

Anregungen zur schulinternen Lehrplanarbeit an Grundschulen

Teil 1: Konzeptionelle Grundlagen und Erarbeitungsprozess



SACHSEN-ANHALT

Landesinstitut für Lehrerfortbildung,
Lehrerweiterbildung und
Unterrichtsforschung

Autorinnen und Autoren

Uta Bentke	LISA Halle
Dr. Volker Richter	LISA Halle
Prof. Dr. Hartmut Wenzel	Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg

Impressum

Herausgeber: Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und
Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA)
Riebeckplatz 9
06110 Halle

Redaktion: Uta Bentke
Sabine Schmidt

Layout: Uta Bentke

Druck:

ISSN: 1438 – 4787

LISA Halle (Saale) 2007 (0711) – 1. Auflage – 900

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	5
1 Konzeptionelle Grundlagen schulinterner Lehrplanarbeit.....	7
<i>Uta Bentke, Volker Richter</i>	
1.1 Zentrale Vorgaben und schulische Eigenverantwortung	7
1.2 Der schulinterne Lehrplan im Lehrplankonzept.....	10
1.3 Bedeutung schulinterner Lehrplanarbeit für die Schulentwicklung.....	14
1.4 Ausgangssituation bei der Einführung des neuen Lehrplanes	18
1.5 Begleitung der Entwicklung, Erprobung und Evaluation schulinterner Lehrpläne an Grundschulen Sachsen-Anhalts im Rahmen eines Modellversuchs.....	25
2 Gestaltung des Erarbeitungsprozesses schulinterner Lehrpläne.....	36
<i>Uta Bentke, Hartmut Wenzel</i>	
2.1 Phasen der schulinternen Lehrplanarbeit.....	36
2.2 Prozessführung durch die Schulleitung	39
2.2.1 Aufgaben der Schulleitung bei der schulinternen Lehrplanarbeit.....	39
2.2.2 Gestaltung von Gesprächen zur Einschätzung schulinterner Lehrpläne im Kollegium.....	44
2.3 Schulinterne Lehrplanarbeit im Team	46
2.4 Anregungen zur Evaluation des Erarbeitungsprozesses schulinterner Lehrpläne	57
Anhang	64
I. Literaturverzeichnis	64
II. Verzeichnis der Übersichten	67
III. Verzeichnis der Abbildungen.....	67
IV. Links zum Lehrplankonzept für Grundschulen Sachsen-Anhalts.....	68

Vorwort

Mit dem neuen Lehrplankonzept für Grundschulen in Sachsen-Anhalt sollen die Schul- und Unterrichtsentwicklung gefördert sowie die Eigenverantwortung der Schule hinsichtlich der Unterrichtsplanung und -gestaltung gestärkt werden. Der Lehrplan eröffnet den Schulen Gestaltungsspielräume bei der Umsetzung der Lehrplanvorgaben. Durch schulinterne Lehrplanarbeit, die ein wesentlicher Bestandteil des kompetenzorientierten Lehrplankonzeptes ist, sind die Schulen aufgefordert, unter Berücksichtigung der konkreten Bedingungen und Erfordernisse schulspezifische Schwerpunkte für die Unterrichtsarbeit zu setzen.

Die ersten Schritte auf dem Weg zu einem schulinternen Lehrplan waren eine Herausforderung für alle am Prozess Beteiligten. Es war eine Zeit des Suchens, des Ausprobierens, Verwerfens und Neudenkens. Um den Entwicklungsprozess der schulinternen Lehrplanarbeit zu unterstützen, wurde unter Leitung des Landesinstitutes für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA) während der Erprobungsphase des Lehrplanes in den Schuljahren 2005/06 und 2006/07 der Modellversuch „Begleitung der Entwicklung, Erprobung und Evaluation schulinterner Lehrpläne an Grundschulen Sachsen-Anhalts (SchilLP)“ durchgeführt. Die Ziele dieses Modellversuches bestanden darin, auf Grundlage der unterschiedlichen Voraussetzungen der beteiligten Schulen schulinterne Lehrpläne zu erarbeiten und Qualitätskriterien zu entwickeln. Die in diesem Prozess gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse wurden in zwei sich aufeinander beziehenden Veröffentlichungen für die Schulpraxis aufbereitet.

Im vorliegenden ersten Band werden konzeptionelle Grundlagen der schulinternen Lehrplanarbeit beschrieben, Anregungen zur Gestaltung des Erarbeitungsprozesses gegeben und Erfahrungen der Modellversuchsschulen aufgezeigt. Ergänzend werden im Band 2 mit dem Titel „Qualitätskriterien für schulinterne Lehrpläne“ Impulse zur inhaltlichen Gestaltung schulinterner Lehrpläne und deren Evaluation gegeben.

Beide Veröffentlichungen bilden eine Einheit und sind als Weiterentwicklung des Heftes 14 aus der Reihe „Dialog“ mit dem Titel „Entwicklung eines schulinternen Lehrplanes“¹ zu betrachten, welches mit der Erprobungsfassung des Lehrplanes herausgegeben wurde und den damaligen Arbeitsstand beschreibt.


Dr. Siegfried Eisenmann
Präsident

¹ Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (2005 b).

1 Konzeptionelle Grundlagen schulinterner Lehrplanarbeit

1.1 Zentrale Vorgaben und schulische Eigenverantwortung

„Um den gesellschaftlichen Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft aktiv zu begegnen, müssen die Einzelschulen als lernende Organisationen über Gestaltungsfreiräume verfügen und diese zur Verbesserung ihrer Leistungsfähigkeit ausschöpfen.“²

Die Erwartungen an eine neue Lehrplangeneration sind in der Regel hoch, insbesondere im Blick auf die zu erreichenden Wirkungen in der schulischen Praxis. Um die gewünschten Effekte tatsächlich zu erzielen, ist es notwendig, einen Lehrplan zu erstellen, der den aktuellen Herausforderungen und Erkenntnissen entspricht und daran anschließend der Einführung und der Umsetzung des neuen Konzeptes besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

Wissenschaftliche Untersuchungen bezüglich der Wirkungen verschiedener Lehrplankonzepte rücken verschiedene Problemfelder in den Blick. OELKERS beschreibt diese so:

„Die Verfasser von Lehrplänen unterstellen oft einen imaginären Transfer, der nach Genehmigung durch die Behörden gleichermaßen von selbst einsetzt. Dass die Lehrkräfte die Lehrpläne lesen und danach handeln, wird vorausgesetzt, aber kaum angeleitet und schon gar nicht näher untersucht. In der Logik von Lehrplänen werden Nutzbarkeit und Nutzung vorausgesetzt, aber nicht überprüft. Evaluiert man die Effekte, dann tritt schnell Ernüchterung ein.“³

Die Ursachen hierfür sind sicher vielschichtig und sollen hier nicht tiefgründig analysiert werden. Für die Entwicklung und Einführung des neuen Grundschullehrplanes in Sachsen-Anhalt wurden diese Erfahrungen berücksichtigt. Ziel ist es, mit realistischen und praktikablen Vorgehensweisen den Prozess der Umsetzung in der schulischen Praxis zu unterstützen und zu begleiten.

Der Lehrplan soll im Vergleich zu bisherigen Rahmenrichtlinien eine veränderte Funktion als Steuerungsinstrument des Unterrichts übernehmen, woraus sich insbesondere veränderte Anforderungen an die schulische Planungsarbeit ergeben. Das Lehrplankonzept für die

² Boldt/Brockmeyer (1996), S. 15.

³ Oelkers (2005 b), S. 1.

Grundschule wurde bereits umfassend in der Reihe „Dialog“⁴ beschrieben. Wesentliche Schwerpunkte des neuen Lehrplankonzeptes als Grundlage für die innerschulische Planungsarbeit werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt:⁵

1. Der Lehrplan für die Grundschule berücksichtigt die Vorgaben der Bildungsstandards durch die konsequente Umsetzung des Kompetenzansatzes sowie der fachlichen Anforderungen in den Fächern Deutsch und Mathematik. Es werden prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen ausgewiesen.
2. Der Lehrplan definiert über Leitideen allgemeine Anforderungen an die Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Grundschule. Diese Leitideen geben einen konzeptionellen Rahmen für die Gestaltung der Fachlehrpläne und die schulinterne Planungsarbeit vor.
3. Im Lehrplan werden die erwarteten Lernergebnisse kompetenzbezogen in den Mittelpunkt gestellt. Die Steuerungsfunktion des Lehrplanes konzentriert sich auf die Definition von Anforderungen an die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler als Endniveau der Schuljahrgänge 2 und 4. Die Beschreibung des Niveaus der Kompetenzentwicklung für das Ende des Schuljahres 2 bietet Raum zur schulspezifischen Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase, die den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht wird.
4. Der Lehrplan verzichtet auf eine detaillierte inhaltsbezogene didaktisch-methodische Vorplanung von Stoff- bzw. Unterrichtseinheiten. Es wird der Freiraum geschaffen, den Unterricht entsprechend der konkreten Schul- und Lernsituation zu gestalten.
5. Die fachlichen Anforderungen werden über Kompetenzen und flexibel anwendbares Grundwissen dargestellt. Die niveaubestimmenden Aufgaben verdeutlichen für alle Fächer exemplarisch die Erwartungen an die Lernergebnisse. So beschreibt der Lehrplan schülerbezogen die erwarteten Ergebnisse des Lernens.
6. Der Fachunterricht soll gezielt durch Formen des fächerverbindenden und fächerübergreifenden Arbeitens ergänzt werden. Als ein wesentlicher Schwerpunkt des fächerübergreifenden Lernens ist im Lehrplan die Entwicklung der Lernkompetenz ausgewiesen.

⁴ Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (2005 a).

⁵ Vgl. dazu auch Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2005 a).

Der Lehrplan wurde als Einheit von Grundsatzband und Fachlehrplänen gestaltet. Das bedeutet für die schulpraktische Umsetzung, dass für die angestrebte Weiterentwicklung des Unterrichts eine isolierte Betrachtung der Potenziale einzelner Fächer nicht ausreicht. Zu den Intentionen, die mit dem Lehrplan verfolgt werden, gehört es, mit Blick auf die angestrebte Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler und die Kumulativität des Lernens den Fachunterricht stärker im fächerübergreifenden Kontext zu betrachten und mit übergreifenden schulischen Zielstellungen bezüglich der Lernentwicklung zu verbinden. Die angestrebten Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung sowie der Lehr- und Lernkultur können nicht nur auf Einzelfächer beschränkt bleiben, sondern müssen sich abgestimmt auf die Umsetzung schulischer Konzepte richten. An dieser Stelle setzt die schulinterne Lehrplanarbeit an.

Eine der grundlegenden Intentionen des Lehrplanes ist die Schaffung von pädagogischem Freiraum zur Berücksichtigung der konkreten schulischen Bedingungen. Damit wird den Ansichten von OELKERS gefolgt, der feststellt:

„Unterricht ist Anpassung an die gegebene Situation, nicht an den Lehrplan.“⁶

Durch Verzicht auf Vorstrukturierungen des Unterrichtsverlaufes und fachspezifische Vorgaben zur didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung wurden die zentralen Vorgaben erheblich reduziert. Den Schulen wird damit mehr Eigenverantwortung für die Unterrichtsgestaltung übertragen und ermöglicht.

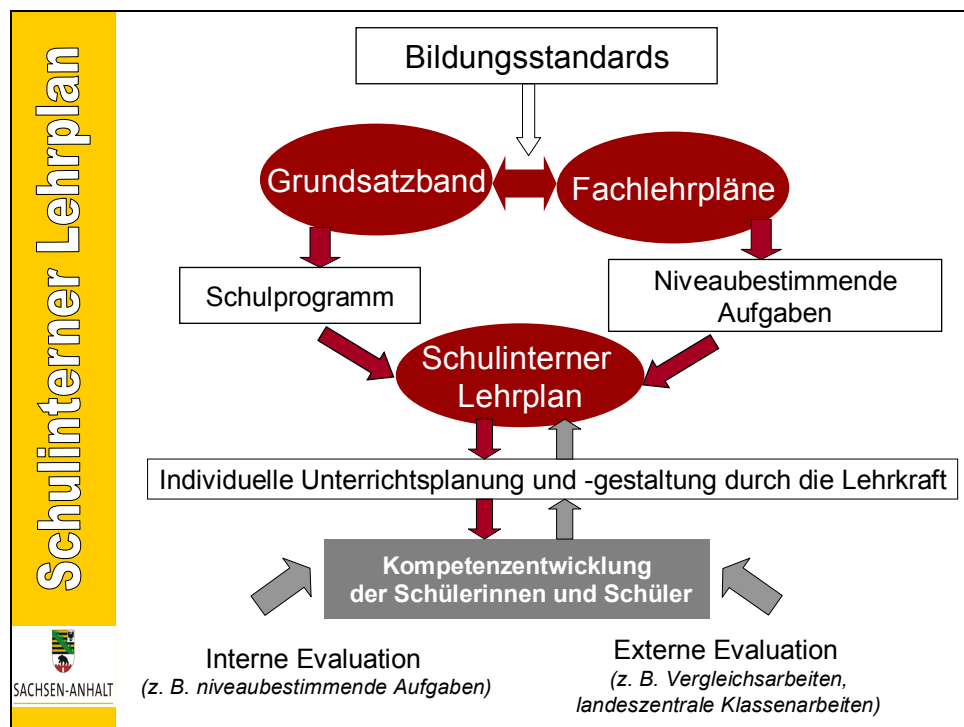
Der so geschaffene Freiraum für die Planungs- und Unterrichtsarbeit bedingt, dass die schulischen Arbeitsweisen und -strukturen den veränderten Anforderungen entsprechen. Eine tradierte, isolierte Fachsicht mit zumeist individueller Unterrichtsplanung durch die Lehrkräfte birgt die Gefahr in sich, dass die mit dem neuen Konzept eröffneten Chancen ungenutzt bleiben. Die nachhaltige Umsetzung des Lehrplanes erfordert die Orientierung an bereits erreichten Lernergebnissen, die Abstimmung weiterer unterrichtsbezogener Vorgehensweisen sowie ein zielbezogenes und koordinierendes Führungshandeln durch die Schulleitung.

⁶ Oelkers (2005 a), S. 2.

1.2 Der schulinterne Lehrplan im Lehrplankonzept

„Der Lehrer muss den Gedanken des Lehrplans selber denken, soll dieser wirksam werden.“⁷

Die Erhöhung der Eigenverantwortung der Schule bedingt ein verändertes Lehrplankonzept. In Sachsen-Anhalt wurde ein Lehrplan entwickelt, der die angestrebten Ergebnisse schulischen Lernens kompetenzorientiert beschreibt und die Entscheidungen, wie diese zu erreichen sind, stärker in die Verantwortung der Schule legt. Die schulinterne Lehrplanarbeit nimmt daher im neuen Lehrplankonzept eine zentrale Funktion ein (vgl. Übersicht 1).



Übersicht 1: Verankerung des schulinternen Lehrplanes im Lehrplankonzept für Grundschulen in Sachsen-Anhalt⁸

In den folgenden Ausführungen werden die Elemente des Lehrplankonzeptes beschrieben und in ihrer Bedeutung für die schulinterne Lehrplanarbeit dargestellt.

⁷ Künzli (1999), S. 146.

⁸ Bentke (2005), S. 5.

Bildungsstandards

Das Lehrplankonzept wurde unter Berücksichtigung der KMK-Bildungsstandards⁹ entwickelt. Das den Bildungsstandards zugrunde liegende Kompetenzmodell nach Weinert wurde aufgegriffen und für alle Fächer umgesetzt. Wie in den Bildungsstandards verdeutlichen im Lehrplankonzept Sachsen-Anhalts Beispielaufgaben die Kompetenzerwartungen. Sie stehen als niveaubestimmende Aufgaben für alle Fächer der Grundschule zur Verfügung.¹⁰

Grundsatzband

Die im Grundsatzband¹¹ beschriebenen Leitideen bilden die Grundlage für die Erziehungs- und Bildungsarbeit an Grundschulen. Sie sind bei der Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts zu berücksichtigen. Die Grundschule wird somit verstärkt als „Ganzes“ gesehen – als Einheit von Schulleben und Unterricht in den Fächern. Die Umsetzung der Anforderungen des Grundsatzbandes erfolgt unter Berücksichtigung der schulspezifischen Besonderheiten. Dabei soll der kollegial abgestimmte schulinterne Lehrplan als verbindliches Arbeitsinstrument Orientierung für die Unterrichtsarbeit geben. Laut Grundsatzband sind im schulinternen Lehrplan Planungsentscheidungen auf folgenden Ebenen zu treffen:

- *„Ebene der Schule:* Anknüpfen an die Intentionen des Schulprogramms sowie Planung der Arbeit an den fächerübergreifenden Themenkomplexen unter besonderer Berücksichtigung der Lernkompetenz,
- *Ebene der Schuljahrgänge:* Konkretisierung der Planung zu den fächerübergreifenden Themenkomplexen bezogen auf die einzelnen Schuljahrgänge, fachbezogene Kompetenzentwicklung in Verbindung mit der Entwicklung von Basiskompetenzen sowie Maßnahmen zur Analyse der Lernentwicklung,
- *Ebene der Lerngruppe:* bei Besonderheiten einer Lerngruppe Festlegung von entsprechenden Maßnahmen.“¹²

Damit wird auf der einen Seite eine vergleichbare Struktur der schulinternen Lehrpläne gesichert, auf der anderen Seite kann jede Schule die konkrete Ausgestaltung ihres schulinternen Lehrplanes unter Berücksichtigung der schulspezifischen Bedingungen und Schwerpunktsetzungen vornehmen.

⁹ Kultusministerkonferenz (2005 a, b).

¹⁰ Die niveaubestimmenden Aufgaben sind im Internet unter der Adresse <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/schulform/grundsch.html#lehrplan> veröffentlicht.

¹¹ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2007).

¹² Ebenda, S. 8.

Fachlehrpläne

In seinem fachbezogenen Teil knüpft der Lehrplan an die Bildungsstandards und deren Ausrichtung auf Kompetenzen an und beschreibt in den Fachlehrplänen¹³ das angestrebte Endniveau der Kompetenzentwicklung für die Schuljahrgänge 2 und 4 im Zusammenhang mit flexibel anwendbarem Grundwissen. Damit sind die Grundlagen für die fachbezogene Ausgestaltung der schulinternen Lehrpläne gegeben. Die Fachlehrpläne für Mathematik und Deutsch basieren auf den KMK-Bildungsstandards für die Primarstufe.

Schulprogramm und schulinterner Lehrplan

Um bei der Umsetzung der verbindlichen Anforderungen des Lehrplanes die konkreten Bedingungen der Schule, das Schulprofil, die Festlegungen im Schulprogramm und die besonderen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, ist die Arbeit mit einem schulinternen Lehrplan erforderlich. Während das Schulprogramm die Schulentwicklung als Ganzes im Blick hat, beschreibt der schulinterne Lehrplan die Entwicklung von Unterrichtsqualität und die zu erreichenden Lernergebnisse nach gewissen Zeitabständen. Die im Schulprogramm festgelegten Ziele und Leitbilder sollten sich im schulinternen Lehrplan widerspiegeln und hinsichtlich ihrer Umsetzung im Unterricht konkretisiert werden.¹⁴

Individuelle Unterrichtsplanung und -gestaltung durch die Lehrkraft

Die individuelle Unterrichtsplanung spielt nach wie vor eine bedeutende Rolle. Schulinterne Planungsarbeit soll und kann diese Ebene nicht ersetzen, aber die Umsetzung des Lehrplankonzeptes erfordert die Orientierung der individuellen Unterrichtsvorbereitung am schulinternen Lehrplan.

