

A woman in a black dress and white headscarf is dancing on a stage. She is in a dynamic pose, with one leg raised and arms extended. In the background, an audience is seated, watching the performance. The stage is lit with warm, golden light, and there are red curtains on the right side.

**Schulentwicklung
zwischen Autonomie
und Kontrolle**
Wie verändern
wir Schule
wirklich?

Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle

Wie verändern
wir Schule
wirklich?

ISBN: 978-3-86872-839-2

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Studienförderung

Inhaltliche Mitarbeit: Valerie Lange

Redaktion: Marei John-Ohnesorg, Marion Stichler, Stefanie Mensching

Layout & Umschlag: minus Design, Berlin

Titelfoto: © 2011, Johannes Beck / minus

(Tanzaufführung von Schülern der Klasse 6a der Spreewaldgrundschule Berlin)

Druck: bub Bonner Universitäts-Buchdruckerei

Printed in Germany 2011

Dieses Projekt wird gefördert aus Mitteln der DKLB-Stiftung

INHALT

ZEHN PUNKTE	6
EINFÜHRUNG	14
Rolf Wernstedt: Vorwort	15
Hannelore Kraft: Bildungsinvestitionen sind Zukunftsinvestitionen	17
WISSENSCHAFT	22
Hans-Günter Rolff: Wie verändern wir Schule wirklich? Gelingensbedingungen für erfolgreiche Schulentwicklung	23
BILDUNGSADMINISTRATION	33
Claudia Zinke: Das 'Berliner Qualitätspaket'	34
Hans Anand Pant: Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätssicherung im Bildungswesen	38
SCHULLEITUNG UND KOLLEGIUM	41
Martin Bensen: Wie Schulleitungen an der Entwicklung des Schulsystems mitwirken	42
Maja Dammann: Die Rolle der Schulleitung bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung	48
FAZIT	54
Ute Erdsiek-Rave: Schule verändert sich wirklich	55

ZEHN PUNKTE

1. Bildungspolitik geht alle an.

Die deutsche Schullandschaft hat sich in den letzten zehn Jahren so umfassend wie noch nie zuvor verändert. Nach Jahren des Reformstillstands brachten die Post-PISA-Jahre zahlreiche Neuerungen: Die Schulstrukturen sind vielerorts aufgebrochen, Ganztagschulen eingerichtet, Bildungsstandards gesetzt, kommunale Bildungslandschaften begründet. Wir kommen nicht umhin festzustellen: Es tut sich etwas. Und dennoch – die Veränderungen gehen vielfach nicht weit genug oder sie haben sich noch nicht genügend in den Schulalltag durchgesetzt. Das liegt unter anderem daran, so stellt Hannelore Kraft fest, dass Bildungspolitik als isoliertes Politikfeld betrachtet wird. „Das ist grundlegend falsch, denn Investitionen in Vorbeugung und Bildung sind nicht nur sozial- und bildungspolitisch richtig, sie sind vor allem auch haushalts- und wirtschaftspolitisch unumgänglich.“ Denn, so macht Kraft deutlich, Mängel im Bildungssystem haben langfristige volkswirtschaftliche Konsequenzen. „Wir entscheiden heute über die Anzahl der Schulabbrecher von morgen, heute über die Anzahl der Inobhutnahmefälle in den kommenden Jahren und heute, ob mehr oder weniger Menschen ihre Perspektive auf die sozialen Systeme richten müssen anstatt auf ihren eigenen beruflichen Erfolg.“ Die Frage, wie erfolgreiche Schulentwicklung betrieben werden muss, ist deshalb so entscheidend. Was braucht es, um ein Bildungssystem grundlegend zu reformieren und dabei alle Akteure mitzunehmen – wie verändern wir Schule wirklich?

⇒ Hannelore Kraft: Bildungsinvestitionen sind Zukunftsinvestitionen S. 17

2. Autonomie und Kontrolle: Zwei Pole der Schulentwicklung müssen sich ausbalancieren.

Viele der Reformen der letzten Jahre lassen sich unter zwei Schlagwörtern zusammenfassen: Mehr Autonomie und mehr Kontrolle. Das Zugeständnis von mehr Autonomie für die Schule und die Lehrkräfte erfolgt im Vertrauen darauf, dass mehr Verantwortung für die eigene Arbeit auch mehr

Motivation mit sich bringt und dass die Verantwortlichen vor Ort am besten geeignet sind, die richtigen Entscheidungen für die Schulentwicklung zu treffen. Dem folgt die Einrichtung von Kontrollmechanismen wie Lernstandserhebungen mit dem Ziel, die Ergebnisse der Arbeit in den Schulen objektiv überprüfbar zu machen. Rolf Wernstedt erklärt den Zusammenhang zwischen den beiden Polen der Schulentwicklung: „Die in der Folge der PISA-Studien sich entwickelnde Evaluationskultur ist ein gutes Mittel zur Erkennung objektivierbarer Verbesserungen. Gerade angesichts der sich durchsetzenden Entwicklung zu größerer Autonomie der Schulen ist ein solches Instrument zur Verbesserung der Schulentwicklung unentbehrlich.“ Die Schwierigkeit liegt hier in der richtigen Balance von Kontrollmechanismen und Eigenverantwortlichkeit, die notwendig ist, um echte Veränderungen flächendeckend in den Schulalltag überführen zu können. Diese Balance scheint bei den bisherigen Maßnahmen, so zeigen insbesondere die Diskussionen um Rankings der Schulen im Zusammenhang mit den Lernstandserhebungen, noch nicht gefunden worden zu sein.

⇒ Rolf Wernstedt: Vorwort S. 15

3. Bildungsstandards bieten Gestaltungsfreiheit und Steuerung

Das wichtigste Instrument der Kontrolle bei einer outcomeorientierten Steuerung von Bildungsprozessen, wie sie sich in Deutschland als Reaktion auf die PISA-Studien durchgesetzt hat, sind Bildungsstandards. Outcomeorientierung bedeutet eine Ausrichtung der Anstrengungen im Bildungssystem auf die Lernergebnisse, nicht auf die Lerninhalte oder die Ausstattung. Es wird also mit den Bildungsstandards festgelegt, über welche Kompetenzen – Dispositionen zur Bewältigung bestimmter Anforderungen oder Probleme – Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen müssen. Die Kultusministerkonferenz hat 2003 die Einführung bundesweiter Bildungsstandards beschlossen. Mittlerweile liegen Standards für den Mittleren und Hauptschulabschluss in Deutsch, Mathematik und Erster Fremdsprache, für den Primarbereich in Deutsch und Mathematik sowie für den Mittleren Abschluss in Biologie, Chemie und Physik vor.

