



Freie und Hansestadt Hamburg

Lehrerkammer Hamburg

07.11.2019

Stellungnahme der Lehrerkammer zu der „Überarbeitung des Orientierungsrahmens Schulqualität sowie des Leitfadens“

Der Orientierungsrahmen Schulqualität und der Leitfaden soll umfassend beschreiben, was in Hamburg unter einer guten Schule verstanden wird. „Er benennt die Ziele gelingender Schul- und Unterrichtsentwicklung und liefert allen an Schule Beteiligten Orientierung und Hilfestellung in ihrem Wirkungskreis.“ Der Orientierungsrahmen richtet sich in erster Linie an die Schulleitungen und soll ihnen „Anregungen“, „Hinweise“ und „Gesprächsanlässe“ geben.

Die Lehrerkammer ist der Auffassung, dass Qualität und Entwicklungsprozesse nur im Diskurs und der Unterstützung durch alle an Schule Beteiligten erfolgversprechend umgesetzt werden kann, denn Schulqualität und ihre Sicherung geschieht im Wesentlichen durch die Beteiligten. Sie sind die wichtigste Säule der Schulentwicklung.

Schule als „lernendes System“ ist partizipativ. Wesentliche Akteure wurden aber in den Überarbeitungsprozess des Orientierungsrahmens nicht einbezogen. Die Lehrerkammer fordert die Einbeziehung von Vertreter*innen der Eltern, der Schüler, der Kooperationspartner, der Lehrenden und des sozialpädagogischen Personals schon in dem Prozess der Ausarbeitung eines solchen anzuwendenden Instrumentes und nicht erst kurz vor ihrer Verabschiedung durch die Deputation. In diesem Stadium haben wir nur noch geringe Möglichkeiten gestaltend einzugreifen und unsere Perspektive einzubringen.

Die Art und Weise wie der Qualitätsrahmen und Leitfaden überarbeitet wurde, zeigt, dass die Behörde nichts von demokratischer Schulentwicklung hält, sondern Schul- und Qualitätsentwicklung als „Top Down“-Prozess begreift, der Ziele benennt und diese zur Akzeptanzverbesserung mit den entsprechenden Gremien nach seiner Fertigstellung diskutiert. Dieses Verständnis beschneidet im Hamburgischen Schulgesetz verankerter Rechte von Gremien wie der Lehrer-, Eltern- und Schüler*innenkammer und der Schulkonferenz bzw. des Schulvorstandes an Beruflichen Schulen. Hierauf hatte die Lehrerkammer bereits in ihrer Stellungnahme 2012 hingewiesen, aber diese Anregung wurde ignoriert.

Die Lehrerkammer hält das „Nachschlagewerk“ Orientierungsrahmen innerhalb der praktischen Umsetzung für überfrachtet, mit zu umfangreichen und zu kleinschrittigen Anforderungen. Dies sehen die Verfasser ähnlich, denn sie versuchen über die Entwicklung von „Leitgedanken“ diejenigen Kriterien in den Fokus zu schieben, deren „prioritäre Realisierung in Bezug auf die Ziele am erfolgsversprechendsten ist“. Diese sind dann in einer Grafik dargestellt. Viele Qualitätskriterien zielen auf quantifizierbare Messbarkeit ab und reduzieren damit pädagogische Prozesse und ihre Ergebnisse. Die Anzahl der Schulabschlüsse und der Verbleib der Schüler*innen im Berufsleben oder auf weiterführenden Schulen sind oberstes Kriterium von Schul- und Qualitätsentwicklung. Auch die Lehrerkammer hält diese Ziele für wichtig, sie zeugen aber von einem Bildungs- und Qualitätsverständnis, das nur einen kleinen Ausschnitt der im §2 HmbSG genannten Aufgaben von Schule berücksichtigt.

Der Orientierungsrahmen ist Grundlage für die Arbeit der Schulinspektion, deren Ergebnisse veröffentlicht werden. Die Veröffentlichung dieser Berichte führt unseres Erachtens zu einer scheinobjektiven Vergleichbarkeit mit anderen Schulen, innerhalb dessen die Schulen als soziale Institution mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Ausgangslagen nicht angemessen berücksichtigt werden. Den individuellen „Geist“ der jeweiligen Schulen, mit dem spezifischen Engagement der Lehrkräfte sowie deren persönlichen Einsatz für ihre Schülerinnen und Schüler spiegelt sich in diesem Bewertungssystem nicht wider.