Niveaubestimmende Aufgaben

Wie bereits beschrieben, basiert der Lehrplan auf dem Kompetenzmodell der KMK-Bildungsstandards. Daraus folgt, dass bei der Entwicklung und Förderung von Kompetenzen eine ausreichende Breite von Lernkontexten, Aufgabenstellungen und Transfersituationen erreicht werden muss. Kompetenzorientierter Unterricht muss also ein breites Spektrum solcher Aufgaben anbieten, die die verschiedenen Facetten der Kompetenz berücksichtigen.¹⁵ Zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung wurden für alle Fächer der Grundschule niveaubestimmende Aufgaben entwickelt. Diese sind Bestandteil des Lehrplankonzeptes.

¹³ Der Grundsatzband sowie die Fachlehrpläne sind im Internet unter <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/schulform/grundsch.html> veröffentlicht.

¹⁴ Bentke (2005), S. 4 f.

¹⁵ Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003), S. 74.

Evaluation der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler

Die als Konsequenz aus den nicht zufriedenstellenden Ergebnissen der internationalen Schulleistungsstudien angestoßene stärkere Fokussierung auf die Ergebnisse schulischen Lernens erfordert die systematische Evaluation der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Die interne Evaluation erfolgt vor allem mit Hilfe schulinterner Leistungserhebungen. Im Rahmen der externen Evaluation liefern auch die Auswertungsergebnisse zentraler Leistungserhebungen Anhaltspunkte hinsichtlich erreichter Kompetenzniveaus und damit auch für die Weiterentwicklung der schulinternen Lehrpläne.

1.3 Bedeutung schulinterner Lehrplanarbeit für die Schulentwicklung

„Jeder von uns rennt umher und tut irgendetwas. Wenn wir gemeinsam darüber nachdenken würden, was wir tun, wie wir es tun und warum wir das tun, dann könnte unsere Schule besser werden.“¹⁶

Diese Aufforderung zum gemeinsamen Nachdenken über Schule greift das Lehrplankonzept für Grundschulen in Sachsen-Anhalt auf, indem es schulinterne Lehrpläne zur verbindlichen Arbeitsgrundlage erklärt. Diese Entscheidung für ein verändertes Modell der Lehrplansteuerung basiert auf den Ergebnissen von Schulleistungsstudien. Diese zeigen, dass die in den zentralen Lehrplänen festgehaltenen Ziele häufig nicht erreicht werden.¹⁷ Herkömmliche Modelle der Lehrplansteuerung müssen also überdacht werden. Wissenschaftliche Forschungen belegen, dass Innovationen durch Lehrplanreformen vor allem dann möglich sind, „wenn Lehrpläne schulinterne Pläne beeinflussen und innerschulische Kooperation herausfordern.“¹⁸

Verfolgt man bundesweite und internationale Entwicklungen, so kann man feststellen, dass der schulinterne Lehrplan über die Grenzen des Bundeslandes hinaus als bedeutendes Instrument zur Schulentwicklung gesehen wird. Schulinterne Lehrplanarbeit beinhaltet insofern ein hohes Potenzial für die schulische Qualitätsentwicklung. Dieses Potenzial kann durch zentrale Vorgaben nur aufgezeigt, initiiert und unterstützt werden. Die konkrete Wirkung ist abhängig von der Umsetzung innerhalb der Schule. Wenn schulinterne Lehrplanarbeit in der Praxis als Chance und Mittel zur Weiterentwicklung begriffen und realisiert wird, bieten sich Entwicklungsperspektiven in verschiedenen Richtungen:

Stärkung der Eigenverantwortung von Schule

Staatliche Lehrplanvorgaben sind nur dann umsetzbar, wenn sie offen für schulspezifische Weiterentwicklungen und Spezifizierungen sind. Der Lehrplan für Grundschulen in Sachsen-Anhalt gibt grundlegende Anforderungen an die Bildungs- und Erziehungsarbeit sowie die Kompetenzentwicklung in den Fächern nach bestimmten Entwicklungsabschnitten vor.

¹⁶ Schratz/Jakobsen/MacBeath/Meuret (2002), S. 33.

¹⁷ Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003), S. 13.

¹⁸ Rauin/Tillmann/Vollstädt (1996), S. 410.

Entscheidungen über den Weg und die Ausgestaltung von Entwicklungsetappen zur Erreichung dieser Vorgaben werden in die Verantwortung der einzelnen Schule gelegt und sind somit Bestandteil des schulinternen Lehrplanes. Dadurch erhalten Lehrkräfte und Schulleitungen Gestaltungsspielraum zur Berücksichtigung der Schulspezifika und auch eine höhere Verantwortung für die Effizienz der getroffenen Vereinbarungen und Festlegungen.

Erfahrungen der
Modellversuchs-
schulen

„Nun sind wir viel stärker in der Verantwortung. Seitdem es uns gelungen ist, den schriftlichen Aufwand so gering wie möglich zu halten, sind die Kollegen leichter zu motivieren, dabei zu bleiben. Das Endprodukt ist das Eine – der Weg dahin das Andere. Ich schätze Letzteres als Gewinn für jedes Kollegium ein, wenn es bereit ist, gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Ich glaube, der Lernprozess war in meinem Kollegium beachtlich.“¹⁹

Stärkere Beachtung der schulspezifischen Besonderheiten

Anliegen schulinterner Lehrplanarbeit ist es, die zentralen Lehrplanvorgaben unter Berücksichtigung der Umfeldbedingungen der Schule, des Schulprofils, der Festlegungen des Schulprogramms und der Bedürfnisse ihrer Schülerschaft umzusetzen. Im Unterschied zur individuellen Unterrichtsplanung der Lehrkräfte werden nicht nur die einzelnen Fächer und Lerngruppen im Rahmen der schulinternen Lehrplanarbeit betrachtet. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Schule als Ganzes mit ihren jeweiligen Besonderheiten.

Erfahrungen der
Modellversuchs-
schulen

„Uns ist im Kollegium klar geworden, dass unser schulinterner Lehrplan nur dann wirklich schulintern ist, wenn er die ganz konkreten Bedingungen unserer Schule berücksichtigt. Deshalb war es notwendig, nach den ersten Arbeiten am schulinternen Lehrplan unser Schulprogramm nochmals zu überdenken. Also, auch unser Schulprogramm hat durch diese Überlegungen deutlich gewonnen. Nun geht es im schulinternen Lehrplan auch darum, wie wir unser Schulprogramm im Unterricht umsetzen. Jede Schule sollte ein eigenes ‚Gesicht‘ bekommen.“²⁰

¹⁹ Auszug aus einem Schulleiterinterview im Rahmen des Modellversuches „SchiLP“.

²⁰ Ebenda.

Orientierung und Sicherheit durch Klarheit und Einheitlichkeit in der Zielausrichtung

Ein schulinterner Lehrplan ist ein Arbeitsdokument für eine gesamte Schule. Die Ziele und Maßnahmen sollten als Ergebnis einer fächer- und schuljahrgangsübergreifenden Zusammenarbeit klar und abrechenbar formuliert sein. Die Arbeit nach einem gemeinsam entwickelten schulinternen Lehrplan kann die Lehrkräfte bei der Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung entlasten, da im Gegensatz zum „Einzelkämpferdasein“ Arbeit und Verantwortung geteilt und Vorgehensweisen abgesprochen werden.²¹

Erfahrungen der
Modellversuchs-
schulen

„Ich selber habe von Anfang an Wert darauf gelegt, die Erarbeitung des schulinternen Lehrplanes als gemeinsames Ringen um eine von allen Kollegen getragene Lösung zu gestalten. Die Akzeptanz wird dadurch ungleich größer, und die Kollegen fühlen sich für die Umsetzung stärker angesprochen.

Jeder hat das Gefühl, dass er besser akzeptieren kann, was jetzt festgeschrieben wird. Die Erfahrungen des gesamten Kollegiums fließen ein, und somit wird der Plan der Schule zum eigenen Plan des Kollegen.“²²

Stärkung der unterrichtsbezogenen Kooperation im Kollegium

Wie auch in der Wirtschaft werden heute im Bildungsbereich neue qualitative Anforderungen an die Kooperation der Lehrkräfte gestellt. Teamarbeit wird als unverzichtbare Grundlage für Schulentwicklung gesehen. Teams können neue Aufgaben kreativer als Einzelne analysieren und bearbeiten, da unterschiedliche Kenntnisse, Erfahrungen und Lösungsstrategien in den Arbeitsprozess eingebracht werden. Dies kann eine pädagogisch-psychologische Weiterentwicklung des Einzelnen befördern und das Kollegium insgesamt stärken. So kann der unterrichtsbezogene Erfahrungsaustausch zwischen Lehrkräften das erzieherische und didaktisch-methodische Handeln bewusst machen und zu einer Sensibilisierung für das eigene Vorgehen führen. Weiterhin verpflichtet die Teamarbeit einzelne Lehrkräfte stärker auf die gemeinsamen Absprachen und kann daher eine größere Kontinuität und Homogenität der schulischen Arbeit bewirken.²³

²¹ Aurin (1991), S. 78.

²² Auszug aus einem Schulleiterinterview im Rahmen des Modellversuches „SchiLP“.

²³ Steffens/Bargel (1993), S. 98.

Vor diesem Hintergrund ist auch die Arbeit am schulinternen Lehrplan als Teamarbeit zu gestalten. Indem die Lehrkräfte gemeinsam wesentliche Planungsentscheidungen treffen und deren Umsetzung evaluieren, werden fachliche Diskussionen über Unterricht verstärkt geführt und Chancen für die Unterrichtsentwicklung erschlossen. In Verbindung mit der Umsetzung des schulinternen Lehrplanes wird der Unterricht zum „Kerngeschäft“ der pädagogischen Diskussion und Kooperation an einer Schule.

*Erfahrungen der
Modellversuchs-
schulen*

„Der Austausch über fachliche Inhalte ist intensiver geworden. Wir als Kollegium wissen mehr voneinander und können somit besser miteinander arbeiten, besonders auch die Fachlehrerinnen und Fachlehrer in den jeweiligen Klassen. Also die Teamarbeit hatten wir schon seit einigen Jahren, aber die hat sich eindeutig verstärkt

... die Arbeit ist intensiver geworden.“²⁴

²⁴ Auszug aus einem Schulleiterinterview im Rahmen des Modellversuches „SchiLP“.

1.4 Ausgangssituation bei der Einführung des neuen Lehrplanes

Im Rahmen der Erprobung des neuen Lehrplanes wurden die Grundschulen des Landes vor die neue Aufgabe gestellt, schulinterne Lehrpläne zu erarbeiten und in die Unterrichtspraxis zu überführen. Damit wurde ein neues Feld eröffnet, welches es ermöglicht, das Lehren und Lernen besser den konkreten schulischen Bedingungen anzupassen.

Zur Begleitung der Schulen bei der Bewältigung der damit verbundenen Anforderungen war ein Unterstützungssystem einzurichten, welches die reale Situation und die Ausgangsbedingungen berücksichtigt.

Um die Ausgangssituation für die Implementierung des neuen Lehrplanes in Sachsen-Anhalt zu erfassen und Schlussfolgerungen für die Gestaltung des Unterstützungssystems ableiten zu können, wurden zu Beginn der Erprobungsphase Schulleiterinnen und Schulleiter der Grundschulen Sachsen-Anhalts zu folgenden Aspekten befragt:

- Verteilung der Grundschulen auf Städte und kleinere Ortschaften,
- Größe der Kollegien,
- Bedeutung der vorherigen Rahmenrichtlinien für die schulische Praxis,
- Erwartungen an die Wirkungen des neuen Lehrplankonzeptes und an die schulinterne Lehrplanarbeit.

In die Auswertung konnten 436 Fragebögen von Schulleiterinnen und Schulleitern der Grundschulen des Landes Sachsen-Anhalt einbezogen werden.

Die Verteilung der Grundschulen auf Ortschaften verschiedener Größe ist in Abbildung 1 dargestellt. Es ist erkennbar, dass sich die meisten Schulen in kleinen Orten befinden und es nur relativ wenige Grundschulen mit großstädtischen Einzugsbereichen gibt.

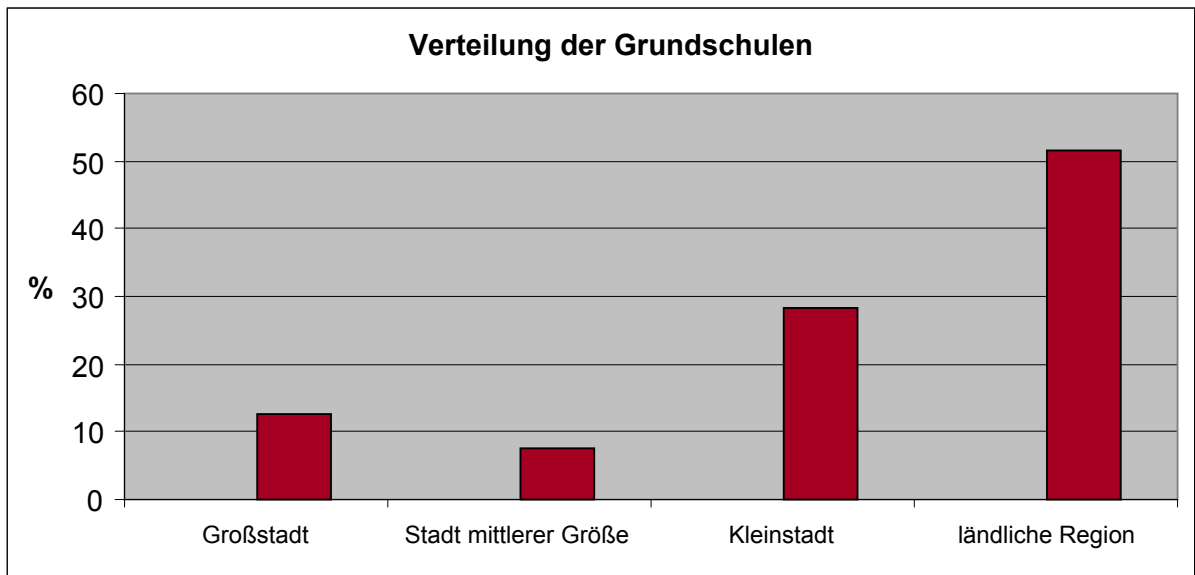


Abbildung 1: Verteilung der Grundschulen auf Ortschaften im Land Sachsen-Anhalt

Betrachtet man vor diesem Hintergrund die Größe der vorhandenen Grundschulen, überwiegt erwartungsgemäß der Anteil kleiner Schulen mit weniger als 10 Lehrkräften, während große Kollegien mit mehr als 20 Lehrkräften eher die Ausnahme darstellen (vgl. Abbildung 2).

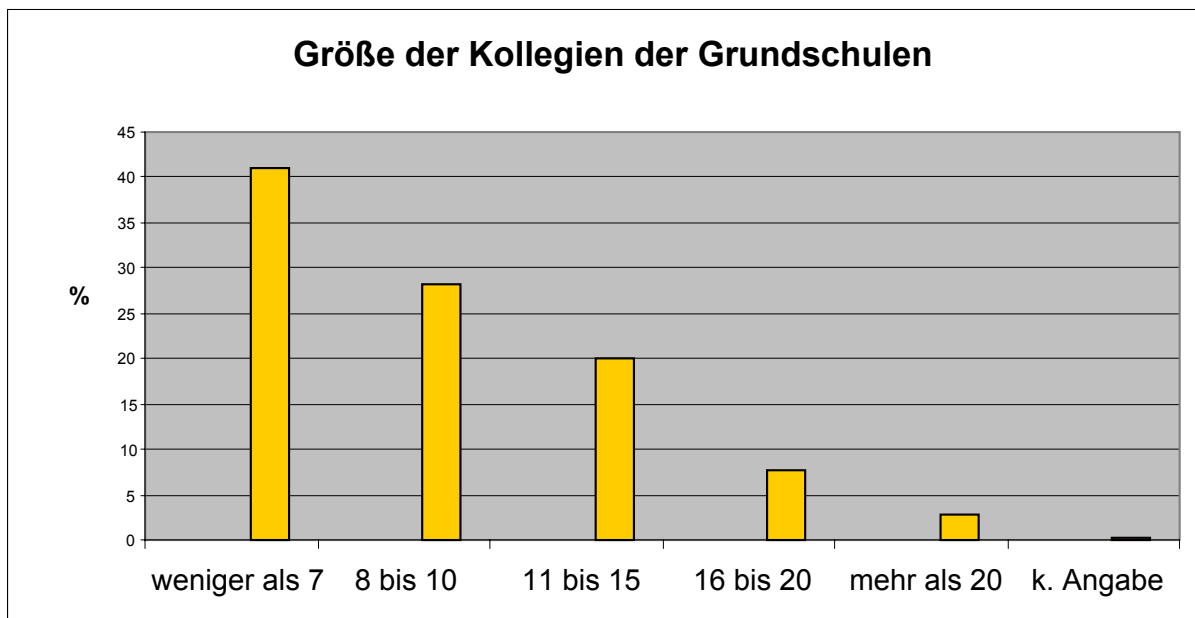


Abbildung 2: Größe der Kollegien an Grundschulen in Sachsen-Anhalt

Diese Befunde waren nicht nur für die Bewertung der Ausgangssituation, sondern auch bei der späteren Ausgestaltung des Modellversuches und bei der Auswahl der Schulen zu berücksichtigen, um die Schulsituation möglichst realistisch abbilden zu können.

Bei der schriftlichen Befragung der Schulleiterinnen und Schulleiter zu den Aspekten

- Bedeutung der Rahmenrichtlinien in der gegenwärtigen Schulpraxis und
- Erwartungen an die künftige Arbeit mit dem neuen Lehrplan

wurde itembezogen eine vierstufige Skala mit den Merkmalsausprägungen im Bereich von 4 (sehr wichtig) bis 1 (unwichtig) angewendet.

Weiterhin sollten die Schulleiterinnen und Schulleiter die Bedeutung der seit 1993 in Kraft befindlichen Rahmenrichtlinien für folgende Bereiche einschätzen:

- Führungstätigkeit der Schulleiterin bzw. des Schulleiters,
- Arbeit im Kollegium,
- Arbeit der Fachkonferenzen,
- Unterrichtsplanung der Lehrkräfte und Abstimmung im Kollegium und
- gemeinsame Planungsarbeit der Lehrkräfte.

Für den Bereich der Führungstätigkeit ergab die Befragung bei einer insgesamt hoch eingeschätzten Bedeutung der vorhandenen Rahmenrichtlinien für die einzelnen Items die in Abbildung 3 grafisch dargestellten Mittelwerte.

