintergrund und ansprechbar sind: *„... teilweise und ab und zu auf Moderator/innen zurück greifen zu können, wäre sinnvoll“ (Lehrer/in Hauptschule)*. Ganz ohne externe Beratung erscheint die Aufrechterhaltung der Dynamik schwierig zu sein. Doch auch über den Aushandlungsprozess hinaus wird der Wunsch nach einer kontinuierlichen wohlwollend kritischen Unterstützung von außen formuliert: *„... dass von Außen irgendwie nicht ständig und nicht jedes Jahr, aber dass immer mal wieder jemand von Außen mit reinguckt und guckt, wie Schule funktioniert, und das hat nicht nur etwas mit Demokratie zu tun, sondern überhaupt mit Schule. Und nicht als Richter, der uns bewertet, beurteilt und irgendwo in Töpfchen packt, sondern eben als Begleiter“ (Lehrer/in Gymnasium)*.

3.5 Unterstützende Rahmenbedingungen und Ressourcen

In den Befragungen wird deutlich, dass nicht nur die Unterstützung durch externe Berater/innen, sondern auch weitere Ressourcen für die Dynamik der Schulentwicklungsprozesse von Bedeutung sind. Auffällig ist beispielsweise, dass in der Schule, in der die Mitarbeiter/innen der Schulstation aktiv am Aushandlungsprozess beteiligt sind und sich um die Elternarbeit sowie die Vor- und Nachbereitung der

Aushandlungstreffen mit den Schüler/innen kümmern, vergleichsweise wenig Probleme mit der Gewinnung neuer Eltern- und Schülervertreter/innen bestehen. „Das ist auch wieder so ein Prozess gewesen, also Schulstation unterstützt Aushandlungsrunde, Aushandlungsrunde unterstützt Schulstation, und die wiederum das türkischsprachige Elterncafé und das Gesamtelterncafé, also die Vernetzung innerhalb der Schule und aber auch teilweise noch außen“ (Erzieher/in Grundschule). Die umfassende Einbindung von Eltern und Schüler/innen wird hier zusätzlich durch das Engagement des Quartiersmanagements unterstützt. Dieses leistet nicht nur finanzielle Hilfestellung, sondern vermittelt Kontakte, initiiert und koordiniert Projekte im Stadtteil. Dadurch wird die Schule nicht nur in der weiteren Öffnung der Schule bestärkt, sondern erfährt auch einen steigenden Bekanntheitsgrad und Anerkennung von außen für das eigene Engagement zur Demokratieentwicklung und Qualitätsverbesserung.

Die Befragungen zeigen auch, dass in den beteiligten Schulen sehr unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen vorhanden sind, z. B. im Hinblick auf die Einbindung des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“. Die Schule, die seit vielen Jahren mit unterschiedlichen Projekten und Programmen zur Schul- und Demokratieentwicklung arbeitet, kann durch die Verzahnung des BLK-Programms z. B. mit einem Streitschlichterprogramm oder dem Programm Selbstwirksame Schulen auf Grundlagen und Erfahrungen zurückgreifen und von Synergieeffekten profitieren.

Mit dem nahenden Ende des BLK-Programms wird es zunehmend zum Thema für die Schulen, dass längerfristig begleitete Schulentwicklungsprozesse nicht nur Zeit und Nerven kosten, sondern auch viel Geld. Aufgrund der positiven Erfahrungen haben die Modellschulen Kreativität entwickelt und Wege gefunden, um die Weiterfinanzierung der externen Berater/innen zumindest punktuell zu organisieren. Eine Möglichkeit, die Fortführung von Demokratieentwicklung in der Schule zu unterstützen, wurde beispielsweise in der Teilnahme an einem Programm gefunden, dass die Kooperation von Tandemschulen fördert. Neben der Möglichkeit, auf Ressourcen innerhalb dieses Programms zurückzugreifen, kann sich aus der engen Kooperation mit anderen Schulen auch ein neues Unterstützungssystem entwickeln: Durch eine gegenseitige Beratung und Begleitung von Veränderungsprozessen können Schulen wech-

selseitig von den jeweiligen Kompetenzen und Erfahrungen profitieren. Die Chance, dass sich Schulen dahingehend unterstützen, dass sie sich die als wertvoll erlebten Potenziale einer Außenperspektive auf das Schulgeschehen zunutze machen, wird auch von den Befragten gesehen: „Es kann aber auch jemand von einer ganz anderen Schule sein. Der Blickwinkel ist eben ein total Anderer und das wiederum zu hören verändert unseren ja auch wieder. Also ich halte das für hilfreich“ (Lehrer/in Grundschule).