Sowohl bei der Konzeption als auch bei der Umsetzung der deutschen Bildungsstandards sind einige Defizite zu erkennen. So sind beispiels-

weise statt Mindeststandards Regelstandards vereinbart worden. Während Regelstandards nur durch die *meisten* Schülerinnen und Schüler erreicht werden müssen, wird mit Mindeststandards ein basales Grundniveau definiert, das für *alle* Schülerinnen und Schüler gilt. Damit ist das Bildungssystem in der Bringschuld. Die konsequente Umsetzung von Mindeststandards macht die Bereitstellung von umfangreichen Unterstützungssystemen zwingend erforderlich. Dazu gehören eine verbesserte finanzielle Ausstattung von „Problemschulen“, die Einstellung von Schulsozialarbeiter/innen und –psycholog/innen sowie die Beratung durch Schulaufsicht und –verwaltung – d.h. Maßnahmen, von denen *alle* Schülerinnen und Schüler profitieren können. Und genau im Auf- und Ausbau dieser Unterstützungssysteme herrscht derzeit dringender Handlungsbedarf.

4. Vergleichsarbeiten können in der Schulentwicklung nur erfolgreich sein, wenn ihre Zielsetzung transparent ist.

Inwieweit die in den Bildungsstandards festgelegten Kompetenzziele erreicht werden, wird durch Lernstandserhebungen überprüft. Seit März 2009 beteiligen sich mit Ausnahme von Baden-Württemberg, das für den achten Jahrgang eigene Vergleichstests vorsieht, alle Bundesländer an den nationalen Vergleichsarbeiten VERA-3 und VERA-8. Die Vergleichsarbeiten sind an den Bildungsstandards ausgerichtet und werden jedes Jahr in den Fächern Deutsch, Mathematik und der Ersten Fremdsprache durchgeführt. Es gibt allerdings in den Ländern unterschiedliche Festlegungen darüber, in welchen der Fächer die Schulen verpflichtend teilnehmen müssen und in welchen die Teilnahme freiwillig erfolgt. Die Testaufgaben werden durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) entwickelt, die Lehrerinnen und Lehrer vor Ort sind für die Durchführung der Tests verantwortlich.

Der Umgang mit den Ergebnissen der Vergleichsarbeiten ist von Bundesland zu Bundesland verschieden. Prof. Dr. Hans Anand Pant, Direktor des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen, führt dies näher aus: „In einigen Bundesländern stehen die Daten nur der Schule, nicht der Schulaufsicht oder der Schulinspektion zur Verfügung. In anderen Bundesländern wiederum werden die Ergebnisse klassenscharf an die Schulaufsicht zurückgemeldet.“ Dieser unterschiedliche Umgang mit den Ergebnissen der Lernstandserhebungen ist problematisch, weil er öffentlich schwer vermittelbar ist: Viele Lehrkräfte und Eltern begehnen

den Lernstandserhebungen mit Skepsis. Sie sind darüber verunsichert, wie mit den Testresultaten verfahren wird – ob sie beispielsweise Einfluss auf die Schulnote haben, welche Konsequenzen unterdurchschnittliche Ergebnisse für Lehrerinnen und Lehrer haben oder ob anhand der VERA-Tests Schulrankings erstellt werden können. Die Akzeptanz der Vergleichsarbeiten durch die schulischen Akteure ist für ihren Erfolg jedoch unabdingbar: Die Ergebnisse der Lernstandserhebungen sollen die diagnostische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer erhöhen und somit gezielte individuelle Fördermaßnahmen erleichtern. Das kann nur gelingen, wenn die Bildungspolitik es schafft, deutlich zu machen, was mit den Vergleichsarbeiten erreicht werden soll und die Lehrkräfte mit der Interpretation der Ergebnisse und ihrer Rückführung in optimierte Unterrichtsprozesse nicht allein lässt.

⇒ Hans Anand Pant: Bildungsstandards und Vergleichsarbeiten als Instrumente der Qualitätssicherung im Bildungswesen S. 38

5. Fort- und Weiterbildung sind Voraussetzung für die Durchsetzung von Innovationen in der Schule.

Bildungsstandards oder Lernstandserhebungen sind nur dann wirksam, wenn sie Eingang in den Schulalltag finden, wenn sie von den Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommen und angewendet werden. Dies ist noch längst nicht erreicht. Das Warten darauf, dass Lehrerinnen und Lehrer sich mit der Zeit an die neuen Instrumente gewöhnen und sich mit ihnen vertraut machen, wird nicht zu besseren Leistungen der Schülerinnen und Schüler führen. Vielmehr sind gezielte Unterstützungsmaßnahmen, insbesondere für Schulen mit Schülerinnen und Schülern aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern notwendig. Berlin will für Lehrkräfte im Rahmen des Berliner Qualitätspakets mehr Hilfestellung zur Verbesserung ihres Unterrichts geben. Claudia Zinke, Staatssekretärin für Bildung, Forschung, Jugend und Familie der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin, erläutert diesen Baustein des Pakets: „Wir stellen den Schulen unter anderem Fachcoaches zur Verbesserung des Fachunterrichts in den Kernfächern zur Verfügung. Die leistungsschwächsten 20 Prozent der Schulen müssen diese Unterstützung in Anspruch nehmen.“ Auch Fortbildungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer sollen in Berlin zukünftig verpflichtend eingeführt werden. „Die Fortbildungsmaßnahmen sollen sukzessive nachfrageorientiert ausgerichtet werden. Die Schulen können über Gutscheine die für sie

erforderlichen Fortbildungen buchen. Der Fortbildungsbedarf wird von der Schulleitung festgelegt“, erklärt Zinke. Damit werden in der Berliner Schulentwicklung Kontrollfunktionen mit Unterstützungsmaßnahmen verbunden. So wird versucht, die richtige Balance zwischen Kontrolle durch die Bildungsverwaltung, Bereitstellung von Unterstützungssystemen und Gestaltungsfreiheit für die Schulen zu finden – ob dies gelingt, kann erst die Umsetzung der Reformbemühungen zeigen.