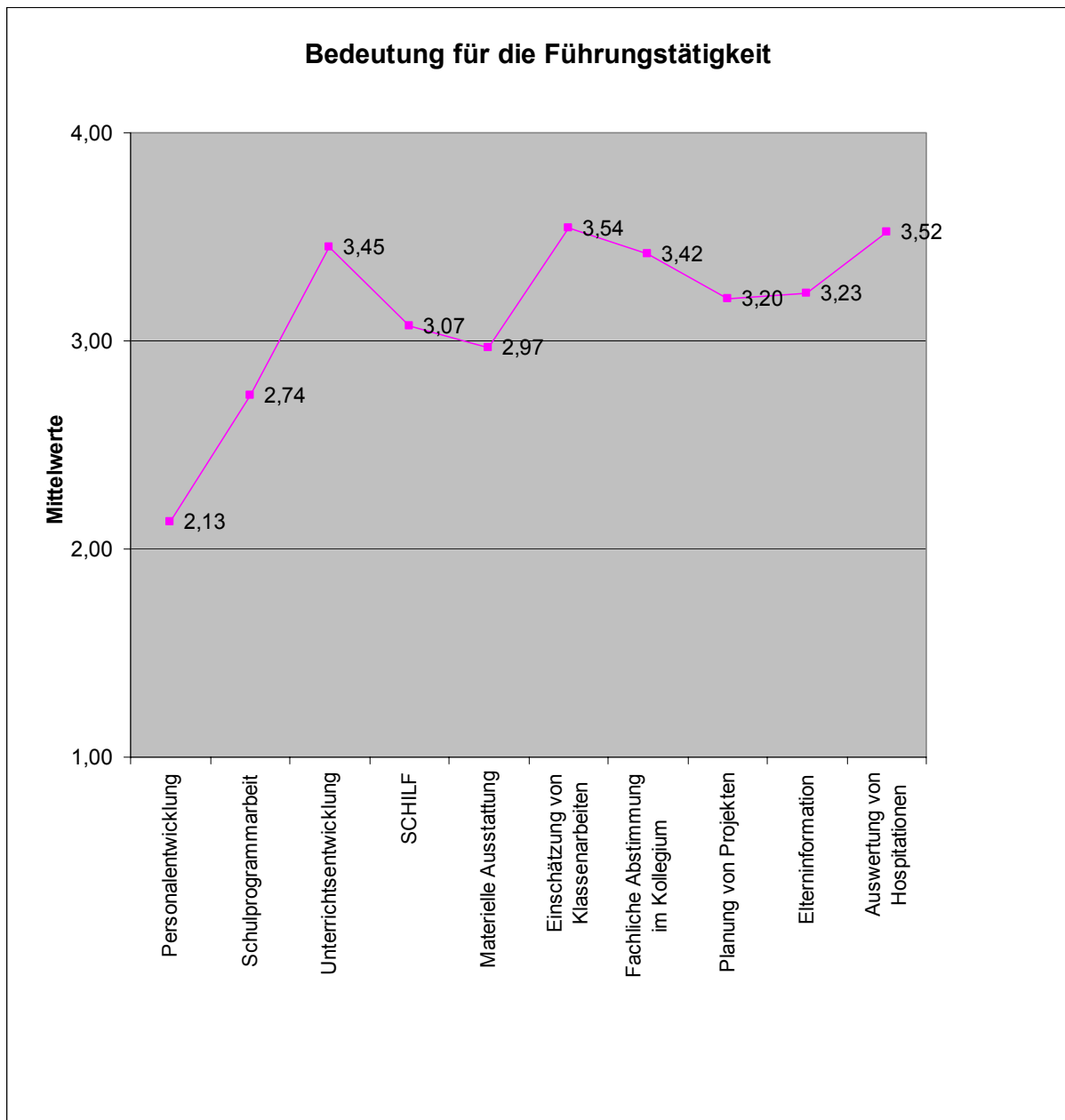


Abbildung 3: Ergebnisse der Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern zum Umgang mit der Rahmenrichtliniengeneration von 1993

Danach wurde durch die Schulleiterinnen und Schulleiter den vorhandenen Rahmenrichtlinien differenziert über die verschiedenen Bereiche eine große Bedeutung für ihre Führungstätigkeit beigemessen. Besonders bedeutsam wurden die Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsgestaltung auf der fachlichen Ebene eingeschätzt.

Die hohen Mittelwerte (x_m) der erfassten Merkmale

- Einschätzung von Klassenarbeiten ($x_m = 3,54$),
- Auswertung von Hospitationen ($x_m = 3,52$),
- Unterrichtsentwicklung ($x_m = 3,45$) und
- fachliche Abstimmung im Kollegium ($x_m = 3,42$)

belegen diese Wertung. Es wurde zugleich deutlich, dass den Rahmenrichtlinien für die überfachliche Arbeit deutlich weniger Bedeutung zugemessen wurde. Die festgestellten Mittelwerte für

- Planung von Projekten ($x_m = 3,20$),
- schulinterne Fortbildungen ($x_m = 3,07$),
- materielle Ausstattung ($x_m = 2,97$),
- Schulprogrammarbeit ($x_m = 2,74$) und
- Personalentwicklung ($x_m = 2,13$)

belegen den Unterschied zur Einschätzung der Bedeutung für die fachliche Ebene.

Ausgehend von den Ergebnissen der Befragung zur Arbeit mit den vorhandenen Rahmenrichtlinien unter dem Aspekt der Führungstätigkeit war festzustellen, dass deren fachliche Nutzung dominant ist. In ihrer Anlage als in sich geschlossene Darstellungen der Anforderungen für die Einzelfächer in separaten Heften hatten die Rahmenrichtlinien auch genau diesen Schwerpunkt. Erwartungsgemäß wurden die Rahmenrichtlinien für die überfachliche Schulentwicklung als weniger bedeutsam eingeschätzt. Für die Arbeit mit dem neuen Lehrplan, der die Fachlehrpläne stärker in einen überfachlichen Kontext einordnet, war zu beachten, dass für die Umsetzung dieses Ansatzes keine oder nur geringe Erfahrungen bezüglich einer überfachlichen Steuerung von Schulentwicklungsprozessen vorhanden waren.

Da zentral initiierte Impulse zur Schulentwicklung nur dann wirksam werden können, wenn sie von denen, die sie in der Praxis umsetzen sollen, akzeptiert werden, wurden die Schulleiterinnen und Schulleiter bezüglich ihrer Erwartungshaltung zu den Wirkungen des neuen Lehrplankonzepts und zur schulinternen Lehrplanarbeit befragt.

Im Ergebnis der durchgeführten Befragung konnte von einer großen Zustimmung der Schulleiterinnen und Schulleiter zum neuen Lehrplankonzept ausgegangen werden. Die Mittelwerte der Ergebnisse zu den einzelnen Items können der Abbildung 4 entnommen werden. Bei der Interpretation sind jeweils die zu bewertende Aussage und die Zuordnung der Antwortmöglichkeiten zur verwendeten vierstufigen Skala (1 – „trifft gar nicht zu“ bis 4 – „trifft vollkommen zu“) zu beachten. So ist bezüglich der Wirkungen der erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten bei Nutzung des Lehrplanes an den Schulen ($x_m = 3,04$) und der angestrebten Kompetenzorientierung ($x_m = 3,03$) von einer positiven Erwartungshaltung an die Wirkungen des Konzeptes auszugehen. Ebenso belegt der Mittelwert ($x_m = 2,37$), dass bezüglich der Nutzung der mit dem neuen Lehrplan eröffneten Gestaltungsfreiheit keine größeren Probleme gesehen werden.

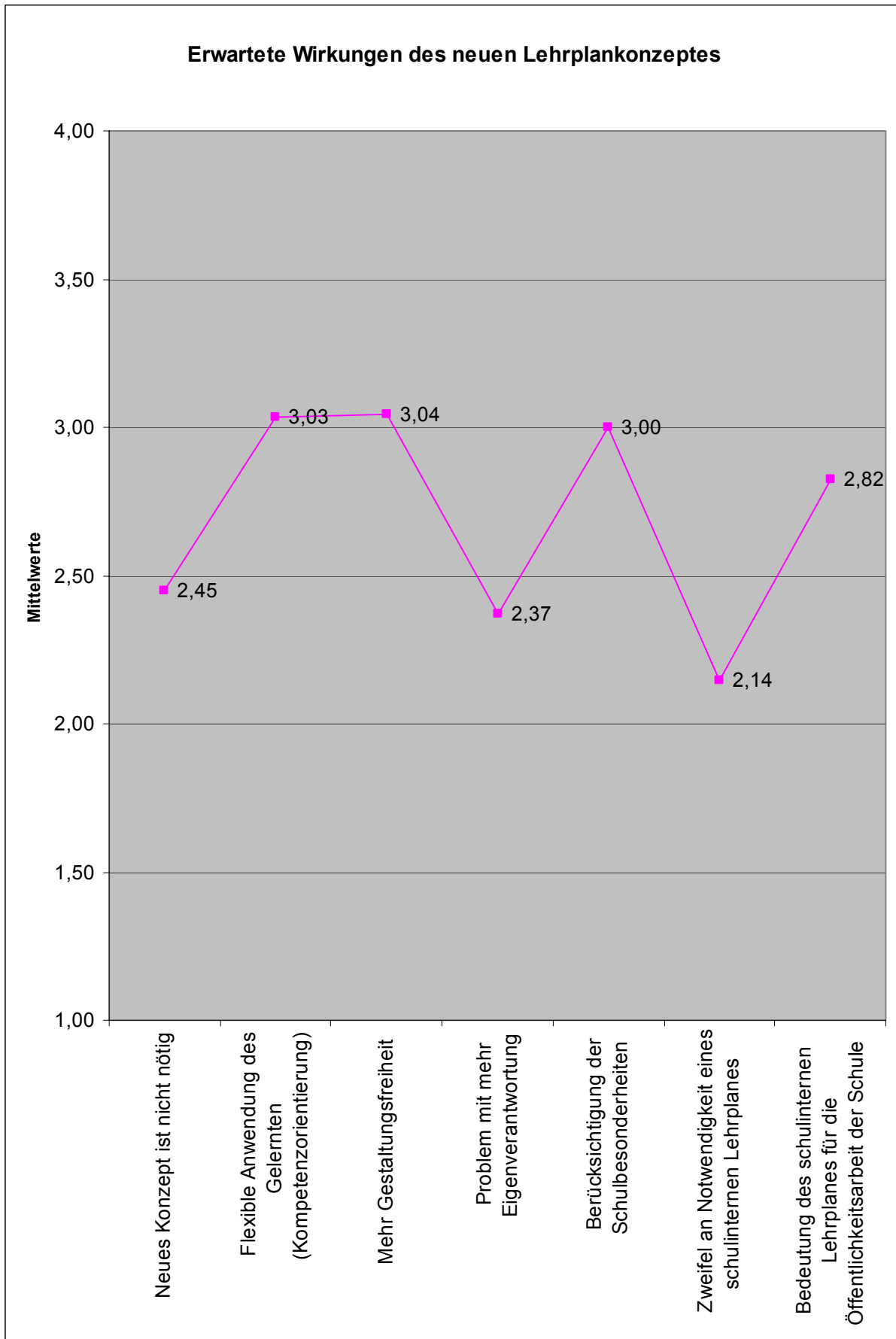


Abbildung 4: Erwartungshaltung der Schulleiterinnen und Schulleiter zum Lehrplankonzept

Positive Effekte erwarteten die Schulleiterinnen und Schulleiter von der Arbeit mit dem schulinternen Lehrplan. So werden insbesondere positive Entwicklungen für

- die stärkere Befassung mit dem Lehrplan ($x_m = 3,33$),
- die kollegiale Zusammenarbeit ($x_m = 3,26$) und
- die intensivere Arbeit in Fachkonferenzen ($x_m = 3,26$)

erwartet (vgl. Abbildung 5).

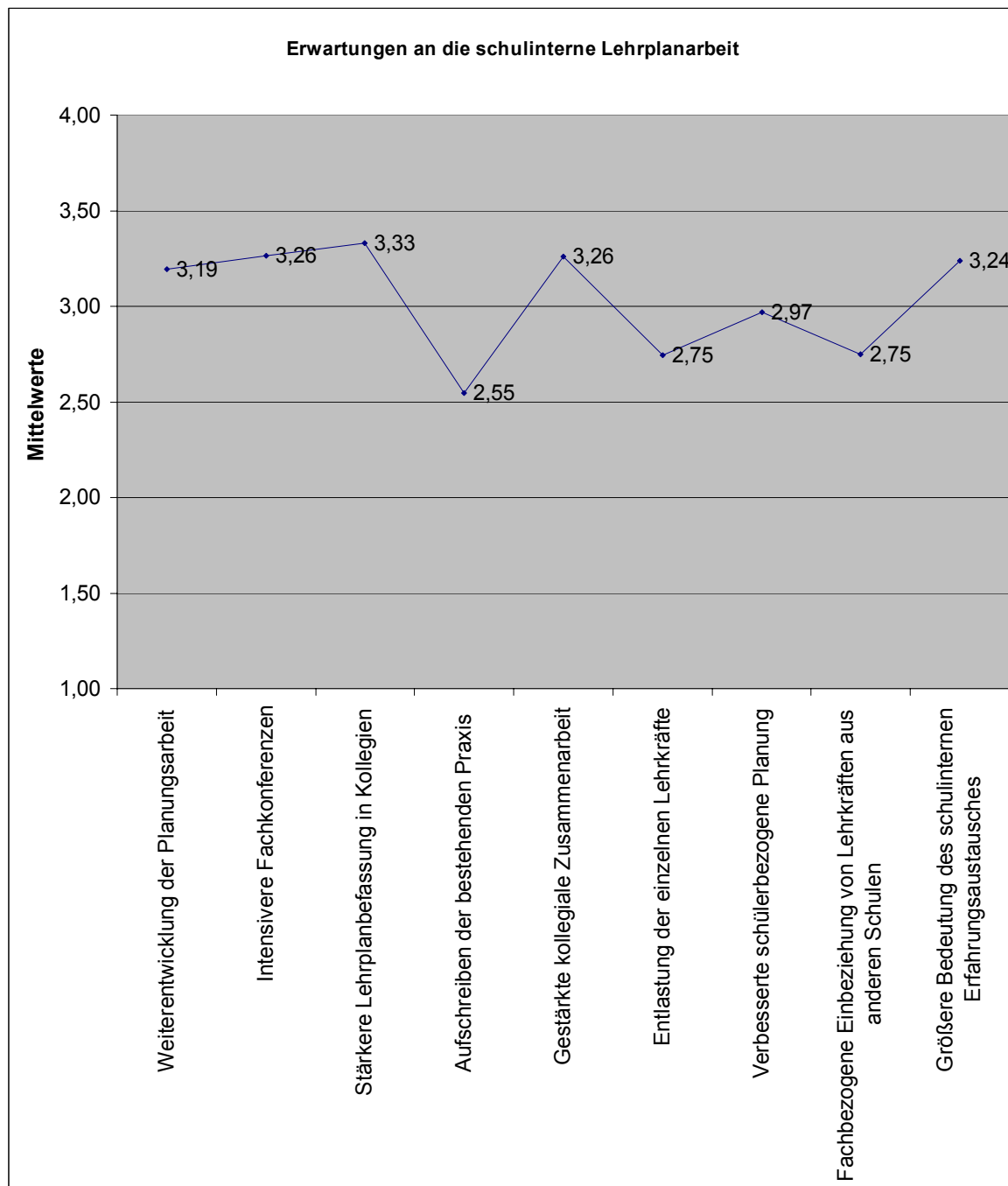


Abbildung 5: Ergebnisse bezüglich der Erwartungen an die schulinterne Lehrplanarbeit

Insgesamt konnte eine positive Grundeinstellung der Schulleiterinnen und Schulleiter an Grundschulen bezüglich der Einführung des neuen Lehrplanes festgestellt werden.

1.5 Begleitung der Entwicklung, Erprobung und Evaluation schulinterner Lehrpläne an Grundschulen Sachsen-Anhalts im Rahmen eines Modellversuchs

Die Erarbeitung und Evaluation schulinterner Lehrpläne sind wesentliche Elemente des neuen Lehrplankonzeptes für die Grundschule. Deshalb war die schulinterne Lehrplanarbeit ein zentraler Schwerpunkt bei der Implementierung des Lehrplanes. Unter der Leitung des Landesinstitutes für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt wurde während der zweijährigen Erprobungsphase des neuen Lehrplanes der Modellversuch „Begleitung der Entwicklung, Erprobung und Evaluation schulinterner Lehrpläne an Grundschulen Sachsen-Anhalts“ durchgeführt, an welchem sich zehn Grundschulen beteiligten.

Ziele des Modellversuches

Eine langjährige, etablierte Form der Steuerung des Bildungssystems zu verändern und auf ein anderes Prinzip umzustellen, ist keine leichte Aufgabe. Es ergibt sich das Problem der praktischen Umsetzung, welche Schulleitungen und Lehrkräfte vor ungewohnte Herausforderungen stellt.²⁵ Ziel des Modellversuches war es deshalb, unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Erfahrungen und Situationen der teilnehmenden Schulen Qualitätskriterien für schulinterne Lehrpläne sowie deren Evaluation zu entwickeln und zu erproben sowie Erfahrungen zur Gestaltung des Erarbeitungsprozesses zusammenfassend darzustellen.

Die Modellversuchsschulen entwickelten schrittweise ihren schulinternen Lehrplan, der von einem schulischen Gesamtkonzept ausgehend die fachliche und fächerübergreifende Kompetenzentwicklung schulintern untersetzt. Die Projektleitung am LISA hatte dabei die Aufgabe, den teilnehmenden Schulen Impulse zur schulinternen Lehrplanarbeit zu geben, den Prozess der Erarbeitung, Erprobung und Evaluation schulinterner Lehrpläne zu begleiten, zu dokumentieren, Schlussfolgerungen für die Gestaltung einer effizienten Arbeit mit schulinternen Lehrplänen zu ziehen und die Ergebnisse für Fortbildungen und Veröffentlichungen aufzubereiten. In diesem Prozess hatte die Projektleitung den Gestaltungsspielraum der Schulen zu sichern und die Begleitung der Schulen auf Förderung und Unterstützung zu beschränken, um keinesfalls unrealistische Vorgehensweisen und Konzepte von außen „überzustülpen“.

²⁵ Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003), S. 93 f.

Bereits während der Laufzeit des Modellversuches wurden im Rahmen von landesweiten Fortbildungen für Lehrkräfte, Fachmoderatoren, Schulleitungen und schulfachliche Referentinnen und Referenten Zwischenergebnisse vorgestellt und diskutiert, die gleichzeitig Grundlagen für den weiteren Transfer der Ergebnisse durch regionale und schulinterne Fortbildungen darstellten.

Zu den Modellversuchsschulen

Der Modellversuch wurde während der Erprobungsphase des Lehrplanes für die Grundschule in den Schuljahren 2005/06 und 2006/07 durchgeführt. Im ersten Jahr beteiligten sich wie vorgesehen sechs Grundschulen. Im zweiten Jahr des Modellversuches kamen weitere vier Schulen dazu. Diese Staffelung ermöglichte das Einbringen anderer Sichtweisen von Schulen, die bisher ohne die Impulse des Modellversuches am schulinternen Lehrplan arbeiteten bzw. die Bestätigung bereits vorliegender Arbeitsergebnisse des Modellversuches.

Die Auswahl der Schulen erfolgte unter Berücksichtigung der im Kapitel 1.4 beschriebenen Ergebnisse der Schulleiterbefragung. Es wurde darauf geachtet, möglichst Schulen mit unterschiedlichen Voraussetzungen einzubeziehen, wie beispielsweise:

- Größe der Schule,
- Standort der Schule,
- Einzugsgebiet der Schule,
- unterschiedliche Entwicklungsstände in der Schulprogrammarbeit,
- Schwerpunktsetzungen im Schulprogramm,
- unterschiedliche Entwicklungsstände in der Lehrplanarbeit,
- Einbeziehung von Schulen, die eine Schulfusion hinter sich haben.

Diese unterschiedlichen Voraussetzungen waren sowohl für den Prozess als auch für die Ergebnisse des Modellversuches von Bedeutung, da sie differenzierte Herangehensweisen und Schwerpunktsetzungen erfordern und somit die Vielfalt in der schulinternen Lehrplanarbeit verdeutlichen.

Die am Modellversuch beteiligten Schulen werden im Folgenden mit ihren schulspezifischen Voraussetzungen kurz beschrieben.

Grundschule „August Hermann Francke“

Anzahl Schüler/innen: 175
Anzahl Lehrkräfte: 13

Das gesamte Schulgelände liegt eingebettet von Bergen im Hasseröder Tal in Wernigerode mit Blick auf den höchsten Harzgirpfel, den Brocken. Die Schule ist von viel Grün und Natur umgeben. Zum Schulgelände gehören ein Schulgarten mit verschiedenen Beeten, einer Kräuterspirale sowie Feuchtbiotopen.