4. Fazit

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die Befragung der Schulbeteiligten zahlreiche Potenziale Demokratischer Schulentwicklung offen legt. Die Beteiligten erleben das Miteinander in den Aushandlungsrunden überwiegend als eine Kultur der Anerkennung und entwickeln u. a. durch die Erfahrungen des Perspektivwechsels, der konsensorientierten Entscheidungsfindung, der Sensibilisierung für Machtverhältnisse und der Selbstwirksamkeit im Schulentwicklungsprozess wichtige Kompetenzen für die alltagsnahe Realisierung von Demokratie als Lebensform. Zudem wird die Anerkennung und Unterstützung von außen, besonders durch die Begleitung der Schulberater/innen, als stärkend erlebt, um umfassende Veränderungsprozesse in Angriff zu nehmen und aufrechtzuerhalten. Die Befragten sind überwiegend trotz der Schwierigkeiten mit der Ablösung ihrer Berater/innen zuversichtlich und entschlossen, auf die Kontinuität und Institutionalisierung der Aushandlungsrunde hinzuwirken.

Die Demokratischen Schulentwicklungsprozesse sind allerdings derzeit noch nicht an einem Punkt, wo Aussagen darüber getroffen werden können, ob sich die erweiterten Partizipationsstrukturen als fester Bestandteil des Schullebens langfristig etablieren werden. Die bisherigen Untersuchungsergebnisse verweisen darauf, dass die Kontinuität des Aushandlungsprozesses eine der zentralen Herausforderungen darstellt, die sich aus der Realisierung des Konzeptes ergeben. Fraglich ist, ob die nachhaltige Implementierung Demokratischer Schulentwicklung ganz ohne – zumindest punktuelle – externe Unterstützung zu gewährleisten ist. Darüber hinaus wirft der derzeitige Stand der Evaluierung die Frage auf, wie sich der Aushandlungsprozess im Verhältnis zum Rest der Schule weiterentwickeln wird und inwiefern die Erfahrungen lebendiger Demokratie im Aus-

handlungsprozess innerhalb der institutionellen Widersprüche von Schule nachhaltig die Herausbildung demokratischer Schulkulturen beeinflussen können. Um diesen Fragen nachzugehen zu können, ist die weitere Beobachtung und Erforschung der andauernden Prozessdynamiken an den drei Modellschulen angezeigt.

5. Literatur

>> Bortz, J./Döring, N. (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Erziehungswissenschaftler*, Berlin/Heidelberg

>> Froschauer, U./Lueger, M. (2002): *ExpertInnengespräche in der interpretativen Organisationsforschung*, in: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung* Opladen, S. 223–240

>> Meuser, M./Nagel, U. (1997): *Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung*, in: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim/München, S. 481–491

>> Prenzel, A./Heinzel, F. et al. (2004): *Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung*, in: Helsper, W./Böhme, J. (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*, Wiesbaden, S. 183–199

Angaben zur Person:

Gabi Elverich ist 1972 geboren und hat in Göttingen ein Lehramtsstudium mit den Fächern Politik und Französisch absolviert. Nach ihrer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin an den Universitäten Göttingen und Hildesheim ist sie z. Zt. Stipendiatin der Heinrich-Böll-Stiftung und promoviert im Fach Erziehungswissenschaften zum Thema „Demokratische Schulentwicklung – Potenziale und Probleme einer Interventionsstrategie gegen Rechtsextremismus“. Ferner ist sie als Lehrbeauftragte und Referentin der Politischen Bildung mit dem Schwerpunkt Antidiskriminierungsarbeit tätig und Mitglied im „Forschungsnetzwerk Frauen und Rechtsextremismus“.