⇒ Claudia Zinke: Das ‚Berliner Qualitätspaket‘ S. 34

6. Auf die Einzelschule kommt es an.

Schulreformen können administrativ beschlossen, ihr Erfolg kann zentral gemessen werden, umgesetzt werden müssen sie aber vor Ort. „Schulentwicklung geht von der Einzelschule aus. Man kann Schulen nicht direkt verändern, jedenfalls nicht von außen und nicht genau so, wie man sich das wünscht. Schulen können und sollten auch Eigenes gestalten oder etwas ‚Nach-Erfinden‘, das zwar von außen angeregt und angestoßen wird, aber nicht aufgezwungen werden kann. Reformen verändern Schulen, aber Schulen verändern auch Reformen“, erklärt Prof. Dr. Hans-Günter Rolff, Wissenschaftlicher Leiter der Dortmunder Akademie für Pädagogische Führungskräfte. Damit Schulen ihre eigenen Wege finden können, Reformkonzepte erfolgreich umzusetzen, brauchen sie Gestaltungsfreiheit. In den letzten Jahren haben viele Schulen die eigene Entwicklung, zum Beispiel durch die Gestaltung eines Schulprofils, bereits in die Hand genommen. Bildungsstandards gehen – richtig umgesetzt – mit einem gehörigen Maß an Eigenverantwortung für die Schulen einher. Denn sie sind lediglich Zielvorgaben. Der Weg, diese zu erreichen, wird von der Schule selbst bestimmt. Auch im Rahmen von kommunalen Bildungslandschaften erhalten die Einzelschule sowie Schulnetzwerke mehr Bedeutung. Das Konzept einer eigenverantwortlichen (oder selbständigen) Schule übergibt der Schule jedoch noch einmal deutlich mehr Verantwortung: Eigenverantwortliche Schulen können in der Regel über die Verwendung ihres Budgets entscheiden, sie wählen ihr Personal selbst aus und sie können neben den Lernprozessen auch den Schulalltag deutlich freier gestalten, etwa durch eine individuelle Rhythmisierung des Unterrichts. Solcherart ausgestaltete eigenverantwortliche Schulen gibt es in Deutschland bislang nur als Modellprojekte in unterschiedlicher Ausgestaltung in den Bundesländern. Es wäre an der Zeit, die verschiedenen Ansätze und Pilotprojekte zu evaluieren und die be-

sten Konzepte in die Praxis zu überführen, um das Innovationspotenzial im Schulsystem zu erhöhen.

⇒ Hans-Günter Rolff: Wie verändern wir Schule wirklich? S. 23

7. Eigenverantwortliche Schulen dürfen nicht allein gelassen werden.

Geht man davon aus, dass das größte Potenzial zur Schulentwicklung in der Einzelschule liegt und räumt man dieser deshalb mehr Gestaltungsfreiheit ein, so bedeutet dies gleichzeitig, dass man sich mit den Folgen auseinandersetzen muss. Mehr Autonomie der Einzelschule heißt mehr Differenzierung, die Entwicklung der Schule ist viel stärker von den Akteuren vor Ort und ihren Fähigkeiten sowie den örtlichen Rahmenbedingungen abhängig. Die Erarbeitung eines Schulprofils beinhaltet nicht nur eine pädagogische Zielsetzung, sondern erfolgt auch mit dem Ziel, sich von anderen Schulen abzuheben – um die besten Schülerinnen und Schüler, die besten Lehrerinnen und Lehrer und die meisten Gelder aus Spenden zu erhalten, die wiederum genutzt werden können, um besondere Angebote für die Schülerinnen und Schüler zu schaffen. Damit besteht die Gefahr, dass privilegierte Schulen immer besser werden, während benachteiligte Schulen weiter zurückbleiben. Gerade in unserem bereits jetzt hochgradig selektiven Schulsystem ist dies eine Folge erhöhter Gestaltungsfreiheit, die wiederum Steuerung und Kontrolle erfordert. Die Übergabe von mehr Verantwortung an die einzelne Schule kann nur dann erfolgreich sein, wenn gleichzeitig wirksame Mechanismen des Ausgleichs eingerichtet werden. Schulen mit benachteiligter Schülerschaft können etwa durch erhöhte Budgets oder durch Anreizsysteme für die Lehrerinnen und Lehrer gefördert werden. Die Einrichtung von Schulnetzwerken hilft den Schulen dabei, voneinander zu lernen und sich gegenseitig zu unterstützen.

8. Eine gute Schulleitung ist der Schlüssel für eine erfolgreiche Schulentwicklung.

Die Schulleitung ist für die Schulentwicklung vor Ort die zentrale Figur. Eine gute Schulleitung ist die Voraussetzung dafür, dass Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden, weil auf der Ebene der Schulleitung die strategischen Ziele der Einzelschule festgelegt werden. Nur wenn diese mit den Reformzie-

len übereinstimmen und wenn Schulleiterinnen und Schulleiter es schaffen, dass sich das Kollegium mit diesen Zielen identifiziert, kann sich die Schule auf den Weg nach individuellen Lösungen zur Zielerreichung machen. Prof. Dr. Martin Bonsen, Universität Münster, trägt die Voraussetzungen dafür zusammen: „Erfolgreich sind aktive und herausfordernde Schulleitungen, denen es gelingt, eine ‚entwicklungsorientierte Schulkultur‘ aufzubauen. Hierzu gehört die Herausarbeitung klarer Ziele, die gleichzeitig Raum für individuelle Handlungswahl lassen, die Förderung von Kooperation im Kollegium, die Unterstützung der Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer, die Förderung von Innovationen.“ Um diesen Anforderungen in einem immer herausfordernden Umfeld gerecht zu werden, brauchen die Schulleitungen Unterstützung. Viele fühlen sich durch die Reformmaßnahmen der letzten Jahre überfordert, unvorbereitet und von der Bildungsadministration allein gelassen. Neben Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen können Schulleitungen durch eine Erhöhung ihrer Zeitkontingente für die Schul- und Unterrichtsentwicklung unterstützt werden. Auch sollte darüber nachgedacht werden, ob die Qualifikation durch spezialisierte Masterstudiengänge zur Voraussetzung für Schulleitungspositionen werden sollte.