Aus dem Leitbild des Schulprogramms: Stadtteilschule mit dem besonderen Profil der Nachbarschafts- und Familientraditionen

- Einbeziehung verschiedener Nachbarn in die schulische Arbeit (Pfarrer, Förster, Großeltern usw.)
- Nutzen von außerschulischen Lernorten (Blindendruckerei, Christuskirche oder Marienkirche, Kinderbücherei)
- Pflege von bestehenden Traditionen, z. B. Teilnahme am Harzgebirgslauf, Frühlingkonzerte mit der Kreismusikschule „A. Werckmeister“
- Förderung von Begabungen und das Verständnis füreinander
- Begegnungsunterricht Englisch und Französisch ab Schuljahrgang 1

Grundschule Blankenheim-Riestedt

Anzahl der Schüler/innen: 97
Anzahl der Lehrkräfte: 7

Die Schule entstand 1994 durch die Zusammenlegung der beiden Nachbargrundschulen Blankenheim und Riestedt. Der Schulname soll an diese Fusionierung erinnern. Die Schule wird zu zwei Dritteln von Fahrschülerinnen und -schülern besucht. Am Schulgelände befindet sich ein größerer Wald, der gleichzeitig als Lernort genutzt wird.



Aus dem Leitbild des Schulprogramms: „Schule des freundlichen Miteinanders“

- Förderung von Regeln des Zusammenlebens
- Einüben von Akzeptanz, Toleranz und Freundlichkeit

Grundschule Dörlau

Anzahl Schüler/innen: 128
Anzahl Lehrkräfte: 9

Die Grundschule Dörlau liegt nahe der Heide am Stadtrand von Halle (Saale). Die seit 1910 bestehende Schule wurde teilweise saniert. Umliegend befinden sich ein Schulgarten sowie ein natürlich gestalteter Pausenhof mit Spielangeboten.



Aus dem Leitbild des Schulprogramms: „Alte Schule – neue Aufgaben“

- Unsere Schülerinnen und Schüler erkunden den Lebensraum Wald, das schärft ihre Sinne für die Natur.
- Unsere Schülerinnen und Schüler eröffnen sich die Welt durch Lesen.

Grundschule „Erich Kästner“

Anzahl Schüler/innen: 152
Anzahl Lehrkräfte: 12

Die Grundschule „Erich Kästner“ befindet sich in Haldensleben in einem Neubaugebiet und hat einen Einzugsbereich mit unterschiedlichen sozialen Strukturen. Das von Grün umgebene Schulgelände hat einen Sportplatz sowie eine vollständig sanierte Turnhalle.



Aus dem Leitbild des Schulprogramms: „Nicht für alle das Gleiche, sondern für jeden das Beste!“

- Wir fördern individuelles Lernen.
- Wir wollen ein bewegtes und gesundes Schulleben.
- Wir bieten kooperative Unterrichtsformen an.
- Wir regen unsere Schülerinnen und Schüler zu einer sinnvollen Freizeitgestaltung an.

Die Grundschule „Erich Kästner“ ist eine Schule mit kooperativem Ganztagsangebot. Das Schulprogramm ist auf das Kind mit seinen individuellen Stärken und Schwächen ausgerichtet. Die Schule arbeitet nach einem Konzept zur Förderung begabter und hochbegabter Schülerinnen und Schüler. Für Kinder mit Teilleistungsschwächen und Migrationshintergrund wurden spezielle Förderklassen eingerichtet. Fachliches und soziales Lernen werden gezielt mit dem Erlernen und Üben vielfältiger Lernmethoden verbunden.

Grundschule „Hans Christian Andersen“

Schüler/innen: 48
Anzahl Lehrkräfte: 4

Die Neinstedter Grundschule „Hans Christian Andersen“ ist eine einzügige Grundschule in der Nähe einer Einrichtung für geistig und/oder körperlich behinderte Menschen. Das kleine Kollegium befindet sich erst seit kurzer Zeit in der jetzigen Zusammensetzung und wird durch vier Gastlehrer unterstützt.



Aus dem Leitbild des Schulprogramms: „Andersen und anders sein“ – Wege zu mehr Toleranz

- Wir pflegen die Zusammenarbeit mit Kindern, die anders sind. Dadurch entwickeln wir innere Werte und erleben eine Bereicherung unserer eigenen Welt.
- Unsere Schule ist ein Lebens- und Erfahrungsraum, in dem jedes Kind willkommen ist, Freude am Lernen entwickelt und seine Individualität Wertschätzung findet.
- Wir sind eine Schule, in der Weltoffenheit und Toleranz gelebt werden.

Grundschule Mansfeld

Anzahl Schüler/innen: 107
Anzahl Lehrkräfte: 9

Die Grundschule Mansfeld befindet sich im Vorharz und verfügt über ein großzügig angelegtes Grundstück mit einem Schulgarten, einer Turnhalle und einem Sportplatz.



Aus dem Leitbild des Schulprogramms: „Bewegte Grundschule“

- Wir verstehen und betreiben Bewegung sowohl im körperlichen als auch im geistigen Sinne.
- Guter Unterricht steht im Mittelpunkt, deshalb beteiligen wir uns an den Projekten „SINUS-Transfer Grundschule“ (Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts) sowie „Fit und Vital“ (Kinder der Grundschulen in Bewegung).

Grundschule „Miriam Lundner“

Anzahl Schüler/innen: 166
Anzahl Lehrkräfte: 15

Die Grundschule „Miriam Lundner“ befindet sich im Zentrum von Halberstadt. Sie hat ein sozial gemischtes Einzugsgebiet. Seit 2001 trägt die Schule den Namen des jüdischen Mädchens „Miriam Lundner“, deren Vater einst Direktor dieser Schule war. Die Familie kam im Konzentrationslager ums Leben.



Aus dem Leitbild des Schulprogramms: „Gegen das Vergessen – für die Zukunft“

- Werteeziehung: Alle Mitglieder der Schulgemeinschaft achten einander, entwickeln Toleranz gegenüber anderen Menschen und lösen Konflikte gewaltfrei.
- Sprachkompetenz: Alle Schülerinnen und Schüler erlernen ab Klasse 1 Englisch als erste Fremdsprache.
- Schulpartnerschaft: Unsere Schule pflegt die Partnerschaft mit der Grundschule „Heinz Galinski“ in Berlin.

Grundschule „Neumarkt“

Anzahl der Schüler/innen: 323
Anzahl der Lehrkräfte: 21

Die Grundschule Neumarkt befindet sich in der Innenstadt von Halle (Saale) im „Mühlwegviertel“, einem dicht bebauten Stadtviertel mit vielen sanierten Häusern aus der Gründerzeit. Die Schule wurde 1878 gebaut und trägt seit 1991 wieder ihren alten Namen. Sie ist die größte Grundschule der Stadt und war eine der Pilotschulen im Landesschulversuch „Musikbetonte Grundschule“.



Aus dem Leitbild des Schulprogramms: „Schule der guten Töne“

- Musik und Gesang im Schullalltag und darüber hinaus, Erarbeitung eines Liedrepertoires der Schule
- Erlernen und Üben von demokratischen Umgangsformen, Bildung eines Schülerrates
- Entwicklung des Lesens als Schlüsselkompetenz, Kooperation mit der Kinderbibliothek am Hallmarkt, Angebot regelmäßiger freier Lesezeiten und Ausgestaltung leseanregender Klassenräume

Grundschule „Perver“

Anzahl Schüler/innen: 160
Anzahl Lehrkräfte: 12

Die Grundschule „Perver“ befindet sich in einem der ältesten Stadtteile von Salzwedel. Die Schülerinnen und Schüler der Stadt und 8 umliegender Orte lernen in einem um 1900 errichteten Schulgebäude mit moderner Innenausstattung und einem naturnahen Schulhof am Stadtrand im Grünen.



Aus dem Leitbild des Schulprogramms: „Unsere Schule – gestern, heute und morgen“

- Erforschung der Historie rund um die Schule
- Professionalisierung der Lehrkräfte bei diagnostischen Verfahren
- Förderung von hochbegabten und lernschwachen Schülerinnen und Schülern
- Förderung von Sozialkompetenz

Grundschule „Silberwald“

Anzahl Schüler/innen: 138
Anzahl Lehrkräfte: 15

Die Grundschule „Silberwald“ befindet sich in einem Neubaugebiet von Halle (Saale) mit sozialem Brennpunkt. Hinter der Schule liegt die Fusionierung zweier Grundschulen im Schuljahr 2005/06. Der Name „Silberwald“ entstand aus der Perspektive zur landschaftlichen Umgestaltung des Wohngebietes, in welchem ein Stadtwald geplant ist.



Aus dem Leitbild des Schulprogramms: „Unsere Grundschule ist der Grundstein für deine Zukunft!“

- Schaffung einer Atmosphäre der Anerkennung und des Vertrauens, der Geborgenheit und Lebensfreude
- Vorbereitung auf den Schulbesuch in der Frühfördergruppe
- Jahrgangsübergreifender Unterricht in der flexiblen Schuleingangsphase seit 1997
- Offenes Unterrichtskonzept und Methodenlernen in allen Schuljahrgängen

Ergebnisse des Modellversuches im Überblick

Zentrale Bedeutung in der Arbeit der am Modellversuch beteiligten Schulen haben insbesondere folgende Fragen gewonnen:

1. Wie kann ein schulinterner Lehrplan **strukturiert** werden?
2. Welche Aspekte sollten im schulinternen Lehrplan **geregelt** werden?
3. Wodurch unterscheidet sich die bekannte Stoffverteilung von einer **kompetenz-orientierten schulinternen Planung**?
4. Durch welche Festlegungen wird ein schulinterner Lehrplan wirklich „**schulintern**“?
5. Auf welche Art und Weise kann erreicht werden, dass der schulinterne Lehrplan ein **förderliches Arbeitsinstrument** einer Schule wird?
6. Wie kann der **Prozess** der Arbeit am schulinternen Lehrplan effizient gestaltet werden?

Wesentliche Ergebnisse zu den diesen Fragen werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt. Vertiefende Ausführungen sind im Teil 2 der Veröffentlichung²⁶ nachzulesen.

1. Struktur schulinterner Lehrpläne

Die Erfahrungen aus dem Modellversuch zeigen, dass Planungsentscheidungen auf der Ebene der Schule, der Ebene der Schuljahrgänge sowie bei Bedarf auf der Ebene der Lerngruppe erforderlich sind. Ein wesentliches Ergebnis des Modellversuches ist in der Präzisierung der Vorgaben zur schulinternen Lehrplanarbeit in der Erprobungsfassung des Grundsatzbandes zu sehen. Durch die Vorgabe dieser Ebenen im Grundsatzband ergibt sich eine Orientierung zur Struktur eines schulinternen Lehrplanes (vgl. Abschnitt 1.2).

²⁶ Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (2007).

2. Regelungsbedarf eines schulinternen Lehrplanes

Ein schulinterner Lehrplan ist mehr als das Verteilen des Stoffes über einen bestimmten Zeitraum in einem Fach, er ermöglicht eine verstärkte Gesamtsicht auf Schule und Unterricht. Deshalb sind Planungen auf verschiedenen Ebenen erforderlich.

Ebene der Schule

Der schulinterne Lehrplan soll die Intentionen des **Schulprogramms** aufgreifen und deren Umsetzung im Unterricht verdeutlichen. Die Erarbeitung schulinterner Lehrpläne ist ein Anlass für Schulen, die bisherige Schulprogrammarbeit zu überdenken bzw. mit der Erarbeitung eines Schulprogramms zu beginnen. In der Auseinandersetzung mit den Vorgaben des Grundsatzbandes kann sich herausstellen, dass das Schulprogramm bereits Wesentliches berücksichtigt bzw. dass noch Ergänzungen erforderlich sind.

Bezüglich der **fächerübergreifenden Themenkomplexe** ist auf Schulebene die Zuordnung der Themenkomplexe zu den Schuljahrgängen vorzunehmen und in Anlehnung an die Intentionen des Schulprogramms ein Thema bzw. mehrere Themen auszuwählen. Weiterhin sind zeitliche, personelle und grundlegende inhaltliche Perspektiven im Team zu beraten. Diese Festlegungen werden auf der Ebene der Schuljahrgänge wie folgt konkretisiert.

Ebene der Schuljahrgänge

Die auf der Ebene der Schule getroffenen Festlegungen zur Arbeit mit den **fächerübergreifenden Themenkomplexen** sind durch die Angabe des Niveaus der Lernkompetenz und durch prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzbeschreibungen für den jeweiligen Schuljahrgang weiter zu präzisieren.

In den **fachlichen Planungen** wird das Niveau der Kompetenzentwicklung für bestimmte Zeiträume festgelegt. Die Schule entscheidet, für welche Zeiträume eine Planung für sie sinnvoll ist. Planungsansätze im Rahmen des Modellversuches zeigten, dass Stunden- und Wochenplanungen zu umfangreichen Unterlagen führten, die kaum mehr handhabbar waren und zu wenig Gestaltungsfreiheit für die einzelne Lehrkraft ließen.

Da sich Kompetenzentwicklung nicht nur in voneinander abgegrenzten Unterrichtsfächern vollzieht, sind fächerübergreifende und fächerverbindende Aspekte wesentliche Bestandteile der schulinternen Planung.

Weiterhin sind im schulinternen Lehrplan fachbezogene Aussagen über die Evaluation der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu treffen. Didaktisch-methodische Hinweise sollten dann aufgeführt werden, wenn die Schulspezifik dies erfordert.

Ebene der Lerngruppe

Auf dieser Ebene ist dann zu planen, wenn es an der Schule eine Lerngruppe gibt, die Besonderheiten, wie beispielsweise

- überdurchschnittliche Begabungen,
- Schwierigkeiten beim Lesen, Schreiben oder Rechnen,
- Verhaltensauffälligkeiten,
- Migrationshintergrund

aufweist. Eine Lerngruppe kann dabei sowohl aus Schülerinnen und Schülern einer oder verschiedener Klassen bestehen. Es geht bei der Planung auf dieser Ebene darum, den speziellen Bedürfnissen der Lerngruppe gerecht zu werden. Insbesondere bei der Arbeit in der flexiblen Schuleingangsphase wird es auf dieser Ebene Planungsbedarf geben.

3. Kompetenzorientierung

Eine besondere Herausforderung ist es, von der bekannten Stoffplanung abzugehen und Kompetenzentwicklung zu planen. Kompetenzorientierte Planung ist mehr als das Verteilen von Unterrichtsstoff über das Schuljahr. Vielmehr geht es darum, zu beschreiben, auf welchem Niveau die Schülerinnen und Schüler das in den Fachlehrplänen ausgewiesene Grundwissen nach einem bestimmten Zeitabschnitt anwenden sollen. Dabei sind sowohl prozess- als auch inhaltsbezogene Kompetenzen angemessen zu berücksichtigen.

Das Niveau der Kompetenzentwicklung wird durch Umfang und Komplexität des Grundwissens sowie dessen Anwendbarkeit bestimmt. Da erst durch eine Handlung deutlich wird, ob die Kinder ihr Wissen auch anwenden können, sind bei Kompetenzformulierungen Verben wie „wissen“ oder „kennen lernen“ wenig hilfreich.

4. Schulinterne Ausrichtung

Die Arbeit mit einem schulinternen Lehrplan bietet die Möglichkeit, die zentralen Lehrplanvorgaben unter Berücksichtigung der konkreten schulischen Bedingungen und der Intentionen des Schulprogramms umzusetzen.

So bieten beispielsweise die konkreten regionalen Bedingungen, wie das Aufsuchen außerschulischer Lernorte sowie das Einbeziehen von ansässigen Firmen, Vereinen usw., Ansatzpunkte für die schulspezifische Umsetzung der Lehrplananforderungen. Weiterhin werden zentrale Lehrplanvorgaben durch Maßnahmen zur Umsetzung des Schulprogramms im Unterricht ergänzt. Auch durch ausgewählte Kinderbücher, Kunstwerke, Liedtexte usw. kann sich die schulinterne Ausrichtung ausdrücken.

5. Schulinterner Lehrplan als förderliches Arbeitsinstrument

Die Erfahrungen der Modellversuchsschulen zeigen, dass ein schulinterner Lehrplan dann als taugliches Arbeitsinstrument angesehen wird, wenn er Raum für die pädagogische Freiheit und Verantwortung der Lehrkraft lässt. Zu detaillierte Planungen erwiesen sich im Unterrichtsalltag als schwer handhabbar und auch nicht sinnvoll. Schulinterne Lehrplanarbeit kann und soll die individuelle Unterrichtsvorbereitung der einzelnen Lehrkraft nicht ersetzen. Vielmehr werden übersichtliche Planungen, die sich auf Wesentliches beschränken und Raum für individuelle Planungsentscheidungen der Lehrkraft lassen, als sinnvoll erachtet. Jede Schule sollte ihre individuelle Darstellungsform finden, die für sie als Arbeitsinstrument geeignet ist. Dabei können die Darstellungsformen zwischen den einzelnen Fächern durchaus variieren. Die jeweilige Fachspezifik erfordert oftmals sogar eigene Darstellungsformen.

6. Zum Prozess schulinterner Lehrplanarbeit

Schulinterne Lehrplanarbeit ist als langfristiger Prozess aufzufassen, in welchem die Phasen der Erarbeitung, Umsetzung, Evaluation und Fortschreibung durchlaufen werden. Der Teamarbeit kommt in diesem Prozess eine besondere Bedeutung zu. Die Schulleitung trägt die Verantwortung für die schulinterne Lehrplanarbeit. Sinnvoll ist es, wenn sie dabei durch eine Steuergruppe unterstützt wird.

Die Arbeitsergebnisse des Modellversuchs zur Prozessorganisation und -evaluation sind in den folgenden Kapiteln ausführlich dargestellt.

2 Gestaltung des Erarbeitungsprozesses schulinterner Lehrpläne

2.1 Phasen der schulinternen Lehrplanarbeit

„Der Versuch, in einem großen Wurf den gesamten Unterricht neu gestalten zu wollen, wäre an einer Schule weder leistbar noch im Konsens durchsetzbar.“²⁷

Erfahrungen aus dem Modellversuch bestätigen, dass schulinterne Lehrplanarbeit als ein langfristiger und kontinuierlicher Prozess²⁸ aufzufassen ist. Zu Beginn dieses Prozesses ist der Arbeitsaufwand enorm – Sichtung der Lehrplanvorgaben, Finden von Kooperationsstrukturen, Suche nach geeigneten Darstellungsformen ...