13

Nutzungshinweise für die CD-ROM

>> Technik

Auf der CD finden Sie die praxisorientierten Handlungsanleitungen in Form von Dokumenten im PDF-Format. Sie brauchen deshalb zum Öffnen und Lesen einen Acrobat Reader – mindestens in der Version 6.0

([http:// www.adobe.com/products/reader/](http://www.adobe.com/products/reader/) oder über <http://www.adobe.de>).

Zur Darstellung der Startseite benötigen Sie einen Internet-Browser – mindestens in der Version Microsoft Internet Explorer 6.0 oder Mozilla Firefox 1.0.

>> Öffnen der CD-ROM

Zum Öffnen der CD-ROM legen Sie diese bitte in das CD-Lesegerät Ihres Computers, öffnen die CD (wenn dies nicht schon automatisch geschieht) und klicken auf das Dokument „start.html“.

>> Navigation

Die Inhalte auf der CD sind wie folgt gegliedert:

- >> Startseite
- >> Ordner mit Kapiteln 01–09

Auf der Startseite finden Sie einen Überblick über die einzelnen Kapitel und deren Inhalte.

Auf der nächsten Seite finden Sie eine Vorschau auf die Startseite.

>> Startseite

Sie können einzelne Dokumente ansteuern,

- >> indem Sie mit dem Mauszeiger über die Lernlandkarte fahren und aus den jeweiligen Kapitel-Auswahlmenüs das entsprechende Dokument per Klick auswählen oder
- >> indem Sie die Gliederung auf der linken Seite öffnen und dort das entsprechende Dokument per Klick auswählen.

Wollen Sie zurück auf die Startseite, so schließen Sie einfach wieder das Dokument oder verkleinern das entsprechende Fenster. Die Startseite liegt im Hintergrund.

Praxisbaukasten Demokratischer Schulentwicklung	
Übersicht 1	
01_Einstiegsphase	
>	1.1 Einführung
>	1.2 Umsetzung
02_Informations- und Reflexionsphase	
>	2.1 Einführung
>	2.2 Umsetzung
>	2.3.1 Baustein Demokratiepuzzle
>	2.3.2 Baustein Standortbestimmung
>	2.3.3 Baustein Informationsveranstaltung
>	2.3.4 Baustein Demokratieverständnis
>	2.3.5 Baustein Schüler-Informationsveranstaltung
>	2.3.6 Baustein Ablauf Kinder-Projekttag
03_Bestandsaufnahme	
>	3.1 Einführung
>	3.2 Umsetzung
>	3.3.1 Baustein Stärken-Wünsche-Studientag Kollegium
>	3.3.2 Baustein Stärke-Fragebogen Schüler
>	3.3.3 Baustein Stärke-Fragebogen Eltern
04_Etablierung der Aushandlungsrunde	
>	4.1 Einführung
>	4.2 Umsetzung
>	4.3.1 Baustein Kriterien für die Mitarbeit in der Aushandlungsrunde
>	4.3.2 Baustein Die Kunst, einen Kürbis zu teilen
>	4.3.3 Baustein Turm und Kreis
05_Ziele und Entwicklungsvorhaben	
>	5.1 Einführung
>	5.2 Umsetzung
>	5.3.1 Baustein Gemeinsamkeiten Unterschiede
>	5.3.2 Baustein Qualitätskriterien Stärke
>	5.3.3 Baustein Formulierung Maßnahmen
>	5.3.4 Baustein Projektmanagement
06_Längerfristige Perspektiven der Aushandlungsrunde	
>	6.1 Einführung
>	6.2 Umsetzung
>	6.3.1 Baustein Rückblick und Ausblick
>	6.3.2 Baustein Gemeinsame Themenfindung

>> Inhalte und Struktur der einzelnen Kapitel

Die CD besteht insgesamt aus neun Kapiteln mit den folgenden inhaltlichen Schwerpunkten:

>> Kapitel 01 – „Einstieg in die Schule“

Hier beschreiben wir, wie von der ersten Kontaktaufnahme an der Einstieg in die Schule gestaltet werden kann.