⇒ Martin Bonsen: Wie Schulleitungen an der Entwicklung des Schulsystems mitwirken S. 42

9. Schulentwicklung braucht ein Team.

Die Schulleitung allein kann die Schul- und Unterrichtsentwicklung nicht vorantreiben. „Vielmehr müssen die Lehrkräfte in den Klassen täglich die relevanten inhaltlichen und pädagogischen Entscheidungen selbst fällen. Alles andere wäre pure Steuerungszurückbildung“, erklärt Maja Dammann, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg. Deshalb ist es so wichtig, dass das Kollegium als Team zusammenarbeitet und die Schulentwicklung gemeinsam betreibt. Dazu ist es notwendig, eine schulische Binnenstruktur von Fachteams und -leitern zu schaffen, an die der Schulleiter oder die Schulleiterin Aufgaben delegieren kann. „Vor allem aber gilt es, die gesamte ‚Innenarchitektur‘ der Schule gut im Blick zu haben, die Schnittstellen zu pflegen, Doppelstrukturen zu vermeiden. Insbesondere die organisatorische Verknüpfung von Fachkooperationsstrukturen und Strukturen der pädagogischen Kooperation in Klassen und Jahrgängen stellt hohe Anforderungen an die Organisationsentwicklung“, so Dammann weiter. Die Zusammenarbeit verschiedener Hierarchieebenen ist nur dann effektiv möglich, wenn geeignete Feedbacksysteme etabliert sind, um sicherzustellen, dass

das Ziel – die erfolgreiche Schulentwicklung nach gemeinsam festgelegten Strategien – von allen im Blick behalten wird. „Aufgabe der Schulleitung ist es, eine Atmosphäre des Vertrauens und der Sicherheit zu schaffen, in der die Mitarbeiter bereit sind, sich Rückmeldungen zu geben und solche einzuholen, auch von den Schülerinnen und Schülern und Eltern“, stellt Dammann heraus. Feedback erhalten Schulen aber nicht nur durch interne Evaluation, auch die Vergleichsarbeiten oder die Schulinspektion spielen hier eine wichtige Rolle. Entscheidend für die Schulentwicklung ist, dass die gewonnenen Daten in Feedbackgesprächen analysiert und den Lehrerinnen und Lehrern von Bildungsadministration und Schulleitung Hilfestellung gegeben wird, die Ergebnisse im Unterricht nutzbar zu machen.

⇒ Martin Bonsen: Wie Schulleitungen an der Entwicklung des Schulsystems mitwirken S. 42

10. Die Orientierung an guten Beispielen bringt die Schulentwicklung voran.

Wie verändern wir Schule wirklich? Auf diese Frage gibt es keine Patentlösung. Es ist aber deutlich geworden, dass es die Mischung macht. Ute Erdsiek-Rave fasst zusammen: „Die hohe Kunst der Bildungspolitik, aber auch die hohe Kunst auf jeder Führungsebene im Bildungssystem – also auch von Schulräten und Schulleitern – besteht darin, die vorhandenen und erwartbaren Widerstände nicht auszublenden oder darauf zu hoffen, dass sie irgendwann einer Gewöhnung an das Neue weichen, sondern Bündnisse zu schließen mit denen, die sich bereits auf den Weg gemacht haben, bei sich selbst etwas zu verändern, ihr gutes Beispiel zu verbreiten und damit die Reformbasis zu verbreitern, Teamarbeit zu befördern, indem man selbst ein gutes Beispiel gibt für Reformteams, die Ebenen und Hierarchien übergreifen, Rückmeldungen und Kritik auf jeder und in Bezug auf jede Ebene zuzulassen, ja geradezu einzufordern.“ Wir sind auf die Innovationskraft der Einzelschule ebenso angewiesen wie auf klare Zielvorgaben und die Kontrolle ihrer Einhaltung durch die Bildungsadministration. Der Weg zu einem wirklich modernen, sozial gerechten und leistungsstarken Bildungssystem ist noch lang, aber die ersten Schritte sind bereits getan. „Gerade deswegen dürfen auch die Erfolge, die an vielen Stellen bereits da sind, nicht systematisch klein geredet werden“, so Erdsiek-Rave.

⇒ Ute Erdsiek-Rave: Schule verändert sich wirklich S.55

EINFÜHRUNG

*>> Veränderung ist anstrengend. Man muss sich verabschieden von über Jahre einstudierten Handlungsrou-
tinen. Die erste wichtige Voraussetzung für Veränderung
ist das Schaffen von Problembewusstsein. <<*

Teilnehmer der Konferenz „Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle – Wie verändern wir Schule wirklich?“

VORWORT

Rolf Wernstedt Niedersächsischer Kultusminister a.D.

Es gibt sehr unterschiedliche Perspektiven, über Lernen in der Schule nachzudenken, zu sprechen und zu handeln. Die Schüler/innensicht (jeweils dazu noch abhängig von Alter, Geschlecht, Erziehung, Sozialisation, Migration und Motivation) sieht ganz anders aus als die Elternsicht. Wiederum eine andere Perspektive haben notwendigerweise die Schulträger, die Schulverwaltung und die Ministerien, die Wissenschaft, die Politik. Am schwierigsten ist der Part der Lehrkräfte zu beschreiben, der in Abhängigkeit von Schulform, Fächern, Didaktik, Grundeinstellungen, Temperament, Charakter, Ansprüchen und Qualität variiert. Zu sagen, das schulische Geschehen sei eben komplex, ist zu banal, um aussagekräftig zu sein.

Prof. Dr. Hans-Günter Rolff hat sich auf der Fachkonferenz „Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle – Wie verändern wir Schule wirklich?“ des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 28. März 2011 mit dem Begriff des „Ganzheitlichen“ beholfen. Auch die Metapher, dass es bei der Schulentwicklung nicht so sehr auf das Buffet ankomme, aus dem man sich je nach Gusto bedienen könne, sondern auf das Menü, dessen Gesamtzusammenstellung erst ein schmackhaftes Essen hervorbringe, ist gelungen. Prof. Rolff hat bedenkenswerte Beobachtungen vortragen. Sehr hilfreich ist sein Hinweis auf „Distraktoren“, d. h. Verfahrensweisen und Bestimmungen, die für eine gute Schulentwicklung eher störend wirken. Dazu zählt er beispielsweise auch die Rankings unter Schulen, die eher zur Vergrößerung von Ungleichheit und zu fragwürdigen Verhaltensweisen wie Schummeln führen würden. Die in der Folge der PISA-Studien sich entwickelnde Evaluationskultur allerdings ist ein gutes Mittel zur Erkennung objektivierbarer Verbesserungen. Gerade angesichts der sich durchsetzenden Entwicklung zu größerer Autonomie der Schulen ist ein solches Instrument zur Verbesserung der Schulentwicklung unentbehrlich.