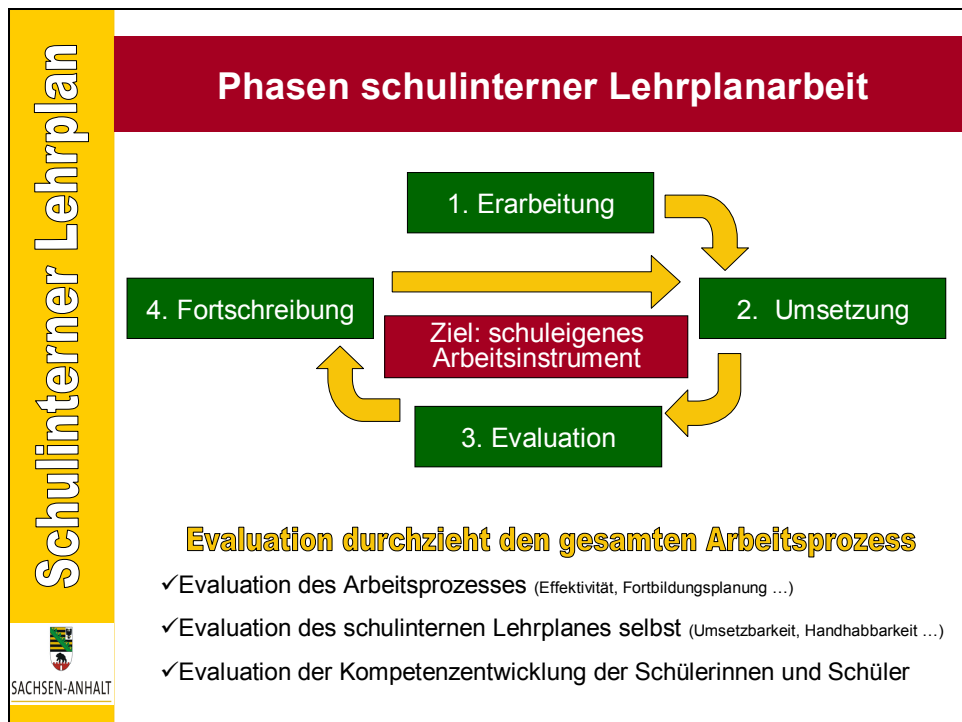
Der Druck, vor dem sich viele Schulen sehen, in kurzer Zeit auf der Grundlage des Lehrplankonzeptes schulinterne Lehrpläne detailliert erarbeitet zu haben, muss ihnen genommen werden. Es ist zu berücksichtigen, dass im Land Sachsen-Anhalt ca. 40 % der Schulen mit weniger als 7 Lehrkräften und fast 30 % der Schulen mit bis zu 10 Lehrkräften arbeiten (vgl. Kapitel 1.4). Um einer Überlastung dieser Kollegien entgegenzuwirken, ist es erforderlich, in der schulinternen Lehrplanarbeit Schwerpunkte zu setzen. Im Modellversuch hat sich gezeigt, dass es sinnvoll ist, zunächst mit ausgewählten Fächern zu beginnen, für deren Planung eine Darstellungsform zu finden ist. Meist wurde mit der fachlichen Planung auf der Ebene der Schuljahrgänge begonnen, vorzugsweise mit den Fächern Deutsch und Mathematik. Denn auf „längere Sicht gilt es, ein schulinternes Curriculum auszuformen, das die besondere Ausgangslage der Schule und ein mögliches Schulprofil berücksichtigt und bisherige Lehrpläne gezielt weiterentwickelt.“²⁹ In einem langfristig angelegten Arbeitsprozess sollten sich die Schulen das Bestreben erhalten, die schulinterne Lehrplanarbeit ständig weiterzuqualifizieren.

Die Übersicht 2 veranschaulicht die wesentlichen Phasen schulinterner Lehrplanarbeit. Die einzelnen Phasen werden im Gesamtprozess mehrmals durchlaufen.

²⁷ Schecker/Bethke/Schottmayer (2004), S. 72.

²⁸ Bentke (2005), S. 18.

²⁹ Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003), S. 115.



Übersicht 2: Phasen der schulinternen Lehrplanarbeit

Innerhalb der einzelnen Arbeitsphasen ist jeweils der entsprechende organisatorische Rahmen zu schaffen. Dabei kann die Orientierung an den nachfolgend aufgeführten Aspekten hilfreich sein:

- Bildung effektiver Kooperationsstrukturen und Teams, z. B.
 - Dienstberatungen,
 - Fachkonferenzen,
 - Kleingruppen,
- Aufstellen eines Zeitplanes,
 - Vorgabe von Terminen für bestimmte Arbeitsstände,
 - weitere Terminplanung in Verantwortung der Lehrkräfte,
- Setzen von Arbeitsschwerpunkten,
- Planung von Fortbildungen bezüglich schulinterner Lehrplanarbeit,
 - regionale Schulleiterfortbildungen sowie schulspezifische Beratungen durch geschulte Multiplikatorenteam zur Einführung des Lehrplanes,
 - fachspezifische regionale Fortbildungen,
 - schulinterne Lehrerfortbildung,
 - schulübergreifender Erfahrungsaustausch.

Innerhalb der in der Übersicht 2 dargestellten Arbeitsphasen sind folgende Schwerpunkte von Bedeutung:

Phase	Schwerpunkte
1. Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit <ul style="list-style-type: none"> - Grundsatzband, - Fachlehrplänen, - niveaubestimmenden Aufgaben, - Begleitmaterialien³⁰
	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse der Ausgangsbedingungen der Schule wie <ul style="list-style-type: none"> - Umfeldbedingungen der Schule, - Schulprogramm, - Schülerklientel, - Kollegium, - materielle Voraussetzungen, - Kooperationspartner, - weitere Besonderheiten • Austausch von Erfahrungen • Verständigung über Regelungsbedarf • Konsensfindung • Finden effektiver Darstellungsformen
2. Umsetzung	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Unterrichtsplanung und -gestaltung durch die einzelne Lehrkraft auf der Grundlage des schulinternen Lehrplanes
3. Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> • schulinterner Lehrplan • Prozess der Arbeit am schulinternen Lehrplan • Umsetzung des schulinternen Lehrplanes • Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler
4. Fortschreibung	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung der aktuellen Bedingungen der Schule • Ableitung von Maßnahmen aus der Evaluation und deren Einarbeitung in den schulinternen Lehrplan

Übersicht 3: Phasen der schulinternen Lehrplanarbeit und deren Schwerpunkte

³⁰ Beispielsweise Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (2005 a) sowie Veröffentlichungen und Informationen im Internet unter <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/schulform/grundsch.html>.

2.2 Prozessführung durch die Schulleitung

2.2.1 Aufgaben der Schulleitung bei der schulinternen Lehrplanarbeit

„International hat sich die Sicht durchgesetzt, dass Schulleitungen eine Schlüsselrolle in Entwicklungsprozessen einnehmen: Sie entscheiden, ob Innovationen in die Schulen gelangen, gegen sie ‚geht gar nichts‘.“³¹

Der Einfluss der Schulleitungen auf innerschulische Entwicklungen ist auch für die schulinterne Lehrplanarbeit von großer Bedeutung. Sie sind letztendlich für die Einführung des neuen Lehrplanes an ihrer Schule verantwortlich. Diese Verantwortung schließt die Führung des Prozesses der Entwicklung des schulinternen Lehrplanes, dessen Umsetzung und interne Evaluation sowie die umfassende Information der Eltern ein.³²

Was heißt dies für die schulinterne Lehrplanarbeit konkret? Bisher lag die langfristige Unterrichtsplanung auf Grundlage der Rahmenrichtlinien im Verantwortungsbereich der einzelnen Lehrkraft. Nunmehr stehen die Lehrkräfte vor der Anforderung, **gemeinsam** Entscheidungen hinsichtlich der Stufen der **Kompetenzentwicklung** zu treffen. Unter Beachtung unterschiedlicher Sichtweisen und Erfahrungen sollen im schulinternen Lehrplan Entscheidungen festgehalten werden, die auf Konsens beruhen. „Zur Herstellung von Konsens ist es das besondere Anliegen eines erfolgreichen Schulleiters, Lehrer aus ihrer Isolation im Klassenzimmer herauszuholen und den Erfahrungsaustausch im Kollegium mit Blick auf die Schulziele zu fördern.“³³

Dies ist eine Veränderung im gewohnten Planungshandeln der Lehrkräfte und eine Herausforderung für alle Beteiligten. Die Schulleitung hat im Prozess der schulinternen Lehrplanarbeit die Aufgabe, Führung, Management und Moderation zu übernehmen. Dabei sollte sie von einer Steuergruppe unterstützt werden (vgl. Abschnitt 2.3). Die Verantwortung für den Gesamtprozess liegt jedoch bei den Schulleiterinnen und Schulleitern.

Die Prozessführung durch die Schulleitung soll im Folgenden in Anlehnung an Verantwortungs- und Unterstützungsfelder,³⁴ die in der Literatur für die Unterrichtsentwicklung allgemein dargestellt werden, näher beschrieben werden. Dabei werden schwerpunktmäßig Erfahrungen aus der Wirtschaft bei der Umsetzung von Veränderungsprozessen einbezogen, die auch für schulische Veränderungsprozesse bedeutsam sind.

³¹ Höher/Rolff (1996), S. 188.

³² Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2005 a).

³³ Steffens/Bargel (1993), S. 93.

³⁴ Rolff (2000), S. 9 ff.

- **Informieren und Fortbildungen anregen**

Erfahrungen aus
Veränderungs-
prozessen in der
Wirtschaft

Das Einführen von Veränderungen erfordert einen klaren Informationsprozess durch regelmäßige Informationsveranstaltungen und Kommunikation der Zwischenergebnisse. Die Leitung kann aber auch einfordern, dass sich die Kolleginnen und Kollegen selbstständig über wesentliche Grundzüge des neuen Konzeptes informieren und dies bei der Wahl ihrer Fortbildungen berücksichtigen. Mit dem Neuen müssen sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auseinandersetzen und es muss integriert werden, sonst bleibt es fremd und wird nicht gelebt. Viele Widerstände in Veränderungsprojekten entstehen durch mangelnde Informationen.³⁵

Eine frühzeitige und gründliche Information ist ein wichtiges Fundament für innerschulische Veränderungen. Dadurch können unnötige Irritationen und ablehnende Haltungen hinsichtlich der neuen Anforderungen der schulinternen Lehrplanarbeit abgebaut werden. Aufgabe der Schulleiterinnen und Schulleiter ist es, sowohl sich selbst zu informieren als auch im Sinne der Personalentwicklung das Kollegium zu Fortbildungen unter dem Blickwinkel der Erfordernisse der schulinternen Lehrplanarbeit anzuregen und die Teilnahme der Lehrkräfte zielgerichtet zu koordinieren. Weiterhin ist Raum für den Erfahrungsaustausch zu schaffen und dafür zu sorgen, dass die Fortbildungsimpulse im Kollegium transparent und wirksam werden, damit andere Kolleginnen und Kollegen diese für ihre Arbeit nutzen können.

- **Motivieren**

Erfahrungen aus
Veränderungs-
prozessen in der
Wirtschaft

Wenn den Beteiligten die Chancen, die Veränderung für die Weiterentwicklung bietet, nicht deutlich sind, geht die „Veränderungsenergie“ in alle Richtungen. Nur bei einer klaren Vorstellung vom zu erreichenden Ziel und dessen Nutzen werden die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Herausforderung annehmen. Man ändert nur etwas, wenn man einen Nutzen hat oder einen Schaden abwenden kann. Zeigen Sie Ihren Kolleginnen und Kollegen die Vorteile der Veränderung auf und diskutieren Sie diese im Team. Je bedeutsamer die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Veränderung einschätzen, umso größer ist die Motivation für die Veränderung.

³⁵ Krawiec (2007).

„Druck machen“ als Motivationsinstrument, ohne auf den Sinn der Veränderung einzugehen, schafft kein echtes Verständnis. Jedes Veränderungsprojekt braucht günstige und erfolgssichernde Rahmenbedingungen. Die ersten Schritte sollten nicht zu groß sein. Die ersten Erfolgsmeldungen motivieren das Umfeld und entkräften die Gegner der Veränderung. Kleine Erfolge motivieren für größere Erfolge.³⁶

Eine wesentliche Voraussetzung für gelingende schulinterne Lehrplanarbeit ist in der Motivation der Beteiligten zu sehen. Motivation ist dann vorhanden, wenn die Veränderungen in der gewohnten Planungstätigkeit für die Lehrkräfte einen Nutzen bringen und erste Erfolge sichtbar werden. Ein weiterer Aspekt ist in einer angemessenen Aufgabenverteilung zu sehen.

- **Unterstützung geben und intervenieren**

Erfahrungen aus Veränderungsprozessen in der Wirtschaft

Die Leitung sollte die Veränderungsprojekte maßgeblich mitgestalten. Unterstützt sie das Vorhaben nicht, so bestehen nur wenige Chancen, dass das Konzept gewinnbringend umgesetzt wird. Nur wenn sie voll hinter der Veränderung steht und diese kommuniziert, hat diese auch nachhaltige Wirkungen.

Die Leitung muss sich als Vorbild förderlich in den Prozess der Veränderung einbringen.³⁷

Ob die Potenzen der schulinternen Lehrplanarbeit für die Schul- und Unterrichtsentwicklung an einer Schule ausgeschöpft werden, ist wesentlich von der Unterstützung des Prozesses durch die Schulleiterinnen und Schulleiter abhängig. Die Unterstützung beinhaltet folgende Aspekte:

- Ideen aus dem Kollegium aufgreifen,
- förderliche Rückmeldung zu Planungsentwürfen geben und Zielvereinbarungen treffen (vgl. Abschnitt 2.2.2),
- Arbeiten begleiten und einzelne Sitzungen moderieren,
- Bereitschaft fördern, die eigene Arbeitsweise immer wieder zu hinterfragen,
- Raum für Diskussion, Entscheidung und Anerkennung schaffen,
- Lehrkräften Entscheidungsspielraum geben,
- nach innovativen Wegen suchen, wie die Arbeit zu verbessern ist.

Wenn erkennbar wird, dass Prozesse in die falsche Richtung laufen oder „versanden“, ist das intervenierende Eingreifen der Schulleiterinnen und Schulleiter erforderlich.

³⁶ Krawiec (2007).

³⁷ Ebenda.

Dies kann durch Aufzeigen gemeinsamer Ansätze und gegensätzlicher Ideen sowie durch Vorschlägen von Kombinationsmöglichkeiten bzw. Rangfolgen geschehen, welche die Konsensfindung unterstützen.

- **Arbeitsstrukturen nutzen und schaffen**

Erfahrungen aus
Veränderungs-
prozessen in der
Wirtschaft

Sinnvoll ist es, möglichst früh viele Mitarbeiter in den Prozess einzubeziehen. Das alte Prinzip „Betroffene zu Beteiligten machen“ ist nach wie vor einer der entscheidendsten Erfolgsfaktoren in Veränderungsprozessen. Nur wenn die Beteiligten am Veränderungsprozess partizipieren, können deren Ideen, Vorschläge und Feedback aufgenommen und verarbeitet werden.³⁸

Aufgabe der Schulleiterinnen und Schulleiter ist es, bestehende Arbeitsstrukturen zu nutzen bzw. förderliche Arbeitsstrukturen zu schaffen, den Erfahrungsaustausch zu organisieren und dafür einen geeigneten Rahmen zu schaffen. Da schulinterne Lehrplanarbeit als langfristiger Prozess zu verstehen ist, sollten sie das kontinuierliche Arbeiten am und mit dem schulinternen Lehrplan im Blick haben. Zu Beginn der schulinternen Lehrplanarbeit werden häufige Teamberatungen erforderlich sein. Wenn nach dem schulinternen Lehrplan bereits gearbeitet wird, sollten die Schulleiterinnen und Schulleiter in angemessenen Abständen zu Austausch und Evaluation anregen. Für den gesamten Prozess ist es wichtig, dass unter Einbeziehung aller Lehrkräfte einer Schule Verantwortlichkeiten nachvollziehbar festgelegt werden.

- **Umsetzung sichern und Evaluationskultur aufbauen**

Erfahrungen aus
Veränderungs-
prozessen in der
Wirtschaft

Veränderung braucht Reflexionsschleifen. Wer ein Auto nicht wartet, riskiert ein Versagen des Motors, wer einen Veränderungsprozess nicht regelmäßig reflektiert, vergrößert die Gefahr, dass dieser ins Stocken gerät. Jeder Veränderungsprozess geht mit Unsicherheiten, Unplanbarem, Widerständen und Zweifeln einher. Nur regelmäßige Phasen der Reflexion und der Standortbestimmung stellen den Erfolg der Veränderung sicher. Solide Veränderung braucht solide Prozessbegleitung. Regelmäßige Workshops während der Veränderungsprozesse können sicherstellen, dass Unwägbarkeiten nicht die Veränderung gefährden. Auch die Führungskraft selber muss den Prozess reflektieren.³⁹

³⁸ Krawiec (2007).

³⁹ Ebenda.

Erfolgreiche Schulleiterinnen und Schulleiter legen Wert darauf, dass die Ziele des schulinternen Lehrplanes zunehmend und nachhaltig erreicht werden.⁴⁰ Es ist ihre Aufgabe, den Prozess der Evaluation als Grundlage für die professionelle Entwicklung der Schule zu leiten und die weitere Qualifizierung der schulinternen Lehrpläne zu fördern.⁴¹

- **Gesamtkonzept im Blick haben**

*Erfahrungen aus
Veränderungs-
prozessen in der
Wirtschaft*

Das Einführen von Veränderungen benötigt Planung und Struktur. Nur durch gründliche Planung und eine klare Projektstruktur kann ein größerer Veränderungsprozess gestaltet werden. Die Arbeit sollte so geplant werden, dass einzelne Maßnahmen aufeinander abgestimmt sind. Neben einer gründlichen Planung ist die Offenheit, auf aktuelle Entwicklungen einzugehen, notwendig.⁴²

Wie bereits dargestellt wurde, obliegt letztendlich den Schulleiterinnen und Schulleitern, die jeweils durch eine Steuergruppe unterstützt werden sollten, die Verantwortung für den gesamten Prozess der schulinternen Lehrplanarbeit und die Qualitätssicherung. Dies beinhaltet eine langfristige Planung und eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit dem erreichten Arbeitsstand nach bestimmten Entwicklungsetappen.

⁴⁰ Steffens/Bargel (1993), S. 93.

⁴¹ Höher/Rolf (1996), S. 196.

⁴² Ebenda.

2.2.2 Gestaltung von Gesprächen zur Einschätzung schulinterner Lehrpläne im Kollegium

„Pädagogische Führung ist auch inhaltliche Führung.“⁴³

Die Entscheidung, in welcher Weise der Lehrstoff in der Schule behandelt wird, gehört traditionell zur Fachqualifikation der einzelnen Lehrkraft. Wenn jedoch Festlegungen zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler in gemeinsamer Beratung getroffen werden, macht dies „einen der wichtigsten Beiträge zur Qualität des Unterrichts aus. Auch hier hat die Schulleitung die Aufgabe, für Qualitätssicherung zu sorgen.“⁴⁴

Im Rahmen der schulinternen Lehrplanarbeit stehen die Schulleiterinnen und Schulleiter vor der Anforderung, Planungsentwürfe einzuschätzen und den Lehrkräften diesbezüglich Rückmeldungen zu geben. Kriterien für die Einschätzung schulinterner Lehrpläne werden im zweiten Teil der vorliegenden Veröffentlichung⁴⁵ näher beschrieben. An dieser Stelle soll auf die Gestaltung einer solchen Rückmeldung eingegangen werden.

Schulinterne Lehrplanarbeit ist für viele Lehrkräfte in inhaltlicher und organisatorischer Hinsicht eine neue Anforderung. Derzeit ist noch nicht davon auszugehen, dass auf umfangreiche Erfahrungen zurückgegriffen werden kann. Anfangs werden Planungsansätze ausprobiert, eventuell wieder verworfen und neu gedacht. In diesem Zusammenhang kommt der Einschätzung von schulinternen Lehrplänen durch die Schulleiterinnen und Schulleiter eine besondere Bedeutung zu. Geht es doch darum, die Motivation der Lehrkräfte aufrechtzuerhalten bzw. aufzubauen, Offenheit für Weiterentwicklungen zu schaffen sowie Impulse zur weiteren Arbeit zu geben. Die Schulleitung sollte sich in diesen Prozess als Partner einbringen, der gemeinsam mit dem Team nach optimalen Lösungen sucht. Diesbezüglich ist es wichtig, förderliche **Voraussetzungen für eine gute Gesprächsführung** zu schaffen.⁴⁶ Dabei sind folgende Aspekte von Bedeutung:

- konstruktive und angenehme Gesprächsatmosphäre schaffen,
- respektvoll miteinander umgehen,
- davon ausgehen, dass alle Gesprächspartner um Problemlösungen bemüht sind,
- Befindlichkeiten der Lehrkräfte berücksichtigen und sich bei Beratung darauf einstellen,
- Rückmeldung als Teil des Kooperationsprozesses verstehen,
- Berater als Prozessbegleiter, nicht als Kontrollinstanz.