>> Kapitel 02 – „Informations- und Reflexionsphase“

Hier geht es um die Information aller Schulbeteiligten zum bevorstehenden Prozess sowie die Auseinandersetzung mit Vorstellungen von „Demokratie in der Schule“.

>> Kapitel 03 – „Bestandsaufnahme“

Hier beschäftigen wir uns mit der Stärken- und Wünscheanalyse.

>> Kapitel 04 – „Etablierung der Aushandlungsrunde“

Hier wird erläutert, wie das zentrale Forum der Demokratischen Schulentwicklung – die Aushandlungsrunde – eingeführt und zum Laufen gebracht werden kann.

>> Kapitel 05 – „Ziele und Entwicklungsvorhaben“

Hier wird beschrieben, wie Ziele und Entwicklungsschwerpunkte identifiziert sowie entsprechende Maßnahmen entworfen, ausgehandelt und umgesetzt werden können.

Rechts oben ein Beispiel für die Strukturierung eines Bausteins:

>> **Beispiele** Ausschnitte

Baustein Nr. 2.3.2 mit Namen „Standortbestimmung“ im Kapitel 02 „Informations- und Reflexionsphase“

Bausteinsymbol

Gliederung

Kapitelfarbe und Bezeichnung

Allgemeine Beschreibung des Einsatzzweckes des Bausteins und im Kontext Demokratischer Schulentwicklung

Weitere Einsatzmöglichkeiten für andere Zielgruppen oder andere Phasen.

>> **Kapitel 06 – „Längerfristige Perspektiven der Aushandlungsrunde“**

Hier zeigen wir, welche Möglichkeiten es gibt, das Prinzip der Aushandlungsrunde langfristig in der Schule zu verankern.

>> **Kapitel 07 – „Weitere Einsatzszenarien“**

Hier werden weitere Einsatzmöglichkeiten für einzelne Methoden und Verfahren vorgestellt.

>> **Kapitel 08 – „Übungsalternativen/Spielepool“**

Hier haben wir eine Sammlung alternativer Übungen und Spiele zusammengestellt, die bei Bedarf zum Einsatz kommen können (inkl. Hinweise zur „Spielepädagogik“).

>> **Kapitel 09 – „Anhang/Kopiervorlagen“**

Hier sind die Kopiervorlagen abgelegt, die für die Durchführung einzelner Bausteine genutzt werden können.

Die Kapitel 01–08 sind folgendermaßen aufgebaut:

1. Einführung zum jeweiligen Kapitel
2. Beschreibung der konkreten Umsetzung einer Phase der Demokratischen Schulentwicklung und die Einbettung aller im Kapitel befindlichen Bausteine
3. Praxisorientierte Bausteine Demokratischer Schulentwicklung (sofern in dieser Phase vorhanden)

Kapitel 09 enthält lediglich einige Kopiervorlagen.

14

Über uns



>> Dorothea Schütze

Dorothea Schütze ist 40 Jahre alt und lebt in Berlin. Sie arbeitet freiberuflich als externe Begleiterin und Beraterin von Veränderungs- und Qualitätsentwicklungsprozessen vor allem in Schulen, aber auch in Organisationen, Vereinen und Initiativen. Außerdem ist sie seit vielen Jahren in der politischen Bildungsarbeit tätig mit den Schwerpunkten Demokratieförderung, Antidiskriminierungs- und Antirassismusbearbeitung, die sich sehr gut mit den genannten Prozessbegleitungen verbinden lässt. Ihre beruflichen Qualifikationen hat sie neben langjähriger Praxiserfahrung durch Ausbildungen als Spielepädagogin, „Betavta“-Trainerin und Weiterbildungsmanagerin im Organisations- und Personalentwicklungsbereich sowie durch Fortbildungen zu einer Vielzahl von Konzepten und Methoden für die Arbeit mit Gruppen erlangt. Sie arbeitet sowohl mit Erwachsenen als auch mit Kindern und Jugendlichen.