Auf die im Titel der Veranstaltung provozierend gemeinte Frage, was denn Schule **wirklich** verändere, gab es natürlich keine einfachen Antworten.

Aber es wurden gute praktische Hinweise gegeben, die Komplexität besser identifizieren und die einzelnen Faktoren in ihrer Wechselwirkung präziser beschreiben und damit schulisches Geschehen besser steuerbar und handhabbar machen zu können. Die nordrhein-westfälische Ministerpräsidentin Hannelore Kraft wies in ihrem Eingangsstatement nachdrücklich darauf hin, dass man Bildung nicht von Sozialpolitik abkoppeln dürfe. Insofern sei Lernen nicht nur positive Entwicklung nach vorn, sondern zugleich auch Vorbeugung gegen später aufzubringende Sozialleistungen oder gar Kriminalitätsbekämpfung. Dazu bedürfe es allerdings auch eines anderen Verständnisses von Investitionen. Ob es ihr gelingt, dies im politischen Prozess durchzusetzen, bleibt eine spannende Frage. Die richtige Melodie ist noch nicht gefunden, um das alte Lied, die Finanzierung von Lehr- und Hilfspersonal an Schulen seien konsumptive Ausgaben, durch ein neues zu ersetzen.



Prof. Rolf Wernstedt

Niedersächsischer Kultusminister a.D. / Moderator des Netzwerk Bildung

BILDUNGSINVESTITIONEN SIND ZUKUNFTSINVESTITIONEN

„Nur mit einem ganzheitlichen vorbeugenden Politikansatz werden wir auch Schule im Konsens mit allen Bildungsakteuren wirklich verändern“

Hannelore Kraft Stellvertretende SPD-Vorsitzende und Ministerpräsidentin
von Nordrhein-Westfalen

Wer wissen will, wie wir Schule bzw. Schulpolitik wirklich erfolgreich verändern können, muss erst einmal einen Schritt zurückgehen und noch viel grundsätzlicher fragen: Mit welchem Politikansatz gelingt es uns, unser Land zukunftsfähig zu machen? Welche Rolle spielt die Bildungspolitik, um den Wirtschaftsstandort Deutschland zu sichern? Wie wirken wir dem drohenden Fachkräftemangel entgegen? Und was passiert eigentlich, wenn wir nicht heute damit beginnen, mehr und besser als bisher in die Köpfe unserer Kinder zu investieren?

Jedem, der sich in irgendeiner Weise mit Bildung beschäftigt, ist klar: Bildungspolitik und vor allem Schulpolitik sind nicht mit einfachen Zauberformeln gemacht, sondern bleiben auch dauerhaft das Bohren dicker Bretter. Hier gilt es, wie nirgends sonst, sich immer wieder zu vergewissern, ob man noch die richtigen Bretter bohrt und – wenn es die richtigen sind – ob wir unsere Instrumente an der richtigen Stelle ansetzen? Ein Satz im Koalitionsvertrag der nordrhein-westfälischen Landesregierung ist für mich ganz zentral und hat oberste Priorität. „Wir dürfen kein Kind mehr zurücklassen“. Das hört sich einfach an, ist es aber nicht. Es geht um die schulische Integration und die Chancengleichheit für Kinder sogenannter bildungsärmerer Familien, es geht um die Frage, wie der Anteil der Schulabbrecher reduziert wird, und es geht um das Durchbrechen der starken Muster sozialer Vererbung mit den Instrumenten von Schule und anderen Bildungseinrichtungen. Wie gelingt uns das?

Heute wird viel über Bildung auf den unterschiedlichen Bildungsstufen

geredet. Ich bin fest davon überzeugt, dass wir noch einen Schritt vorher anfangen müssen. Insbesondere aus der Hirnforschung wissen wir, wie frühzeitig die Anlagen für späteren Erfolg gelegt werden. Das bringt mich zu der Auffassung, dass eine gute Bildungspolitik schon viel früher, nämlich bei den Eltern ansetzen muss. Wir müssen es schaffen, bereits zu den werdenden Eltern eine Brücke aufzubauen, über die im Bedarfsfall die vorhandenen Unterstützungsangebote transportiert werden können. Nur über solche frühen Hilfen wird es uns deutlich häufiger gelingen, fatale Fehlentwicklungen wie Gesundheitsrisiken, Vernachlässigung oder Miss-handlung des Kindes und perspektivisch auch Arbeitslosigkeit oder sogar Straffälligkeit möglichst zu vermeiden. Eltern mit Erziehungsschwierigkeiten gehen nicht zum Jugendamt, denn dort droht ihnen möglicherweise die Abnahme ihres Kindes. Es ist Aufgabe von Politik, vorbeugende Strukturen zu schaffen, die hier ansetzen. Und das bedeutet, dass wir zuallererst auf der kommunalen Ebene solche Strukturen flächendeckend aufbauen müssen.

Dazu brauchen wir finanziell handlungsfähige Kommunen. Leider sind sie dies heutzutage aufgrund sehr schwieriger Haushaltslagen vielfach nicht mehr. In Nordrhein-Westfalen sind von 396 Kommunen nur noch acht ohne Haushaltsprobleme. Viele stehen vor dem Dilemma, dass sie zwar die Pflichtleistungen erbringen und Reparaturkosten bezahlen müssen, aber kein oder kaum noch Geld für freiwillige Leistungen vorhanden ist. Das heißt im Klartext, Investitionen in Vorbeugung und frühe Hilfen für Familien und ihre Kinder fallen unter den Tisch. Hier entsteht eine gefährliche Abwärtsspirale, die es zu durchbrechen gilt.

Wir brauchen einen grundlegenden Politikwechsel, hin zu einer kontinuierlich vorbeugenden Politik, die sich mutig dazu bekennt, dass Bildungsinvestitionen vor allem auch Zukunftsinvestitionen sind. Kommunen müssen dementsprechend finanziell entlastet und gezielt unterstützt werden, und zwar nicht nur vom Land, auch der Bund muss hier seinen Pflichten nachkommen. Investitionen in Kinder, Bildung und Vorbeugung sind nicht nur ein Gebot der sozialen Gerechtigkeit. Es ist ökonomisch sinnvoll, heute in die Zukunft unserer Kinder und Familien zu investieren, um spätere Folgekosten – wie z. B. Kosten durch Inobhutnahmen, durch Jugendkriminalität oder für die Grundsicherungsleistung – zu vermeiden. Und es macht eine Gesellschaft doch unendlich reicher, die Chancengleichheit und Entwicklungsmöglichkeit jedes einzelnen Kindes zu verbessern.