⁴³ Höher/Rolff (1996), S. 209.

⁴⁴ Ebenda, S. 196.

⁴⁵ Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (2007).

⁴⁶ Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (2004), S. 13 f.

In der Übersicht 4 werden förderliche Bedingungen für die einzelnen Phasen eines Gesprächs zur Einschätzung schulinterner Lehrpläne aufgezeigt.

Gesprächsphasen ⁴⁷	Förderliche Bedingungen
1. Eröffnung	<ul style="list-style-type: none"> - persönlichen Kontakt herstellen - Anlass des Gespräches vergegenwärtigen - Ziele des Gesprächs benennen - Gesprächspartner zur Einschätzung des vorgelegten Planungsbeispielles auffordern (Welche Aspekte schätzen Sie an Ihrer Planung als gelungen ein? In welchen Punkten sehen Sie noch Überarbeitungsbedarf?)
2. Bearbeitungsphase	<ul style="list-style-type: none"> - konstruktives Feedback geben und Gelungenes benennen - Impulse zur Weiterqualifizierung geben⁴⁸ - das Gespräch führen, d. h. strukturieren, unterschiedliche Sichtweisen gegenüberstellen, Erwartungen formulieren und Lösungen sammeln - Impulse zur Weiterentwicklung des vorliegenden Planungsentwurfes geben bzw. gemeinsam ableiten - Absprachen zur effektiven Gestaltung des weiteren Arbeitsprozesses treffen
3. Schriftliches Festhalten	<ul style="list-style-type: none"> - offene Fragen - Absprachen - Ziele - Zeitrahmen
4. Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> - Gesprächsverlauf und Ergebnisse zusammenfassen - Gespräch positiv beenden

Übersicht 4: Phasen eines Gesprächs zur Einschätzung schulinterner Lehrpläne

⁴⁷ Ebenda, S. 29.

⁴⁸ An dieser Stelle bieten sich als Orientierung die Schwerpunkte zur Evaluation des schulinternen Lehrplanes an. Vgl. Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (2007).

2.3 Schulinterne Lehrplanarbeit im Team

„Kollegialität bedeutet mehr als nur einen freundlichen und problemlosen Umgang innerhalb eines Kollegiums. Sie ist erst gegeben, wenn sich die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer auf eine gemeinsame pädagogische Basis verpflichten, sie ihrer schulischen Arbeit also gemeinsame Werte zugrunde legen.“⁴⁹

Die Arbeit an schulinternen Lehrplänen ist eine neuartige Herausforderung für alle Beteiligten. Das betrifft in der einzelnen Schule insbesondere die Schulleitung, deren Verantwortlichkeiten bezüglich der Arbeit an und mit schulinternen Lehrplänen zuvor behandelt wurden. Neben der Schulleitung übernimmt auch das Kollegium insgesamt eine erweiterte Verantwortung. Auf diese Verantwortung und organisatorische Möglichkeiten, ihr gerecht zu werden, soll nun eingegangen werden.

Von den Schulen wird erwartet, dass die in ihnen Verantwortlichen gemeinsam die neuen Lehrpläne für die Grundschulen mit Leben erfüllen. Wie bereits erläutert wurde, ist dies mehr als das Umsetzen von Lehrplanzielen durch eine einzelne Lehrkraft in einer Klasse in einem bestimmten Fach (gefügeartige Kooperation). Gefordert ist im Konzept der neuen Lehrplangeneration eine inhaltliche Konkretisierung des kompetenzorientierten Lehrplanes in schulinternen Lehrplänen, die für die Arbeit in der Schule eine gemeinsam abgestimmte curriculare Grundlage bilden sollen. Für die Erstellung so verstandener schulinterner Lehrpläne sind Verständigungs- und anschließende Entscheidungs- und Umsetzungsprozesse erforderlich, die über die gefügeartige Kooperation hinausgehen. Im Idealfall sollte die kollegiale Kooperation zur Teamarbeit werden.

Mit **Team** ist dabei eine Vorstellung verbunden, bei der Personen mit unterschiedlichen Fähigkeiten zusammenarbeiten, sich gegenseitig ergänzen, sich für eine gemeinsame Sache, gemeinsame Ziele und einen gemeinsamen Arbeitseinsatz engagieren und gegenseitig zur Verantwortung ziehen. Die gemeinsame Sache, um die es hier geht, ist die Erarbeitung, Erprobung, Überprüfung und Fortschreibung schulinterner Lehrpläne mit einem neuen Maß an Verbindlichkeit.

⁴⁹ Höher/Rolff (1996), S. 203.

Schulinterne Lehrplanarbeit erweitert damit eindeutig das traditionelle Aufgabenspektrum der Lehrkräfte. Schulinterne Lehrplanarbeit ist ein Schritt zu einer erweiterten Lehrprofessionalität. „Kooperative Arbeitsformen sowie neue Formen der Institutionalisierung und Unterstützung des pädagogischen Diskurses werden nötig.“⁵⁰

Erwartungen

Um zu Beginn der Einführung des neuen Lehrplanes zu erfassen, welche Schwierigkeiten Schulleiterinnen und Schulleiter hinsichtlich der Teamarbeit bei der Erarbeitung schulinterner Lehrpläne vermuten, wurde dieser Aspekt in die im Abschnitt 1.4 erwähnte Schulleiterbefragung aufgenommen. Die Abbildung 6 verdeutlicht einige Ergebnisse.

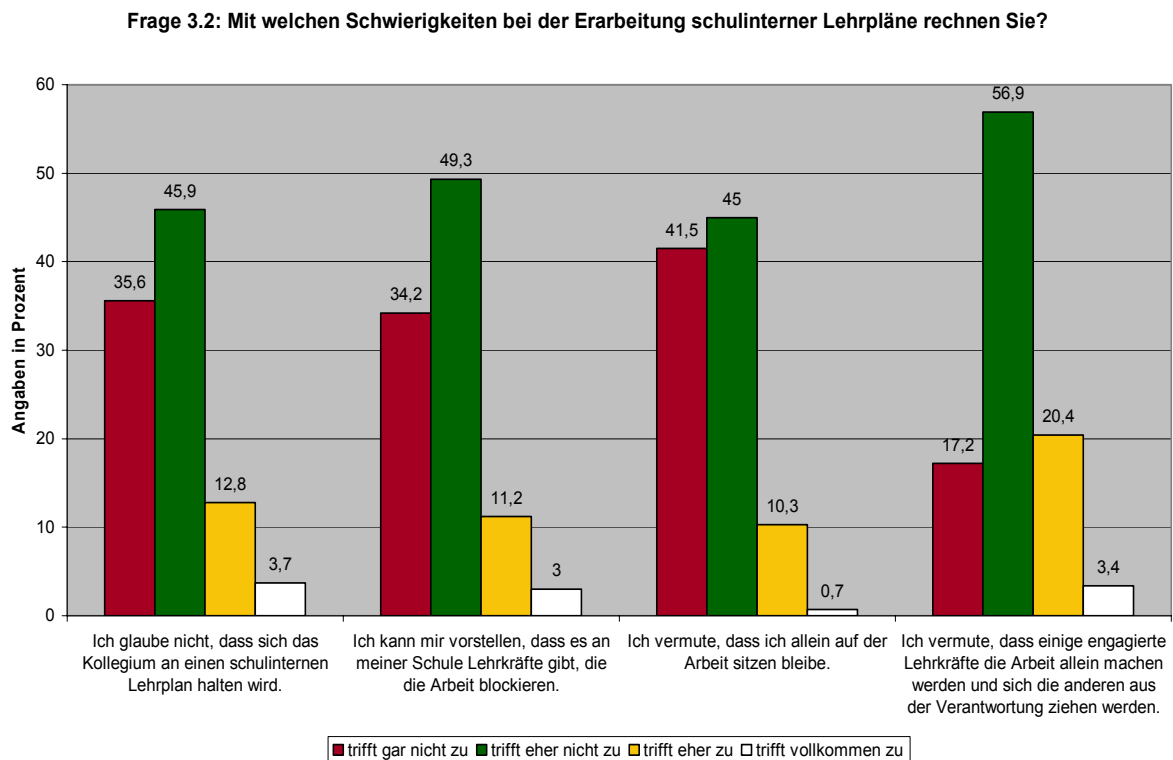


Abbildung 6: Erwartungen zu auftretenden Schwierigkeiten bei der schulinternen Lehrplanarbeit

Die Befragungsergebnisse sind in dieser Form unerwartet positiv. In drei von vier Items wurden durchschnittlich nur von ca. 10–15 % der Befragten Schwierigkeiten gesehen. Etwas problematischer sahen die Befragten, dass engagierte Lehrkräfte die Arbeit vermutlich allein leisten, während sich andere aus der Verantwortung ziehen werden. Bei dieser Aussage lag die Zustimmung bei 24 %. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass überwiegend keine großen Schwierigkeiten in den nachgefragten Bereichen der kollegialen Kooperation vermutet werden.

⁵⁰ Schecker/Bethke/Schottmayer (2004), S. 65.

Erfahrungen

Im Modellversuch wurde die Erfahrung gemacht, dass das Engagement von Kolleginnen und Kollegen bei der Erfüllung schulischer Aufgaben sehr unterschiedlich ist. Die Erstellung schulinterner Lehrpläne ist jedoch eine gemeinsame Verantwortung. Daher ist darauf zu achten, dass auch alle in möglichst vergleichbarem Umfang daran beteiligt werden. Es wird eine klare Aufgabenverteilung und Verantwortungsklä rung empfohlen. Folgende Kriterien sind für eine erfolgreiche Teamarbeit ausschlaggebend:

- die Zusammensetzung der Teams,
- die Qualität der Zusammenarbeit im Team,
- die konstruktive Einbeziehung von Lehrkräften mit ablehnender Haltung,
- eine zielgerichtete Führung,
- einen effektive und befriedigende Gestaltung der Teamsitzungen,
- ein ausgewogenes Verhältnis organisatorischer und inhaltlicher Absprachen.

In der prozessbegleitenden Evaluation der Einführung des Lehrplanes wurden Schulleiterinnen und Schulleiter der Modellversuchsschulen am Beginn der Arbeit an den schulinternen Lehrplänen befragt, ob sich bereits in der ersten Phase der schulinternen Lehrplanarbeit die kollegiale Zusammenarbeit geändert hat. Vergleicht man die Aussagen der Befragten, kann man feststellen, dass die Schulleiterinnen und Schulleiter in der zusätzlichen Verpflichtung zur Zusammenarbeit einen Anstoß zur positiven Weiterentwicklung der innerschulischen Kooperation sehen. Allerdings gilt dies erst dann, wenn die Arbeit auch Erfolge zeigt, also als sinnvoll hinsichtlich der unterrichtlichen Arbeit und Verantwortung erlebt wird.

Erfahrungen der
Modellversuchs-
schulen

„Jetzt müssen wir zusammenarbeiten, auch Kollegen, die bisher nicht ganz so gut zusammenarbeiten konnten, sind jetzt gezwungen. Sie sehen – es klappt. Und das Entscheidende ist auch, dass sie sehen, dass es was bringt für unsere Arbeit, und ich denke, das ist wirklich so, also da ist ein Fortschritt da.“⁵¹

⁵¹ Auszug aus einem Schulleiterinterview im Rahmen des Modellversuches „SchiLP“.

Zur Organisation der Teamarbeit

Eine konsequente Arbeit an und mit schulinternen Lehrplänen erfordert eine neue Qualität der kollegialen Kooperation – **Teamarbeit**, die zu verbindlichen Ergebnissen führt, an der möglichst alle Kolleginnen und Kollegen beteiligt sind. Anfangs ist die Arbeit an und mit schulinternen Lehrplänen unvermeidlich verbunden mit einem größeren Zeitaufwand für kollegiale Absprachen und Planungen sowie für den wünschenswerten Erfahrungsaustausch. Später kommt die systematische Überprüfung bzw. Evaluation hinzu, verbunden mit einer Einschätzung der geleisteten Arbeit und der erzielten Wirkungen. Für die Arbeit an den schulinternen Lehrplänen müssen einfühlsam die innerschulischen organisatorischen Voraussetzungen geschaffen, aber auch die Zeiten koordiniert werden, sodass niemand unnötigerweise unter Zeitdruck gerät. Später wird man arbeitserleichternd auf Erfahrungen und auf Materialien, die im Rahmen der schulinternen Lehrplanarbeit erstellt wurden, zurückgreifen können.

Teamarbeit lebt von der verantwortungsvollen Mitarbeit aller mit ihren jeweiligen Stärken und besonderen Fähigkeiten. Teamarbeit schafft Synergie. Besonders günstig ist es, wenn die Erarbeitung der erforderlichen fachlichen und fachübergreifenden Teile der schulinternen Lehrpläne arbeitsteilig in fach- oder jahrgangsbezogenen Teams erfolgt. Dabei ist zu überlegen, ob die Teams fachbezogen-aufwachsend vom 1. bis 4. Schuljahr planen und dann die Ergebnisse fächerübergreifend verknüpfen oder ob sie jahrgangsbezogen (Schuleingangsphase, Schuljahrgang 3, Schuljahrgang 4) planen. Auf jeden Fall sollten beide Perspektiven ergänzend bearbeitet werden.

Die Art der Organisation der Teamarbeit im Rahmen der schulinternen Lehrplanarbeit wird im Wesentlichen durch die **Größe des Kollegiums** bestimmt. Um den Arbeitsaufwand an **kleinen Grundschulen** angemessen zu gestalten, sollten Schwerpunkte in der schulinternen Lehrplanarbeit gesetzt werden, mit deren Umsetzung begonnen wird. Es ist günstig, mit der Arbeit in den Fächern zu beginnen, die durch mehrere Lehrkräfte unterrichtet werden, um die Kooperation in Gang zu setzen. Die Anzahl der jeweils arbeitenden Teams und somit auch die zu erarbeitenden Planungen müssen unter Berücksichtigung der vorhandenen Kapazitäten festgelegt werden.

In kleineren Kollegien lassen sich Abstimmungsprozesse oftmals leichter organisieren als in größeren Kollegien. In einem kleinen Kollegium ist jedoch Teamarbeit für einige Fächer schwer möglich, wenn nur eine Lehrkraft die Lehrbefähigung für das entsprechende Fach besitzt. In einem solchen Fall empfiehlt sich eine Kooperation mit anderen Schulen bzw. ein schulübergreifender Austausch von Ideen zur Gestaltung der schulinternen Lehrpläne. Ideen aus anderen Schulen bzw. Zusammenhängen können oftmals an die spezifische Situation der eigenen Schule und auch an das jeweilige Schulprogramm mit seinen gemeinsam vereinbarten Schwerpunkten angepasst werden.

An Schulen mit einem **großen Kollegium** ist eine arbeitsteilige Teamstruktur leichter zu realisieren, da dort die Arbeit auf mehr Kolleginnen und Kollegen verteilt werden kann. An kleinen Schulen hat die zu bewältigende Arbeit den gleichen Umfang, kann aber nicht auf so viele Schultern verteilt werden wie an großen Schulen. Die Aufteilung an eine größere Anzahl von Lehrkräften erfordert allerdings auch mehr Organisation und Abstimmung.

Die Arbeitsstrukturen werden je nach schulspezifischen Voraussetzungen von Schule zu Schule variieren. Im Modellversuch haben sich jedoch Gemeinsamkeiten herauskristallisiert, die in den folgenden Erfahrungen einer Modellversuchsschule beispielhaft dargestellt werden.

**Erfahrungen der
Modellversuchs-
schulen**

„Alle Lehrerinnen und Lehrer sowie die pädagogischen Mitarbeiterinnen beteiligten sich entweder an den Plänen für Deutsch, für Mathematik oder für Sachunterricht. Für die Fächer Musik, Gestalten, Sport und Englisch wurden die Fachgruppen so gebildet, dass immer die Kolleginnen und Kollegen, die diese

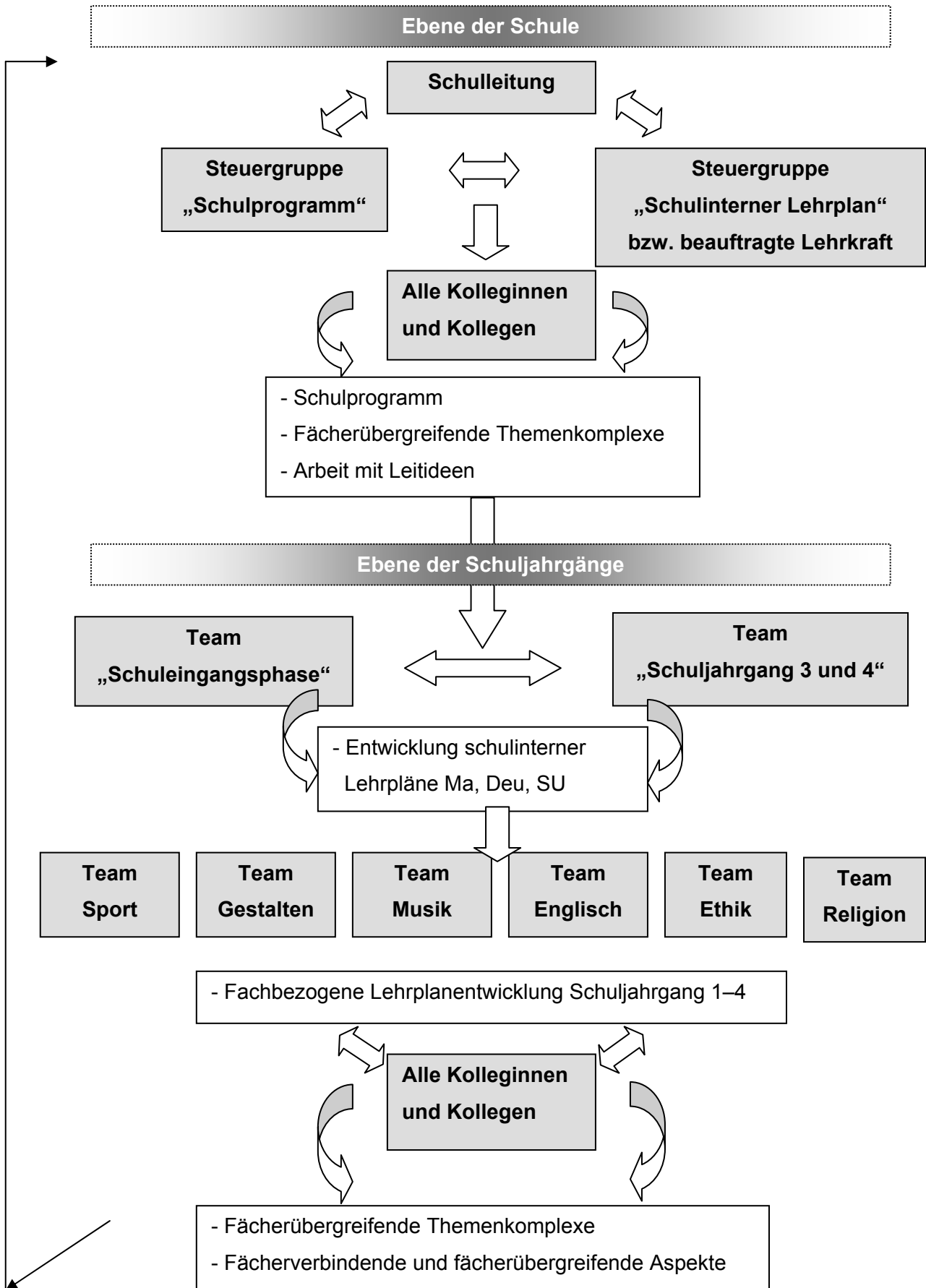
Fächer unterrichten, gemeinsam die Pläne erstellten. Für die Fächer Ethik und evangelische Religion muss die Arbeit von der jeweiligen Kollegin allein vorgenommen werden, wobei es zum Austausch mit Lehrkräften anderer Schulen kommt.