Vor der Entwicklung und Umsetzung des Konzeptes zur Demokratischen Schulentwicklung war sie bereits häufig in Schulen tätig. Dabei handelte es sich meist um Projekte mit Schüler/innen sowie Fortbildungen und Beratung von Lehrkräften. Die Idee, langfristige und intensive Prozesse in Schulen anzustoßen und zu begleiten, erwuchs aus der Überzeugung, dass zeitlich begrenzte Aktivitäten mit einzelnen Gruppen oder Personen kaum nachhaltige Entwicklungen bewirken können. Ihrer Meinung nach

sind antidemokratische Phänomene (wie Rechtsextremismus, Diskriminierung und Rassismus) derart komplex und gesellschaftsstrukturell verankert, dass es nicht ausreicht, entsprechende Aktivitäten in Schulen nur punktuell und kurzfristig durchzuführen. Vielmehr ist eine grundsätzliche und dauerhafte Auseinandersetzung aller an Schule Beteiligten nötig, um tatsächlich kulturell etwas zu verändern. Sie sieht in der demokratischen Entwicklung von Schulen und deren Umfeld eine große Chance: „Schließlich sind die Kinder und Jugendlichen unsere Zukunft!“

Neben der Zusammenarbeit mit dem BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ ist Dorothea Schütze für weitere Schulentwicklungsprogramme tätig, darunter BLK Ganztägig lernen (Ganztagsschulentwicklung), BLK Förmig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) und BLK Transfer 21 – für nachhaltige Entwicklung.

Darüber hinaus arbeitet sie als Lehrbeauftragte an Universitäten, derzeit im Masterstudiengang „European Master of Intercultural Education“ der FU Berlin. Als freie Journalistin und Autorin hat sie bereits einige Artikel und Bücher zu ihren Schwerpunktthemen veröffentlicht.

Kontakt: schuetze@schulcoaching.com



>> Dr. Marcus Hildebrandt

Marcus Hildebrandt ist 43 Jahre alt, im Allgäu groß geworden und hat nach zwei Auslandsjahren in Belfast und Moskau in Berlin in theoretischer Physik promoviert.

Im Anschluss an den zweijährigen Aufbaustudiengang „Weiterbildungsmanagement“ hat er sich im Bereich der Konzeptionierung und Umsetzung von Lernprozessen unter Nutzung moderner Medien selbständig gemacht. Seit 1997 ist er Geschäftsführer der Unternehmensberatung Hildebrandt und Partner – Learning Systems Development. Er arbeitet hauptsächlich als Coach, Berater, Multiplikatorentrainer und Organisationsentwickler in multinationalen, technologiegetriebenen Unternehmen der Großindustrie. Parallel dazu entwickelt er über verschiedene Unternehmen hinweg webbasierte Systemlösungen für das Lernen, die Kommunikation und Kooperation.

Als Mitglied von SIETAR, dem internationalen Netzwerk von Menschen, die im Bereich der Interkulturellen Kommunikation tätig sind, setzt er sich regelmäßig mit Fragen der kulturübergreifenden Verständigung und Kooperation auseinander.

Daneben hat er regelmäßig Lehraufträge an der TU Berlin im Fachbereich „Weiterbildungsmanagement“, ebenso Engagements an der IHK Potsdam, FHTW Berlin und am „institute of electronic business“ (UDK Berlin).

In seiner Freizeit betreute er acht Jahre lang die Städtepartnerschaft Berlin-Moskau im Bereich Kindergarten- und Vorschulpädagogik im Rahmen des Projektes BEAM (Berliner Erzieher/innen-Austausch

mit Moskau). Schwerpunkt lag damals auf der Demokratisierung von russischen Kitas. Ein zentraler Erfolg des Projektes war es, die Integration von behinderten Kindern in Kitas zu ermöglichen. In dieser Zeit hat er die ersten Qualitätsmanagement-Projekte von Ulrike Ziesche in Berlin-Reinickendorfer Kitas unterstützt und gelernt, Konzepte aus der Wirtschaft in den sozialen Dienstleistungsbereich zu transferieren (vgl. Ziesche 2002).