Die Ergebnisse eines aktuellen Gutachtens zur Bilanzierung der sozialen Folgekosten in Nordrhein-Westfalen, das von der Prognos AG erstellt

wurde, haben mich in unserem Kurs bestätigt. Danach belaufen sich die jährlichen sozialen Folgekosten, die sich durch soziale Prävention vermeiden ließen, allein für Nordrhein-Westfalen auf insgesamt 23,6 Milliarden Euro. Kurzfristig können in der Jugendbilanz durch eine vorbeugende Wirtschafts- und Sozialpolitik in Nordrhein-Westfalen jedes Jahr rund 2,5 Milliarden Euro an direkten sozialen Folgekosten eingespart werden. Allein im Bereich der stationären Jugendhilfe waren 2009 knapp 45.000 Kinder betroffen – mit Folgekosten von 1,15 Milliarden Euro.

Um das zu verhindern, müssen wir den Kommunen und Familien frühzeitiger mit vorbeugenden Hilfsangeboten zur Seite stehen. Durch frühe Förderung von Kindern und Jugendlichen aus benachteiligten Familien können wir die Chancen für ihre Entwicklung nachhaltig verbessern. Bei entsprechenden Investitionen liegt das langfristige Einsparpotenzial sogar bei knapp 8 Milliarden Euro pro Jahr. Ein weiterer zentraler Kostenblock in der Jugendbilanz ergibt sich aus mangelnder schulischer Bildung. Für Maßnahmen zur Herstellung der Ausbildungsfähigkeit von mehr als 33.000 Schülerinnen und Schülern fielen 2009 allein in Nordrhein-Westfalen Kosten von 509 Millionen Euro an. Durch unzureichende Bildungsabschlüsse verliert Nordrhein-Westfalen jedes Jahr mehr als 15 Milliarden Euro an Steuereinnahmen.

Unter dem Strich belegen die Prognos-Zahlen eindrucksvoll: Der Grundsatz, Vorsorge ist besser als Nachsorge, ist richtig und wird von uns in praktische Politik umgesetzt. Wir wollen kein Kind mehr zurücklassen! Im Haushalt 2011 investieren wir 1,1 Milliarden Euro mehr für Kinder, Bildung und Vorbeugung. So sparen wir teure Reparaturkosten und gleichzeitig steigern die Wirtschaftskraft und damit die Einnahmen.

Sicher, eine Milliarde Euro ist bei einem Gesamthaushalt von rund 55 Milliarden eine Menge Geld, insbesondere vor dem Hintergrund bereits vorhandener Schulden. Doch wir dürfen einzelne Politikfelder nicht nur isoliert betrachten. Das ist grundlegend falsch, denn Investitionen in Vorbeugung und Bildung sind nicht nur sozial- und bildungspolitisch richtig, sie sind vor allem auch haushalts- und wirtschaftspolitisch unumgänglich. Wir wollen die Schulden mit einer verantwortungsvollen Politik auf Null zurückführen. Dem Wirtschaftsstandort Deutschland droht gleichzeitig ein massiver Fachkräftemangel. Bereits 2020 werden allein in Nordrhein-Westfalen 630.000 qualifizierte Fachkräfte fehlen. Wir brauchen daher dringend mehr junge Leute mit besseren Abschlüssen. Mit gezielter vorbeugender Politik schaffen wir zwei Dinge: Zum einen fallen die bereits angeführten Reparaturkosten – Warteschleifen- und Über-

gangssysteme, Arbeitsamtsmaßnahmen für Schulabbrecher bis hin zur Jugendhilfe – gar nicht erst an. Zum anderen steigern wir die Einnahmen, da wieder mehr junge Menschen gute und bessere Abschlüsse machen. Soziale Prävention ist also auch Arbeitsmarktpolitik.

Diesen Prämissen muss auch die zukünftige Schulentwicklung folgen, nur so verändern wir Schule wirklich. Konkret heißt dies, wir brauchen dringend wieder ein durchlässiges Schulsystem. Viel zu viele Kinder bleiben in unserem Bildungssystem auf der Strecke. In unserem starren Schulsystem der Auslese kommen neun Absteiger auf nur einen Aufsteiger. Mit dem frühen Aussortieren unserer Kinder auf unterschiedliche Schultypen muss endlich Schluss sein, es braucht mehr individuelle Förderung und kleinere Lerngruppen. Jedes Kind muss wieder die Chance haben, auch zu weiteren höheren Abschlüssen zu gelangen.

Vor diesem Hintergrund haben wir das Konzept der Gemeinschaftsschule entwickelt und mit der Umsetzung begonnen. Ein Konzept, das auf wachsende Zustimmung stößt. Die Gemeinschaftsschule bietet alle Bildungsgänge – vom Hauptschulabschluss bis zum Abitur – unter einem Dach an. Das bedeutet zunächst, dass alle Kinder nach der Grundschule in Klasse 5 und 6 der Gemeinschaftsschule weiter gemeinsam lernen. Frühestens ab Klasse 7 werden die Schülerinnen und Schüler in Haupt-, Real- oder Gymnasialklassen getrennt unterrichtet. Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Kommunen können gemeinsam entscheiden, dass alle Kinder und Jugendlichen auch nach Klasse 6 weiterhin bis Klasse 10 gemeinsamen Unterricht erhalten. Für alle Gemeinschaftsschulen gilt jedoch: Es gibt eine gemeinsame Schulleitung und ein gemeinsames Lehrerkollegium unter einem Dach. Den Schulträgern geben wir so die Möglichkeit, durch die Zusammenführung bereits bestehender Schulformen zu einer Gemeinschaftsschule ein wohnortnahes Schulangebot zu erhalten.

Zum Schuljahresbeginn 2011/2012 gehen 13 Gemeinschaftsschulen an den Start, mehr als 40 weitere haben schon Interesse bekundet. Wir setzen dabei auf den Konsens vor Ort und wollen Bildungsprozesse dort optimieren, wo sie passieren. Wir wollen keinen Schulkrieg, deshalb gehen wir behutsam und Schritt für Schritt vor. Jede Gemeinschaftsschule muss aus der Diskussion und Abstimmung vor Ort hervorgehen. In dieser Zusammenarbeit liegt eine große Chance für uns, denn erfolgreiche Bildungspolitik kann nur gemeinsam entwickelt werden. Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Schulleitungen und Kommunen – sie alle sind an Bildung beteiligt. Sie alle wollen und sollen ihre Vorstellungen von zukunftsorientierter Schulpolitik einbringen.