Da wir bereits in der ersten Phase mit Klassenstufen- bzw. Jahrgangsteams gute Erfahrungen gesammelt hatten, setzen diese Arbeitsgruppen ihre Planungstätigkeit fort. Es wurde in den einzelnen Teams jeweils eine Liste mit Vorschlägen zur Kompetenzentwicklung in den verschiedenen Jahrgangsstufen erarbeitet und zur Diskussion gestellt ... Da wir in verschiedenen Arbeitsgruppen tätig sind, kommt es immer wieder zu ‚Bruchstellen‘, die wir versuchen, im Plenum zu korrigieren oder die durch die Schulleiterin korrigiert werden.

Die Arbeitsstrukturen haben sich insgesamt bewährt. Die Teamberatungen auf Klassenstufenbasis sind für uns eine gute Organisationsform, da wir in jedem Team mindestens sechs Lehrkräfte sind. So kommt ein intensiver Austausch zustande.“⁵²

Im folgenden Beispiel wird eine Möglichkeit zur Organisation schulinterner Entwicklungsarbeit einer Schule aufgezeigt, die bereits über langjährige Erfahrung bei der Ausgestaltung der flexiblen Schuleingangsphase verfügt (vgl. Übersicht 5).

⁵² Auszug aus einer Schuldokumentation im Rahmen des Modellversuches „SchilP“.



Übersicht 5: Möglichkeit der Organisation schulinterner Lehrplanarbeit am Beispiel der Grundschule „Silberwald“ Halle

Die Organisation der schulinternen Lehrplanarbeit ist abhängig von dem Regelungsbedarf auf den verschiedenen Ebenen der schulinternen Planung.

Ebene der Schule

In dem in Übersicht 5 dargestellten Beispiel wird von der Schulleitung eine Steuergruppe für schulinterne Lehrplanarbeit gebildet. Diese ist für die Organisations- und Entwicklungsarbeit verantwortlich und sollte eng mit der Steuergruppe für Schulprogrammarbeit kooperieren. Von beiden Gruppen wird das gesamte Kollegium über alle Prozesse der schulinternen Lehrplanarbeit einschließlich schulprogrammatischer Aspekte informiert und an der Entwicklung beteiligt. Alle Kolleginnen und Kollegen treffen Festlegungen zum Schulprogramm, den fächerübergreifenden Themenkomplexen und der Arbeit an den Leitideen auf Schulebene.

Ebene der Schuljahrgänge

Auf der Ebene der Schuljahrgänge werden in diesem Beispiel jeweils ein Team für die Schuleingangsphase sowie ein Team für die Schuljahrgänge 3 und 4 gebildet. Die Übersicht 5 veranschaulicht, dass diese beiden Teams jeweils für die Entwicklung der schulinternen Lehrpläne für die Fächer Mathematik, Deutsch sowie Sachunterricht verantwortlich sind. Diese beiden Teams stimmen sich zur Kompetenzentwicklung bezüglich der verschiedenen Schuljahrgänge ab. Die auf der Ebene der Schuljahrgänge in den genannten jahrgangsbezogenen Teams getroffenen Festlegungen (Bezug zum Schulprogramm, Entwicklung von Lernkompetenzen etc.) werden bei der Erarbeitung aller Fachlehrpläne berücksichtigt. Dementsprechend erarbeiten auch die kleineren Teams für alle weiteren Fächer der Grundschule die schulinternen Lehrpläne auf dieser Basis.

Regelungen zu fächerübergreifenden und fächerverbindenden Angelegenheiten sowie zur Bearbeitung der fächerübergreifenden Themenkomplexe erfolgen im gesamten Kollegium oder im zuständigen Jahrgangsteam.

Über alle auf Schuljahrgangsebene getroffenen Festlegungen werden die beauftragten Lehrkräfte zur Erarbeitung der fachspezifischen schulinternen Lehrpläne ebenso wie die Schulleitung in Kenntnis gesetzt.

Unterstützung der Schulleitung durch eine Steuergruppe für schulinterne Lehrplanarbeit (SchiLP-Gruppe)

Erfreulicherweise haben in den letzten Jahren viele Schulen begonnen, sich bewusst ein eigenes Profil und darüber hinaus ein Schulprogramm zu geben. An solche Erfahrungen kann und sollte angeknüpft werden. Bezüglich der Schulprogrammarbeit gab es im Land Sachsen-Anhalt zwischen 1999 und 2004 den umfangreich dokumentierten Modellversuch „Kriterien zur Erstellung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen (KES)“.⁵³ In den folgenden Vorschlägen zur Gestaltung der Arbeit an und mit schulinternen Lehrplänen werden Erfahrungen aus diesem Modellversuch aufgegriffen.

Wie bereits zuvor dargestellt, spielen Schulleiterinnen und Schulleiter eine zentrale Rolle in der schulinternen Lehrplanarbeit. Sie sind nicht nur formal aufgrund der Regelungen im Schulgesetz für die schulische Entwicklung verantwortlich. Gemäß der Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung beeinflussen sie maßgeblich, ob in einer Schule bewusste Entwicklungsprozesse stattfinden oder auch nicht. Schulleiterinnen und Schulleiter können zwar nicht direkt die Qualität des Unterrichts verändern, sie haben aber erheblichen Einfluss darauf, ob und wie Veränderungen in einer Schule eingeführt und wirksam werden und wie die Ressourcen einer Schule eingesetzt und genutzt werden. Sie haben insbesondere einen wesentlichen Einfluss auf zeitliche Regelungen (Pausen, Vertretungen, Stundenplan, Einsatz in Fächern und Klassen etc.), und sie können letztlich Verbindlichkeit gegenüber den gemeinsamen Beschlüssen einfordern.

Schulleiterinnen und Schulleiter leiten schulische Veränderungsprozesse in der Regel nicht allein, sondern sie kooperieren dazu mit dem Kollegium und weiteren Unterstützungskräften auch außerhalb der Schule. In der Schulprogrammarbeit hat sich die Einrichtung einer so genannten Steuergruppe als wirksam erwiesen. Dies ist eine Gruppe, die vom Kollegium zur Koordination aller Aktivitäten eingesetzt wird, die mit der Erstellung, Erprobung, Evaluation und Fortschreibung des Schulprogramms verbunden sind. Es muss also im Kollegium eine verantwortliche Gruppe geben, die sich dieser auf Kontinuität angelegten Arbeit widmet und den Gesamtprozess im Blick hat. Auch die Arbeit an und mit den schulinternen Lehrplänen stellt eine längerfristige, kontinuierliche Arbeit dar. Daher wird die Einrichtung einer speziellen Steuergruppe (im Folgenden SchiLP-Gruppe genannt) empfohlen.

Wenn die schulinterne Lehrplanarbeit zu einem Schwerpunkt der Schulprogrammarbeit einer Schule wird, dann kann die schulprogrammbezogene Steuergruppe auch die Funktion der SchiLP-Gruppe übernehmen.

⁵³ Informationen zum Modellversuch sind unter folgender Internet-Adresse abrufbar:
<http://www.kes.bildung-lsa.de>.

Schulprogrammarbeit und schulinterne Lehrplanarbeit sind aber nicht identisch. Deshalb ist an der Schule die Beziehung zwischen der Arbeit am Schulprogramm und der Arbeit an den schulinternen Lehrplänen zu klären.

Die SchiLP-Gruppe ist ein Team aus Mitgliedern des Kollegiums, die im Auftrag des Kollegiums die komplexen Arbeitsprozesse, die zur Erarbeitung, Erprobung, Evaluation und Fortschreibung der schulinternen Lehrpläne erforderlich sind, initiieren, organisieren, koordinieren und zu einem nachhaltigen Erfolg führen. Ein Mitglied der Schulleitung sollte der SchiLP-Gruppe angehören. Die Schulleiterin oder der Schulleiter muss jedoch nicht die Leitung dieser Gruppe übernehmen. Da jedoch alle Entscheidungen dieser Gruppe später Verbindlichkeit erlangen sollen, ist es gut, wenn allen deutlich ist, dass die Schulleitung hinter den Entscheidungen steht.

Aufgaben der SchiLP-Gruppe in den verschiedenen Phasen der schulinternen Lehrplanarbeit

Wie bereits im Abschnitt 2.1 dargelegt wurde, gliedert sich die Arbeit an und mit schulinternen Lehrplänen in die Phasen:

- Erarbeitung,
- Erprobung,
- Evaluation,
- Fortschreibung.

Diese Phasen können nach einmaligem Durchlaufen nicht als abgeschlossen betrachtet werden, sondern sie wiederholen sich mehrmals (insbesondere Phase 2 bis 4). In den verschiedenen Phasen ändern sich die Aufgaben der SchiLP-Gruppe der Schule.

Zur Phase der Erarbeitung schulinterner Lehrpläne

In der Phase der Erarbeitung der schulinternen Lehrpläne hat die SchiLP-Gruppe vor allem die Aufgabe, darauf zu achten, dass der gemeinsam zu bewältigende Auftrag zielgerichtet bearbeitet wird. Dafür muss geklärt werden,

- wie die Arbeit organisiert wird,
- wer bzw. welche Arbeitsgruppe für welche Lehrplanteile die Entwürfe erstellt,
- wie die Fortbildung bezüglich schulinterner Lehrpläne koordiniert wird,
- welche Kriterien und welche Gliederungspunkte berücksichtigt werden sollen,
- bis wann die Entwürfe vorliegen sollen,
- wer, wann, auf welche Art über die Entwürfe informiert wird,
- wie die Entscheidungen und Abstimmungen erfolgen sollen, damit sie anschließend auch als verbindliche und akzeptierte Grundlage dienen können.

In dieser Phase liegt die Hauptaufgabe der SchiLP-Gruppe in der Koordination der Erstellung der schulinternen Lehrpläne. Diese besteht vor allem darin, den nach Erarbeitung der Entwürfe erforderlichen Abstimmungs- und Entscheidungsprozess so zu organisieren, dass die schulinternen Lehrpläne nach ihrer Verabschiedung auch als verbindliche Grundlage von allen Betroffenen anerkannt werden. Das bedeutet in der Praxis, dass bei Konflikten, unterschiedlichen Meinungen und Interessen Kompromisse gesucht werden, die möglichst von allen mitgetragen werden.

Zur Phase der Erprobung schulinterner Lehrpläne

In der Phase der Erprobung der schulinternen Lehrpläne ändern sich die Aufgaben und die Funktion der SchiLP-Gruppe. Nun ist sie die Anlauf- und Sammelstelle für Erfahrungen mit den schulinternen Lehrplänen. Dies ist nicht lediglich eine abwartende, reagierende Funktion, d. h. die Gruppe tritt nicht nur dann in Aktion, wenn ein Problem auftritt, Beschwerden vorgetragen werden oder Ähnliches. Die Aufgabe in dieser Phase sollte vielmehr ganz bewusst darin bestehen, mit einer gewissen Kontinuität und Systematik zu überprüfen, ob sich die schulinternen Lehrpläne auch in der alltäglich Praxis realisieren lassen, welche neuen Ideen auftauchen und welche Veränderungen eventuell als sinnvoll erachtet werden. In dieser Phase sind auch solche Überlegungen zu entwickeln, wie die Überprüfung der Wirkungen der schulinternen Lehrpläne erfolgen soll.

Zur Phase der Evaluation

Auf Grundlage der Vorarbeiten der Erprobungsphase soll in dieser Phase die Evaluation der schulinternen Lehrpläne in Angriff genommen werden. Ziel ist es, Informationen darüber zu sammeln, ob die Arbeit auf der Grundlage der schulinternen Lehrpläne zu den Erfolgen geführt hat, die angestrebt wurden. Das betrifft einerseits die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler bezogen auf die im schulinternen Lehrplan formulierten Kompetenzen. Das betrifft aber auch die Arbeits- und Koordinationsprozesse unter den Kolleginnen und Kollegen. Evaluation kann daher sehr unterschiedlich aussehen. Sie kann sich auf die Einschätzungen der Kolleginnen und Kollegen beziehen, die mit Fragebögen oder Interviews erhoben werden. Die Kompetenzentwicklung kann durch Leistungserhebungen überprüft werden. Dabei sind die Ergebnisse schulinterner und zentraler Leistungserhebungen zu berücksichtigen.

Die Aufgabe der SchiLP-Gruppe in dieser Phase besteht im Initiieren und Koordinieren des Evaluationsprozesses. Gemeinsam mit dem Kollegium sind Verantwortlichkeiten abzusprechen und ist dafür Sorge zu tragen, wie die Ergebnisse zusammengeführt, ausgewertet und für die weitere Arbeit nutzbar gemacht werden.

Die durch die SchiLP-Gruppe zu koordinierende Evaluation umfasst daher Entscheidungen darüber,

- was und für wen evaluiert wird,
- wie und mit welchen Erhebungsmitteln (Fragebogen, Interviews etc.) die Evaluation durchgeführt werden soll,
- wer welche Aufgaben übernimmt,
- wie die Auswertung und Beurteilung der Ergebnisse stattfinden soll.

Bei all diesen Entscheidungen sollte im Blick behalten werden, dass der Aufwand überschaubar bleibt, aber dennoch verlässliche Ergebnisse erzielt werden.

Die kritische Auseinandersetzung mit den Evaluationsergebnissen ist dann auch der Auftakt in die Phase der Fortschreibung schulinterner Lehrpläne.

Zur Phase der Fortschreibung schulinterner Lehrpläne

Diese Phase ist einerseits Abschluss und andererseits Beginn eines Zyklus der Arbeit an und mit schulinternen Lehrplänen.

Die schulinternen Lehrpläne haben über einen bestimmten Zeitraum als Grundlage für die Alltagsarbeit gedient, wurden insofern erprobt und haben bezüglich der Schülerleistungen Ergebnisse bewirkt, die in der Evaluation festgestellt und überprüft wurden. Nach der kritischen Bestandsaufnahme folgen nun unter Leitung der SchiLP-Gruppe Diskussionen über positive Effekte, das Erreichte und die Fortführung des Begonnenen. Die Ergebnisse dieser kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung fließen dann in eine überarbeitete Fassung der schulinternen Lehrpläne ein. Dieser Überarbeitungs- oder Fortschreibungsprozess ist im Kern ein Prozess des gemeinsamen Lernens und Entwickelns. Aus den diskutierten Erfahrungen entstehen Pläne für die weitere Arbeit, die die positiven Aspekte festhalten und auf erkannte Probleme reagieren.

Die Arbeitsschwerpunkte werden sich im nächsten Zyklus verändern. Es geht nun darum, aktuelle Erfordernisse in den schulinternen Lehrplänen zu berücksichtigen und diese somit punktuell weiterzuentwickeln.

2.4 Anregungen zur Evaluation des Erarbeitungsprozesses schulinterner Lehrpläne

Ziel und Inhalt der Evaluation

Evaluation ist ein Begriff, der in der Bildungspolitik mittlerweile als Schlüsselstrategie zur Qualitätsentwicklung im Schulwesen angesehen wird.⁵⁴ Die Definitionen zum Begriff Evaluation sind sehr vielfältig. Synonym werden Begriffe wie Erfolgs-, Wirkungs- oder Qualitätskontrolle bzw. Begleit- und Bewertungsforschung verwendet. Evaluation beinhaltet die Bewertung des untersuchten Gegenstandes mit dem Ziel der Weiterentwicklung. Mit zunehmender Verantwortung der Einzelschulen für die Qualitätsverbesserung rücken Evaluationsprozesse in den Schulen verstärkt ins Blickfeld. Im Grundsatzband werden zur schulinternen Evaluation folgende Aussagen getroffen:

„Die Ergebnisse der schulinternen Evaluation werden mit Ergebnissen zentraler Leistungsfeststellung in Bezug gesetzt. Dadurch wird der schulinterne Lehrplan zur Arbeitsgrundlage, welche ständig angepasst und weiterentwickelt werden soll.“⁵⁵

Schulinterne Evaluation der Lehrplanarbeit beinhaltet die Reflexion der gestellten Ziele und erreichten Ergebnisse sowie das Ableiten von Schlussfolgerungen für die Weiterentwicklung. Evaluation ist ein immanenter Bestandteil der Lehrplanarbeit und somit „nicht nur am Ende einer Arbeitsphase sinnvoll, sondern immer dann, wenn für die Gestaltung der weiteren Arbeitsprozesse eine systematische Datenbasis hilfreiche Hinweise und Erkenntnisse liefert.“⁵⁶ Wesentliche Aspekte sind dabei die Evaluation

- des Prozesses schulinterner Lehrplanarbeit,
- des schulinternen Lehrplanes selbst,
- der Umsetzung der schulinternen Lehrpläne im Unterricht,
- der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

⁵⁴ Biehl/Colditz (2003), S. 9.

⁵⁵ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2007), S. 8.

⁵⁶ Risse (1998), S. 271.

Mit den folgenden Ausführungen werden Anregungen zur Evaluation des Prozesses der Erarbeitung schulinterner Lehrpläne gegeben. Vorschläge zur Evaluation des schulinternen Lehrplanes und zur Evaluation der Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler sind im Teil 2 der vorliegenden Handreichung nachzulesen.⁵⁷

Die Arbeit an und mit schulinternen Lehrplänen ist ein länger andauernder Prozess. Daher ist es sinnvoll und notwendig, sich nach einer gewissen Zeit begleitend Rechenschaft darüber abzulegen, ob der Prozess der Arbeit an und mit den schulinternen Lehrplänen auch effektiv und erfolgreich hinsichtlich der angestrebten Ziele verläuft. Dabei ist die Evaluation des schulinternen Arbeitsprozesses nicht gleichzusetzen mit der Evaluation der Wirksamkeit der schulinternen Lehrpläne insgesamt. Das Hauptaugenmerk der hier gemeinten Evaluation liegt vielmehr auf der Frage, ob die im Kollegium gewählten Schritte der Erstellung und Erprobung der schulinternen Lehrpläne zum angestrebten Ziel führen oder aber zu eventuell sogar zeitraubenden Konflikten und Problemen. Die Evaluation des Arbeitsprozesses soll also gewährleisten, dass das Ziel, die Erstellung abgestimmter schulinterner Lehrpläne, so weit und so ökonomisch wie möglich erreicht wird. Im Unterschied zu einer abschließenden *summativen Evaluation* handelt es sich also um eine prozessbegleitende oder *formative Evaluation* bezogen auf die Arbeitsprozesse und Organisationsstrukturen, die die Erstellung der schulinternen Lehrpläne ermöglichen bzw. fördern sollen. Eine Evaluation in diesem Sinne hat dann vor allem das Ziel, die vorgenommenen praktischen Maßnahmen zur Erstellung der Lehrpläne zu überprüfen, zu verbessern und über deren Fortführung oder Änderung zu entscheiden.

Dabei geht es insbesondere darum, zu überprüfen, ob die gewählte Arbeits- oder Organisationsstruktur der Teams und die zwischen den Teams laufenden Informationsprozesse funktionieren und zu den gewünschten Erfolgen führen.

Bei der Evaluation des schulinternen Arbeitsprozesses ist, wie in jeder Evaluation, zu entscheiden, wer evaluiert was mit welchen Methoden für wen?

Da es das Ziel der Evaluation ist, die Arbeitsprozesse und die für sie gewählten Arbeitsstrukturen zu überprüfen, zu regulieren und zu optimieren, handelt es sich vorrangig um eine Evaluation durch das Kollegium für das Kollegium selbst. Natürlich kann aufgrund einer durchgeführten internen Evaluation dann auch nach außen Rechenschaft darüber abgelegt werden, was die Schule auf dem Weg zu den schulinternen Lehrplänen unternommen und geleistet hat.