Als Vater von zwei Söhnen war es dann nur konsequent, auch in den Schulbereich einzusteigen. Zusammen mit Dorothea Schütze, die auch im Aufbaustudiengang „Weiterbildungsmanagement“ studierte, wurde die erste Pilotschule betreut. Neben dem BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“, war er im Auftrag des LISUM/Senats von Berlin und der Sozialpädagogischen Fortbildungsstätte Jagdschloss Glienicke und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung intensiv in die Einführung der gebundenen Ganztagschule eingebunden (Konzeption der Weiterbildungsangebote und Schulcoaching). In diesem Zusammenhang entwickelte er gemeinsam mit Dr. Kerstin Schulenburg einen neuen Zugang zur Qualitätsentwicklung in den gebundenen Ganztagsgrundschulen und moderierte über mehrere Jahre die entsprechende Arbeitsgruppe bestehend aus Eltern, Erzieher/innen und Lehrer/innen.

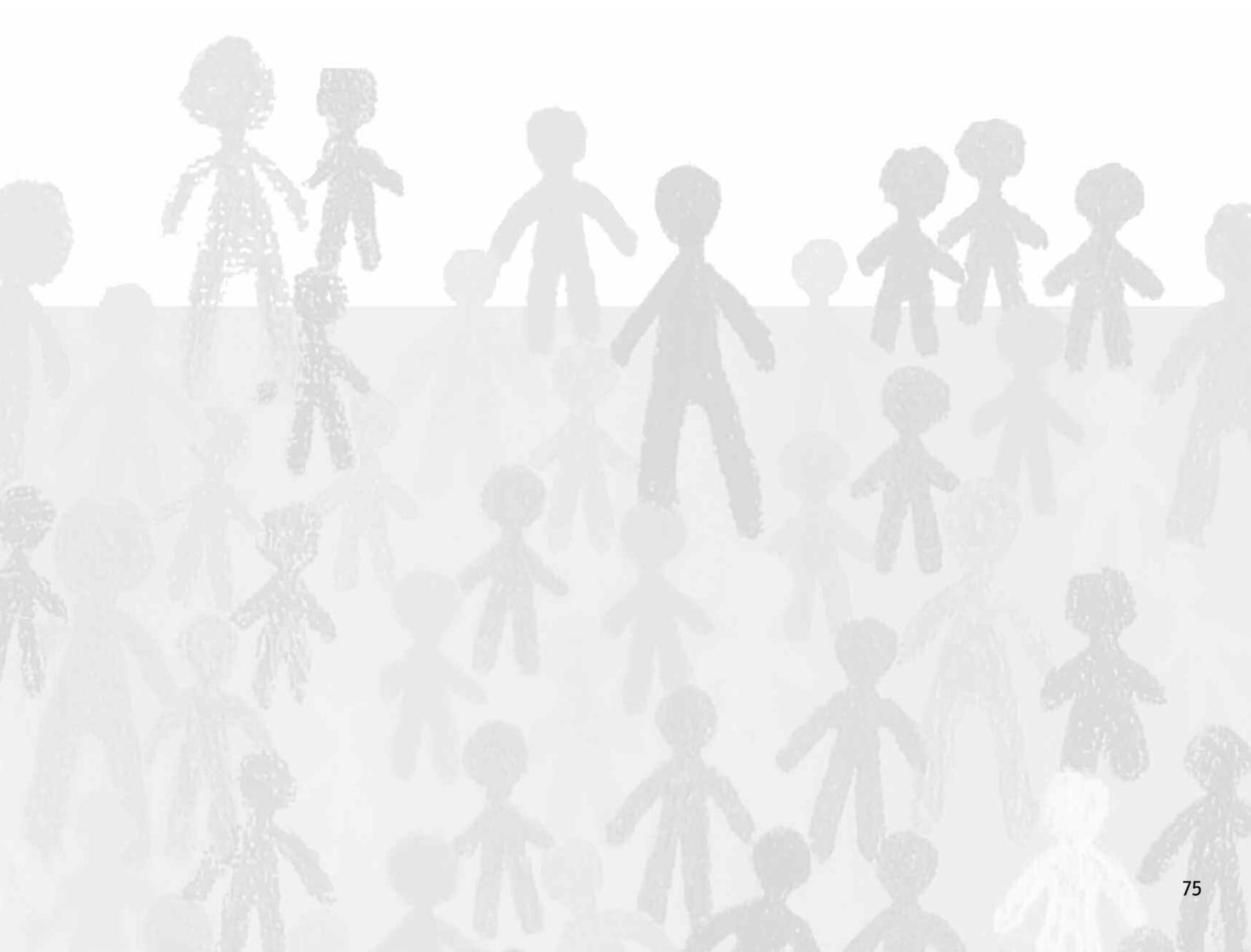
Er bildet Multiplikatoren für den Schulbereich aus und unterstützt die Fusion von Berlin und Brandenburg im Bereich der Schulentwicklung.