Die Resonanz auf die Gemeinschaftsschulen ist vor allem – aber nicht nur – in ländlichen Regionen groß. Sie ist übrigens auch dort groß, wo die politische Farbenlehre dem „eigentlich“ entgegensteht. Ich bin zuversichtlich, dass wir von den schrillen Tönen wegkommen und dass wir zu einer schulpolitischen Grundstimmung kommen, in der man sich konzentriert und in der Sache zugewandt verständigen kann. Es ist für mich von zentraler Bedeutung aufzuzeigen, dass wir in der Politik einen anderen Ansatz brauchen. Es geht darum, wieder langfristig und in größeren Zeiträumen zu denken. Entscheidungen dürfen nicht davon abhängig gemacht werden, ob der Erfolg noch in der laufenden Legislaturperiode sichtbar wird. Viele vorbeugende Maßnahmen werden erst nach ein paar Jahren greifen, manche nach Jahrzehnten. Das kann nicht bedeuten, dass wir sie gar nicht erst angehen. Denn die Zukunft unserer Kinder ist die Zukunft unseres Landes. Auch wenn es mit politischem Risiko verbunden ist, wir müssen weiter dicke Bretter bohren und weiter an dem Ziel arbeiten, kein Kind mehr zurückzulassen. Wir entscheiden heute über die Anzahl der Schulabbrecher von morgen, heute über die Anzahl der Inobhutnahmefälle in den kommenden Jahren und heute, ob mehr oder weniger Menschen ihre Perspektive auf die sozialen Systeme richten müssen anstatt auf ihren eigenen beruflichen Erfolg.

Diese Entscheidung richtig zu treffen, fordert Mut, Entschlossenheit und ein breites Kreuz gegenüber Kritikern. Wir haben uns entschieden und werden von zahlreichen Bildungsakteuren unterstützt. Wir alle wissen: Nur wer jetzt in Kinder, Bildung und Vorbeugung investiert, bringt kreative, innovative und motivierte Bürgerinnen und Bürger hervor und unser Land in eine gute Zukunft.

Literatur

Prognos AG: Soziale Prävention. Bilanzierung der sozialen Folgekosten in Nordrhein-Westfalen, 2011
Quelle: http://www.prognos.com/fileadmin/pdf/aktuelles/2011_03_24_Gutachten_Soziale_Praevention.pdf, Stand 10.05.2011.

WISSENSCHAFT

>> Vernetzung, Regionale Bildungsbüros und Netzwerke für Unterrichtsentwicklung sind geeignet, um Beispiele guter Schule in die Breite zu bringen. So kann Schulentwicklung von unten nach oben und nicht nur von oben nach unten entstehen. <<

Teilnehmer der Konferenz „Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle – Wie verändern wir Schule wirklich?“

WIE VERÄNDERN WIR SCHULE WIRKLICH? GELINGENSBEDINGUNGEN FÜR ERFOLG- REICHE SCHULENTWICKLUNG

Prof. Dr. Hans-Günter Rolff Wissenschaftlicher Leiter der Dortmunder Akademie
für Pädagogische Führungskräfte

Ich gehe im folgenden Überblick zu Ansätzen der Schulentwicklung vom Oberthema aus: Wie verändern wir Schule wirklich? Ausgangspunkt ist der Umstand, dass wir in 10 Jahren nach PISA nur wenig vorangekommen sind. Marianne Demmer schreibt deshalb auch im Dezemberheft 2010 von „Erziehung & Wissenschaft“, dass auf das falsche Pferd gesetzt wurde – und sie meint damit die Kultusminister. Soweit muss man gar nicht gehen, hat doch PISA eine belangvolle Debatte ausgelöst, und es ist vor allem die Umorientierung auf Bildungsstandards und Kompetenzen sicher sinnvoll gewesen. Aber ich denke schon, dass wir nicht das beste Pferd gewählt haben. Zeigen uns doch neuerdings Evaluationsstudien von Schulentwicklungsprojekten (u.a. England und Ontario, Kanada), dass es möglich ist, innerhalb von 4 bis 5 Jahren die Schülerleistungen um bis zu 20 Prozent, also einem Fünftel zu verbessern. Das ist für Deutschland ein herausforderndes Ergebnis! Denn hier herrscht die offizielle Meinung vor, es dauere 10 und mehr Jahre, bis relevante Verbesserungen eintreten können.

Außerdem höre ich immer häufiger: „Wollen wir überhaupt bessere Schülerleistungen? Unsere Schulen sind doch gut, die Schülerinnen und Schüler sind ohnehin überlastet. Und wir sollten uns von PISA nicht verrückt machen lassen“. Dieses Argument teile ich nicht, solange wir um die 20 Prozent Risikoschülerinnen und -schüler haben und vergleichsweise wenige Spitzenleistungen. Die Gelingensbedingungen für erfolgreiche Schulentwicklung, die zu merklich besseren Schülerleistungen führen, sollen im Folgenden anhand der erwähnten neuen Studien von Fullan (2010) und Barber u.a. (2010) dargelegt werden; denn sie zeigen, was Schule wirklich verändern, genauer: verbessern kann.

Gelingensbedingungen

Die genannten Studien identifizieren ein ganzes Bündel von Gelingensbedingungen, das sie nach Kernideen, Elementen erfolgreicher Reformen, innerschulischen Parametern, Anreizen für Lehrerinnen und Lehrer, reso-

luter Schulleitung und regionaler Vernetzung gruppieren. Die Gelingensbedingungen bilden ein ziemlich komplexes Ensemble. Viele Faktoren, die zum Großteil bekannt sind, spielen dabei eine Rolle. Das Besondere dabei ist allerdings, dass die einzelnen Faktoren bzw. Gelingensbedingungen kohärent sein und auf einer Linie liegen, also einer ganzheitlichen Gestaltungsformel folgen müssen.