Die Ergebnisse der Schulinspektion auf Grundlage des Orientierungsrahmens führen schulintern erfahrungsgemäß zu einem Aktionismus, deren Zielrichtung teilweise zweifelhaft und unabgestimmt erscheinen, denn es wird nicht berücksichtigt, welche Qualität mit den zu Verfügung stehenden Ressourcen überhaupt möglich war.

Gute Schule und qualitativ guter Unterricht braucht neben erhobenen Schulentwicklungszielen auch ausreichende Ressourcen für die Unterrichts- und Schulentwicklung sowie Vor- und Nachbe-

reitung von Unterricht. Ebenso einen partizipativen wie frei gestaltbaren kreativen Handlungsrahmen für die Schülerschaft und die Lehrkräfte. Werden diese Faktoren bewusst ausgeklammert, „ ... scheint an der einen oder anderen Stelle durch, dass es durch endliche Ressourcen, Zeiten und Räume und andere von außen gesetzte Rahmenbedingungen auch eine Grenze der Gestaltbarkeit gibt.“ (Einführung in den Orientierungsrahmen Schulqualität und den Leitfaden; S. 1). Sowohl die Zunahme der beruflichen Belastungen im Ganztags als auch die gestiegene Heterogenität in Folge Arbeitsmigration und Fluchtbewegungen nach Europa, in die Bundesrepublik und nach Hamburg werden nicht mitgedacht bzw. problematisiert. Der Zusammenhang zwischen Armutslagen und dem Auftreten von pädagogischen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarfen, die die Schul- und Unterrichtswirklichkeit prägen, wird mit weißer Farbe und schönen Worten übertüncht.

Der Zusammenhang zwischen gesellschaftlicher Entwicklung, Migration, Fluchtbewegung, Bildungschancen und schulischen Rahmenbedingungen wird scheinbar nicht zur Kenntnis genommen. Die damit verbundenen Herausforderungen und konkreten Arbeitsbelastungen werden im „Orientierungsrahmen Schulqualität“ nicht mitgedacht bzw. problematisiert. Die Korrelationen zwischen Armutslagen und dem Auftreten von pädagogischen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarfen, die die Schul- und Unterrichtswirklichkeit prägen und die die Bildungsberichte des IFBQ konkret beschreiben, ist nicht existent.

Dieses ambivalente Verhältnis zwischen ideellen Qualitätsentwicklungskriterien und realen Bedingungen macht den problematischen Kern einer kritischen Betrachtung des Instruments „Orientierungsrahmen Schulqualität“ aus: Bessere Schule und besserer Unterricht ist nicht zum Nulltarif zu haben. Qualitätsentwicklung ohne gleichzeitige Ressourcenentwicklung und –planung generiert Luftschlöser. Fraglich ist auch, ob entstehender Leistungsdruck sowie erhöhter Arbeitsaufwand zwecks der Umsetzung von mannigfaltig aufgeworfenen Items nachhaltig zu besseren Schulen führt oder für viele Beschäftigte ins Burn-out.

Dies soll beispielhaft hinsichtlich der Schulreform 'Inklusive Bildung' und notwendiger Schulentwicklung skizziert werden. So heißt es im OR unter 2.3.ff. Und 2.4.ff.

- Pädagoginnen und Pädagogen "... erstellen und evaluieren im Team der mit der Schülerin und dem Schüler befassten Fachkräfte bei Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs oder eines ausgeprägten Sprachförderbedarfs individuelle, stärkenorientierte und diagnosegestützte Förderpläne und setzen diese Förderpläne durchgängig in jedem Unterricht um." Diese Vorgabe wäre selbst unter den Bedingungen früherer IR- und I-Klassen und ohne LAZV sehr ambitioniert.