Kontakt: hildebrandt@schulcoaching.com

15

Literatur

- >> Arbeitsgruppe „Qualität und Kompetenzen“ des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ (2006): Orientierungshilfe Demokratiepädagogik für die Sekundarstufe I. Freie Universität Berlin.
- >> Arbeitsgruppe „Qualität und Kompetenzen“ des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ (2006): Grundlagen zur Demokratiepädagogik. Freie Universität Berlin.
- >> Brauer, Jörg-Peter/ Kamiske, Gerd F. (1995): Qualitätsmanagement von A–Z. 2. Auflage. Carl Hanser Verlag, München.
- >> Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn.
- >> Hansen, W./ Kamiske, Gerd F. (2001): Praxishandbuch Techniken des Qualitätsmanagements, Düsseldorf.
- >> Maroschek-Klarmann, Uki (Adam Institut Jerusalem) in der Adaption von Henschel, Thomas R./ Oswald Eva/Ulrich, Susanne (1997): Miteinander – Erfahrungen mit Betzavta. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
(s. a.: <http://www.betzavta.de/start-betzavta.html>)
- >> OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung.
URL: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>
- >> Pfeifer, T. (1996): Praxishandbuch Qualitätsmanagement, München/Wien.
- >> Schütze, Dorothea (2003): Demokratie in der Schule – wie soll das denn gehen? In: Bulletin 4/2003. Schriftenreihe des Zentrum Demokratische Kultur/RAA Berlin. Ernst Klett Schulbuchverlag, Berlin/Leipzig. S. 48–65.
- >> Schütze, Dorothea/Sischka, Kerstin (2003): Demokratiepädagogik in der Praxis – ein Überblick über Bildungsansätze für die Stärkung demokratischer Kompetenzen. In: Bulletin 4/2003. Schriftenreihe des Zentrum Demokratische Kultur/RAA Berlin. Ernst Klett Schulbuchverlag, Berlin/Leipzig. S. 66–72.
- >> Ziesche, Ulrike (2002): Werkstatt-Handbuch zur Qualitätsentwicklung in Kindertagesstätten. Luchterhand Verlag GmbH, Neuwied.



© RAA Berlin, 2006

Chausseestraße 29, 10115 Berlin, Tel. (030) 24 04 50

Herausgeber:

Projektgruppe bei der Regionalen Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie e.V. (RAA Berlin) für das Berliner Vorhaben „Demokratische Schule – verständnisintensives Lernen und kompetentes, verantwortliches Handeln“, das im Rahmen des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ in Kooperation mit der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin durchgeführt wird.

Alle Rechte bleiben bei den Autor/innen.

Autor/innen:

Dorothea Schütze, Dr. Marcus Hildebrandt

Redaktion:

Ulla Widmer-Rockstroh, Sascha Wenzel (verantw.)

Fotos: © Dorothea Schütze, Dr. Marcus Hildebrandt

Grafik/Layout: Angelika Plag, Berlin/www.corporate-concepts.de

Illustration Umschlag und Hinterleger:

Nicole Koch, Kathrin Koppe, Weibelfeldschule, Dreieich

Druck: Fata Morgana, Berlin