⁵⁷ Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (2007).

Koordination der Evaluation

Die Koordination der Evaluation der Arbeitsprozesse und -strukturen ist eine schulinterne Aufgabe. Sie sollte sinnvollerweise von der SchiLP-Gruppe geleistet oder zumindest koordiniert werden. Diese übernimmt damit eine Arbeit für das Kollegium und auch für die Schulleitung, die darauf zielt, die lehrplanbezogenen Arbeitsprozesse, ihre Organisation sowie den Ertrag der selbstkritischen Überprüfung zu unterziehen und die Arbeitsstrukturen und Arbeitsplanungen sowie den Informationsfluss danach gegebenenfalls zu modifizieren und weiterzuentwickeln. Dabei sollte natürlich auch die Arbeit der SchiLP-Gruppe selbst in die Evaluation einbezogen werden. Wenn es sich einrichten lässt, kann die Evaluation der Arbeit an und mit den schulinternen Lehrplänen mit der Evaluation im Rahmen der Schulprogrammarbeit⁵⁸ koordiniert werden.

Die im Folgenden aufgeführten Fragen dienen als Anregung zur inhaltlichen Ausgestaltung der Evaluation.

Anregungen zur Evaluation des Arbeitsprozesses

- **Arbeitsstand und Ziele**
 - Welche Ergebnisse bzw. Arbeitsstände wurden bisher erzielt?
 - Wie werden die erreichten Ergebnisse eingeschätzt?
 - Was ist als Nächstes zu tun?
- **Prozessführung durch die Schulleitung**
 - Auf welche Art unterstützte die Schulleitung die schulinterne Lehrplanarbeit?
 - Steuerte die Schulleitung die Fortbildung der Lehrkräfte unter dem Blickwinkel der schulinternen Lehrplanarbeit?
 - Welche Unterstützung erhielt die Schulleitung (z. B. durch die Steuergruppe bzw. SchiLP-Gruppe)?

⁵⁸ Zur Evaluation der Schulprogrammarbeit vgl. http://www.kes.bildung-lsa.de/download/hr_evaluation.pdf.

- **Arbeitsorganisation**

- Welche Organisationsformen haben sich bewährt?
- Ist die Zusammenstellung der Teams optimal oder sollte es Veränderungen geben?
- Sind bei der Arbeit der Teams organisatorische und inhaltliche Probleme aufgetreten? Welche Lösungsideen gibt es dafür?
- Sind die zeitlichen Rahmenbedingungen für Kooperation und gemeinsame Diskussion günstig?
- Waren die Terminvorgaben umsetzbar?
- Welche Rahmenbedingungen fördern bzw. hemmen die schulinterne Lehrplanarbeit?
- Hat sich die Koordination durch die SchiLP-Gruppe bewährt?

- **Kollegium**

- Wie ist die Arbeitsatmosphäre in den Teams? Gibt es Lösungsideen bei eventuell auftretenden Schwierigkeiten?
- Haben sich alle Lehrkräfte in den Arbeitsprozess eingebracht?
- Wie kann die Motivation der Beteiligten aufrechterhalten werden?
- Wurden Fortbildungsangebote zur schulinternen Lehrplanarbeit genutzt?

- **Effektivität**

- Besteht Klarheit hinsichtlich der Arbeitsaufträge und Ziele?
- Werden die jeweiligen Arbeitsaufträge arbeitsteilig und verlässlich erfüllt?
- Werden die Arbeitsergebnisse nachvollziehbar dokumentiert?
- Gelingt es, im Kollegium Konsens zu finden? Wodurch wird die Konsensfindung erschwert? Gibt es Lösungsvorschläge dafür?
- Bleibt in den Beratungen genügend Zeit für die inhaltliche Arbeit am schulinternen Lehrplan?
- Gibt es Veränderungsvorschläge, um die weitere Arbeit effektiver zu gestalten?

- **Information**

- Wie wird über die Ergebnisse der Teams informiert?
- Wie wird der Informationsfluss zwischen Schulleitung, SchiLP-Gruppe, Teams und Kollegium sowie zur Gesamtkonferenz organisiert und eingeschätzt?

Übersicht 6: Anregungen zur inhaltlichen Ausgestaltung der Evaluation des Arbeitsprozesses

Evaluationsmethoden

Bei der Entscheidung über die Methoden, mit denen evaluiert wird, ist zu berücksichtigen, dass diese der spezifischen Situation der jeweiligen Schule, den konkreten Arbeitsprozessen und auch den Bedingungen des Kollegiums (großes Kollegium, kleines Kollegium) entsprechen.

Aus der Schulentwicklungsforschung und den Erfahrungen der Schulprogrammarbeit gibt es mittlerweile sehr vielfältige und in Umfang, Aufwand und Brauchbarkeit sehr unterschiedliche Evaluationsmethoden. Das Kollegium sollte sich jeweils für die Methode entscheiden, bei der Aufwand und Nutzen in einem sinnvollen Verhältnis stehen.

Blitzlicht

Das Blitzlicht ist eine leicht einzusetzende Rückmelde- oder auch Evaluations-Methode, um ein Meinungsbild über zurückliegende gemeinsame Arbeitsprozesse herbeizuführen, eine prozessbezogene Orientierung vorzunehmen und eventuell Veränderungen für die Fortsetzung der gemeinsamen Arbeit zu beschließen. Ziel eines Blitzlichts ist es beispielsweise, am Ende einer Arbeitsphase das Befinden der Teilnehmer bzw. ihre Einschätzung über den abgelaufenen Arbeitsprozess, die Arbeitsatmosphäre und die erreichten Arbeitsergebnisse festzuhalten. Beim Blitzlicht werden etwa zwei oder drei Fragen gestellt, zu denen sich die Teilnehmer äußern. Solche Fragen könnten in unserem Zusammenhang sein: „Wenn Sie zurückschauen auf unsere bisherige Arbeit in unserem Team, was fanden Sie gut? Was war problematisch? Was sollte in Zukunft besser laufen?“ Zu diesen Fragen sollte nun jeder kurz und knapp antworten. Der Gruppenleiter oder Moderator sollte beim Blitzlicht darauf achten, dass eine Diskussion zu den jeweiligen Äußerungen, aber auch zu Vorschlägen und zu aufgezeigten Problemen erst stattfindet, wenn alle die Möglichkeit hatten, sich zu äußern. Nach einer solchen Blitzlichtrunde sollten dann aber die weiterführenden Gedanken und Anregungen auch festgehalten und eventuell auch förmlich beschlossen werden.

Schriftliche Befragung

Schriftliche Befragungen sind in Evaluationen mittlerweile ein bewährtes Mittel. Sie lassen sich sehr gut und relativ einfach an den jeweiligen Anlass anpassen und haben den Vorteil, dass mit einem überschaubaren Aufwand zu den interessierenden Fragen die Meinung bzw. das Urteil aller Beteiligten ohne großen Zeitaufwand eingeholt werden kann. Allerdings steckt wie so oft die Tücke im Detail. Sollen wirklich verlässlich und entsprechend sozialwissenschaftlicher Standards Meinungen und Urteile eingeholt werden, dann besteht ein gewisser Aufwand in der Erstellung der Fragen. Man bekommt letztlich nur zu den Fragen auch Antworten, die man stellt.

Wird mit geschlossenen Fragen gearbeitet (multiple choice), muss man zuvor möglichst differenziert die Antwortmöglichkeiten herausarbeiten. Das geschieht meist mit Hilfe vorausgehender Probeinterviews, die helfen, das mögliche Antwortspektrum zu ermitteln.

Arbeitet man vor allem mit offenen Fragen, dann besteht die Aufgabe vor allem darin, die Aussagen später auszuwerten und in ihren Konsequenzen aufzubereiten. Das kann je nach Umfang der Fragen und Antworten aufwändig werden. Bei kleineren Kollegien fällt das nicht so sehr ins Gewicht. Größere Kollegien sollten die offenen Fragen knapp halten.

In kleineren Kollegien sind einfachere Feedback-Methoden wie etwa das Blitzlicht geeignet.

Interviews

In größeren Kollegien können Interviews durchgeführt werden, in denen einige Kolleginnen und Kollegen über ihre Meinung zur Arbeit an den schulinternen Lehrplänen befragt werden. Interviews ermöglichen in der Regel eine differenziertere Beschreibung von möglichen Problemen und Widerständen, aber auch die Entfaltung neuer, eventuell weiterführender Vorschläge. Für solche Interviews sollte ein Leitfaden erstellt werden, der die interessierenden Fragen enthält. Anregungen für die Erstellung eines solchen Leitfadens bietet die Übersicht 6. Bei der Auswahl der Interviewpartner sollten unterschiedliche Strömungen in der Schule, aber auch unterschiedliche Klassenstufen und Fächer berücksichtigt werden.

Bewährt haben sich **Gruppeninterviews**. In diesen kommen mehrere Lehrerinnen und Lehrer – möglichst als Repräsentanten unterschiedlicher Sichtweisen, Teams oder fachlicher Schwerpunkte – direkt über Aspekte der Erarbeitung der schulinternen Lehrpläne und der dabei gewonnenen Erfahrungen ins Gespräch. Damit können unterschiedliche Wahrnehmungen und Einschätzungen im Diskurs zum Ausdruck gebracht und Einseitigkeiten (zu positive oder zu skeptische Einschätzungen) relativiert oder gar vermieden werden. Auch für Gruppeninterviews ist ein Interview-Leitfaden erforderlich, der alle in der jeweiligen Schule als wichtig angesehenen Fragen enthält.

Auswertung der Evaluation

Die Ergebnisse der durchgeführten Evaluationsmaßnahmen bleiben lediglich bedrucktes Papier, wenn sie nicht ausgewertet und beurteilt werden. Diese Aufgabe der Auswertung und Beurteilung von Evaluationsmaßnahmen ist sicher für die meisten Schulen neu und ungewohnt. Evaluation ist jedoch ein wichtiger Teil der Arbeit an und mit schulinternen Lehrplänen. Erst durch wiederholte Evaluationen entstehen Daten, die verlässliche Aussagen über die Qualitätsentwicklung an einer Schule zulassen. Es ist zu beachten, dass eine einmalige Messung keine Aussagen über Entwicklungen zulässt. Daher werden die Evaluationsergebnisse vor allem eine Grundlage dafür bieten, einschätzen zu können, was wie erreicht wurde und ob das Kollegium mit dem Erreichten zufrieden ist.

Die Auswertung sollte darauf zielen, einerseits die positiven Erfahrungen, andererseits aber auch mögliche Probleme und Konflikte festzuhalten und anschließend Vorschläge für Verbesserungen der weiteren Arbeit an den schulinternen Lehrplänen vorzustellen. Solche Vorschläge sollten dann bei der weiteren Arbeit berücksichtigt werden. Dazu sind Absprachen mit der Schulleitung, der SchiLP-Gruppe oder eventuell auch Beschlüsse der Gesamtkonferenz erforderlich, damit sie Verbindlichkeit erlangen.

Eine Evaluation derjenigen Arbeitsprozesse, die mit dem Ziel der Erstellung schulinterner Lehrpläne durchgeführt werden, ist zweck- und zielorientiert. Sie hat vor allem das Ziel, praktische Maßnahmen und Schritte der Lehrplanerstellung zu überprüfen, zu verbessern oder über sie zu entscheiden, sodass letztlich kollegial abgestimmte schulinterne Lehrpläne als verbindliche Grundlage für die zukünftige Unterrichtsarbeit im Schulalltag vorliegen.

Anhang

I. Literaturverzeichnis

Bentke, U. (2005): Der neue Lehrplan für Grundschulen des Landes Sachsen-Anhalt. In: Neue Praxis der Schulleitung. Ausgabe Sachsen-Anhalt. 5/2005, S. 1–23.

Bethke, S. (2000): Schulprofile und Schulprogramme als Elemente einer selbstgesteuerten Einzelschule. In: Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Modellversuch KES – Projektreport über die Eröffnungsveranstaltung am 03.12.1999. Halle (Saale), S. 60–63.

Biehl, J./Colditz, M. (2002): Auf dem Weg zum Schulprogramm – Prozesse und Erfahrungen der Modellversuchsschulen von KES. In: Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Der Modellversuch „Kriterien zur Entwicklung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen (KES). Halle (Saale), S. 8–12.

Biehl, J./Colditz, M. (2003): Interne und externe Evaluation von Schulen. In: Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Interne und externe Evaluation von Schulprogrammen- Prozesse und Erfahrungen aus dem Modellversuch KES. Halle (Saale).

Blum, W./Drücke-Noe, R./Köller, O. (Hrsg.) (2006): Bildungsstandards Mathematik: Konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele, Unterrichts Anregungen, Fortbildungsideen. Berlin.

Boldt, H./Brockmeyer, R. (1996): Sonderpreis „Innovative Schulen“. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Schule neu gestalten – Dokumentation zum Sonderpreis Innovative Schulen im Rahmen des Carl Bertelsmann-Preises 1996, S. 11–23.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn.

Ditton, H. (2006): Evaluation/Qualitätssicherung. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehungswissenschaften. Opladen/Farmington Hills, S. 191–196.

Höher, P./Rolf, H.-G. (1996): Neue Herausforderungen an Schulleitungsrollen: Management – Führung – Moderation. In: Rolf, H.-G./ Bauer, K.-O./Klemm, K./Pfeiffer, H.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9: Daten, Beispiele, Perspektiven. Weinheim, München, S. 187–220.

Krawiec, I. (2007): Change-Management. Online unter:
http://www.train-the-trainer-seminar.de/monatstipps/change_management.htm (03.01.2007).

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2005 a): Einführung des neuen Lehrplans für die Grundschule. RdErl. des MK vom 6.4.2005 – 32-8216. Magdeburg.

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2005 b): Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt. Magdeburg.

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2007): Lehrplan Grundschule. Grundsatzband. Magdeburg.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2005 a): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. München.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2005 b): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich. München.

Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (1999): Lernen in Zusammenhängen. Halle (Saale), Reihe Dialog, Heft 2.

Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2004): Überlegungen und Hinweise zur Vorbereitung, Durchführung und Nachbesprechung von Unterrichtsbesuchen. Halle (Saale).

Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2005 a): Der neue Lehrplan für die Grundschule in Sachsen-Anhalt. Halle (Saale), Reihe Dialog, Heft 13.

Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2005 b): Entwicklung eines schulinternen Lehrplanes. Halle (Saale), Reihe Dialog, Heft 14.

Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2007): Qualitätskriterien für schulinterne Lehrpläne. Halle (Saale), Reihe Dialog, Heft 19.2.

Meyers Lexikonredaktion (Hrsg.) (1988): Meyers kleines Lexikon Pädagogik. Mannheim, Wien, Zürich.

Oelkers, J. (2005 a): Die Grenzen von Lehrplänen als Steuerungsinstrument. Online unter: http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/215_Dornstadt3.pdf (01.08.06).

Oelkers, J. (2005 b): Über die Steuerung von Bildungssystemen. Online unter: http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/011_steuerung.pdf (01.08.2006).

Priebe, B./Schratz, M. (2007): Schuleigene Curricula. Kollegiale Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In: Lernende Schule 37/38, S. 4–8.

Pröhl, M. (1996): Schule neu gestalten. In: Eine pädagogische Interpretation der Management-Aufgabe. Gütersloh, S. 26–38.

Richter, V. (2004): Bildungsstandards als Grundlage modernen Fachunterrichts und schulinterner Lehrplanarbeit. In: Neue Praxis der Schulleitung. Ausgabe Sachsen-Anhalt. 1/2004, S. 1–21.

Risse, E. (1998): Schulprogramm. Entwicklung und Evaluation. Neuwied.

Rosemann, B./Bielski, S. (2001): Einführung in die Pädagogische Psychologie. Weinheim und Basel.

Rolff, H.-G. (2000): Die Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung. In: Journal für Schulentwicklung 2/2000, S. 8–19.

Schlegelmilch, R. (o. J.): Gedanken zu Ergebnissen der empirischen Schulqualitätsforschung. In: Thillm (Hrsg.): Synopse zum Begriff „Gute“ Schule, S. 2–4

Schratz, M./Jakobsen, L. B./MacBeath, J./Meuret, D. (2002): *Serena, oder wie Menschen ihre Schule verändern. Schulentwicklung und Selbstevaluation in Europa*. Innsbruck.

Steffens, U./Bargel, T. (1993): *Erkundungen zur Qualität von Schule*. Neuwied, Kriftel, Berlin. Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) (2007) (Hrsg.): *Impulse für die schulinterne Lehr- und Lernplanung*. Heft 49.

Tillmann, K.-J./Hömann, K./Rauin, U./Tebrügge, A./Vollstädt, W. (1997): *Der Umgang mit den neuen Rahmenplänen. Ein Vergleich zwischen ausgewählten Unterrichtsfächern*. Bielefeld.

Weinert, F. E. (2000): *Lernen des Lernens*. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): *Ergebnisse des Forum Bildung III. Expertenberichte des Forum Bildung*. Online unter: <http://www.blk-info.de/fileadmin/Forum-Bildung-Materialien/ergebnisse-fb-band03.pdf>. (05.07.2007), S. 22–26.

Wottawa, H./Thierau, H. (1998): *Lehrbuch Evaluation*. Bern.

II. Verzeichnis der Übersichten

Übersicht 1:	Verankerung des schulinternen Lehrplanes im Lehrplankonzept für Grundschulen in Sachsen-Anhalt	10
Übersicht 2:	Phasen der schulinternen Lehrplanarbeit	37
Übersicht 3:	Phasen der schulinternen Lehrplanarbeit und deren Schwerpunkte	38
Übersicht 4:	Phasen eines Gespräches zur Einschätzung schulinterner Lehrpläne.....	45
Übersicht 5:	Möglichkeit der Organisation schulinterner Lehrplanarbeit am Beispiel der Grundschule „Silberwald“ Halle	51
Übersicht 6:	Anregungen zur inhaltlichen Ausgestaltung der Evaluation des Arbeitsprozesses	60

III. Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1:	Verteilung der Grundschulen auf Ortschaften im Land Sachsen-Anhalt	19
Abbildung 2:	Größe der Kollegien an Grundschulen in Sachsen-Anhalt	19
Abbildung 3:	Ergebnisse der Befragung von Schulleiterinnen und Schulleitern zum Umgang mit der Rahmenrichtliniengeneration von 1993.....	21
Abbildung 4:	Erwartungshaltung der Schulleiterinnen und Schulleiter	23
Abbildung 5:	Ergebnisse bezüglich der Erwartungen an die schulinterne Lehrplanarbeit.....	24
Abbildung 6:	Erwartungen zu auftretenden Schwierigkeiten bei der schulinternen Lehrplanarbeit.....	47

IV. Links zum Lehrplankonzept für Grundschulen Sachsen-Anhalts



<http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/schulform/grundsich.html>

- ✓ Links zu den Bildungsstandards Deutsch und Mathematik Primarstufe
- ✓ Grundsatzband
- ✓ Fachlehrpläne
- ✓ Niveaubestimmende Aufgaben
- ✓ Folienpräsentationen zum Lehrplankonzept und zum schulinternen Lehrplan für Fortbildungszwecke
- ✓ Weitere Begleitmaterialien



<http://www.modellversuche.bildung-lsa.de/schilp/index.html>

- ✓ Informationen zum Modellversuch „Begleitung der Entwicklung, Erprobung und Evaluation schulinterner Lehrpläne an Grundschulen Sachsen-Anhalts (SchiLP)“



<http://www.kes.bildung-lsa.de/leitseite-frame.html>

- ✓ Informationen zum BLK-Modellversuch „Kriterien zur Entwicklung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen (KES)“