- Professionelle Förderplanarbeit benötigt zusätzliche Arbeitszeit für Kommunikation , kooperative Förderplanung und Evaluation, damit sie Schüler*innen zum Bildungserfolg führen kann.
- „...und Pädagoginnen und Pädagogen ...nehmen Belastungssymptome ihrer Schülerinnen und Schüler wahr und reagieren hierauf mit pädagogischen Mitteln". Dies erscheint jenseits eines (familien- oder psycho-) therapeutischen oder eines trauma-therapeutischen Bedarfs bzw. jenseits eines tragfähigen, außerschulischen pädagog.-psycholog.-therapeutischen Netzes illusorisch.
- Ohne ein multiprofessionelles tragfähiges pädagogisch- therapeutisches Netzwerk, auch mit außerschulischen Partnern, erscheint diese Anforderung ebenfalls illusorisch, zumal professionelle Hilfeplanung Zeit benötigt.
- "Bei Schülerinnen und Schülern mit komplexen Bedarfslagen im sozial-emotionalen Bereich werden eine emotionale Verbindung, ein Vertrauensverhältnis und Schutz gegen externen Stress gewährleistet, um auf der Basis einer tragfähigen Beziehung Lernprozesse zu ermöglichen." Bleibt neben der jeweils bestmöglichen Unterrichtsvorbereitung, -gestaltung und -nachbereitung hinreichend Zeit und Kraft für die notwendige "Beziehungsarbeit"? Es wäre doch schön, wenn der Theorie die Skizze klassenbezogener bzw. schulischer Rahmenbedingungen folgt(e).
- Beziehungsarbeit benötigt Arbeitszeit und klassenbezogene bzw. schulische Rahmenbedingungen, die einen tragfähigen Beziehungsaufbau und damit positive Bindungserfahrungen ermöglichen. Dieses bildet der Orientierungsrahmen Schulqualität nicht ab, sondern formuliert nur Ansprüche an die einzelnen Pädagog_innen.

Ein weiteres Themenfeld stellt die ganztägige Bildung dar, da hierzu im Orientierungsrahmen 2012 pädagogische Kriterien für guten Ganzttag völlig fehlten. Vollmundig heißt es nun: „Schule wird nun durchgängig als ganztägige Einrichtung im Sinne eines pädagogischen Gesamtzusammenhangs von Unterricht, Mittagessen, außerunterrichtlichen Angeboten und angebotsfreien Zeiten verstanden.“ Die Rahmenbedingungen des Ganztags sind aber komplex. Der Orientierungsrahmen tut so, als ob der Ganzttag in einer Hand wäre und Prozesse von Schulleitungen beeinflusst werden könnten. Teilweise unterliegt die Ganztagsbetreuung aber allein der Verantwortung externer Träger und nicht der Schulleitung. Es zieht gewissermaßen nach Unterrichtsende eine völlig andere Institution in das Schulgebäude ein. Die jeweilige Schulleitung hat keine Weisungsbefugnis für diese Institutionen und Träger. Grundsätzlich fehlt es zudem an in die Arbeitszeiten eingeplante gemeinsame

Zeitkorridore für Schulen und Träger, in den pädagogische und organisatorische Absprachen getroffen werden können. Es fällt auf, dass die Aussagen und Kriterien zum Ganzttag sehr ungenau und vage bleiben und die speziellen Bedingungen in ihrer Komplexität nicht differenziert genug erfassen (gesundes Mittagessen, vielfältiges an Interessen und Bedürfnissen der Schüler*innen ausgerichtetes Angebot durch häufig wechselnde Honorarkräfte, Raum- und Flächenangebot für Bewegung und Spiel u.a.). Auch im Themenfeld „Den Ganzttag gestalten“ wird deutlich, dass ohne die Einbeziehung der externen Akteure in Planung und Entwicklung dieses Orientierungsrahmens eine Qualität im Ganzttag nicht zu erreichen ist.

Wir suchten im Orientierungsrahmen vergeblich nach der Verantwortung der Behörde zur Vermeidung von Arbeitsüberlastung, für Hilfestellung in schwierigen Situationen und zum Schutz vor psychischen und physischen Gesundheitsgefährdungen.

Der Orientierungsrahmen Schulqualität ist somit nicht nur ein Instrument zur Schul- und Qualitätsentwicklung, sondern insbesondere auch ein Instrument zur Evaluation und Kontrolle. In dieser Hinsicht hat er eine große Bedeutung für Bildung und Schule. Diese Bedeutung spiegelt sich aber nicht in einer adäquaten Form der Beteiligung der Akteure wider, sondern offenbart ein hierarchisiertes Führungs- und Leitungsverständnis. Qualitätsentwicklung und -sicherung, die hauptsächlich von den Führungskräften und/oder von Außen kommt, kann den Bedürfnissen von Lehrkräften und der Entwicklung guter Schule nicht gerecht werden.

Die Lehrerkammer fordert daher, einen transparenten, diskursiven Entstehungsprozess unter Beteiligung der Akteure von Anfang an und lehnt die „Überarbeitung des Orientierungsrahmens Schulqualität sowie dessen Leitfadens zum Orientierungsrahmen“ ab.