Zu den Kernideen gehört, dass es eine kleine Anzahl von nicht mehr als zwei oder drei „Big Ideas“ geben muss, also kraftvollen oder starken Zielen, die allen Mitwirkenden an der Schulentwicklung bekannt sein und vor allem von ihnen getragen sein müssen. Beispiele dafür sind auch in Deutschland bekannt, wie „Kein Kind darf zurückgelassen werden“ oder „Längere gemeinsame Schule für alle“. Schulentwicklung nimmt ernst, dass die Einzelschule die „Gestaltungseinheit“ (Fend) ist und Systementwicklung von der Einzelschule her gedacht und konzipiert werden muss.

Die Schulentwicklungsforschung vermag durchaus Antworten zu geben, es sind z.B. die drei Treiber Zielorientierung, reziprokes Feedback und Teamarbeit (als Basis kooperativer Unterrichtsentwicklung) zu nennen (vgl. dazu Rolff 2011). Und sie ist auch dabei, sogenannte Interventionsstudien durchzuführen, die verschiedene Konzepte und Strategien der Leseförderung miteinander vergleichen und die herauszufinden geeignet sind, welche Strategien an welcher Stelle und in welcher Situation am wirksamsten sind. Aber nicht die Qualität des Konzepts, sondern die Umsetzung (Implementation) entscheidet, was dabei herauskommt („implementation dominates the outcome“ war schon in den 70er Jahren ein zentrales Ergebnis der Schulentwicklungsforschung). Wie eine Strategie der Leseförderung umgesetzt wird, entscheidet in erster Linie die Einzelschule. Und die Einzelschulen unterscheiden sich wesentlich voneinander, wie Barber u.a. anhand von Entwicklungsstadien der Schulen und Hallinger/Heck anhand von Entwicklungspfaden („trajectories“) eindrucksvoll belegen.

Politik und Behörden neigen im Sinne des klassischen Verwaltungshandelns, allerdings auf besserer empirischer Basis, dazu, die Schulen zur Realisierung zentral konzipierter Projekte bewegen zu wollen und dabei an Grenzen zu stoßen. Das führe ich zum Schluss weiter aus. Hier mag es genügen zu sagen, dass Fullan und Barber u.a. nicht Lösungen 1. Ordnung, die mehr desselben in perfekterer Weise anstreben, zu den wesentlichen Gelingensbedingungen zählen, sondern Lösungen 2. Ordnung, die das System selber wandeln bzw. weiterentwickeln. Systemwandel heißt, die einzelnen Schulen wie das ganze Schulsystem in die Lage zu versetzen,

die besten Lösungen ihrer Entwicklungsprobleme oder Entwicklungsabsichten selber zu entdecken und selber umzusetzen. Denn jede Schule ist ein Unikat, weshalb zentrale Lösungen bei Innovationen nicht greifen. Was so schwer zu erklären ist: Schulentwicklung beinhaltet nicht, zentral mit wissenschaftlicher Hilfe entwickelte Programme zu administrieren, sondern Einzelschulen in die Lage zu versetzen (wozu auch die Bereitstellung passender Angebote gehört), es selbst zu machen. Das ist auch der tiefste Grund dafür, dass Schulen selbständiger und selbstverantwortlicher sein müssen!

Die Fähigkeit zur Selbstentwicklung wird häufig mit der Formel der Lernenden Schule ausgedrückt; von Lernenden Ministerien hört man übrigens so gut wie gar nichts. Fullan und Barber nennen diese Fähigkeit „capacity for change“, und sie belegen anhand konkreter Beispiele, dass der Königsweg zur wirksamen Schulentwicklung im Aufbau dieser Kapazitäten bzw. Fähigkeiten zum Wandel in Schulen und Behörden liegt. Zur Fähigkeit zum Wandel gehört unverzichtbar auch die Fähigkeit, Daten zu nutzen, sowohl für Bestandsanalyse und -diagnose als auch für die Evaluation und Steuerung der Entwicklungsvorhaben. Unabdingbar ist für alle Vorhaben, die Verbesserung der Lernbedingungen für die Schülerinnen und Schüler im Auge zu haben und geradezu penetrant zu prüfen, ob sie diesen beim Lernen helfen.

Resolute Führung

Eine besondere Bedeutung bemisst Fullan den Führungskräften zu: Die oberste Führung muss Schulentwicklung genauso wollen wie die mittleren und unteren Führungskräfte, und sie müssen dabei auf einer Linie liegen („alignment“). Die oberste Ebene ist dabei besonders belangreich („Bildungsreform ist den Regierenden solange nicht wichtig, solange es dem Kopf der Regierung nicht wichtig ist“). Und Führung muss „resolut“ sein, auch auf der Schulebene. Mit diesem etwas ungewöhnlichen, aber einprägsamen Begriff meint Fullan nicht autoritäre Schulleitungen. Resolut sein heißt, transparent und konsequent zu handeln: Klare Ziele zu haben, diese beharrlich umzusetzen und zu wissen, dass heute niemand mehr eine Schule allein leiten kann, sondern Leitung im doppelten Sinne geteilt werden muss. Wie wichtig resolute Schulleitung ist, wird vor dem Hintergrund der Erkenntnis deutlich, die gut durch Forschung belegt ist: **Keine gute Schule ohne gute Schulleitung**. Immer wichtiger wird dabei *instructional leadership*, also Führung auf dem Gebiet der Unterrichtsentwicklung, die Schulleitungen selbstverständlich nicht selber realisie-

ren können, aber initiieren, inspirieren, koordinieren und unterstützen müssen.

Ganzheitlichkeit statt Stückwerk

Die übergeordnete Gelingensbedingung ist: Ganzheitlichkeit statt Stückwerk. Das Ensemble der einzelnen Elemente muss zusammenkommen wie zu einem kompletten Menü und nicht wie ein aus vielen Einzelteilen bestehendem Buffet, aus dem man sich ein paar Happen herauspicks. Beispiele für Stückwerk sind zahlreich. Einige sollen zur Veranschaulichung skizziert werden.

Beispiel: Unterrichtsentwicklung. Unterrichtsentwicklung ist zu Recht der Fokus von Schulentwicklung. Aber schon im Modellvorhaben Selbstständige Schule in Nordrhein-Westfalen hat sich gezeigt, dass Methodentraining à la Klippert nicht ausreicht, die Schülerleistungen zu verbessern. Methodentraining ist nötig und nützlich, verkürzt aber die Lernumgebung von Schülerinnen und Schülern auf die technische Dimension. Die Schülerleistungen werden indes nur besser, wenn die Lerngelegenheiten für Schülerinnen und Schüler besser, d.h. umfassend gestaltet werden und die Haltungs- und Wertdimensionen mit einbezogen werden.

Wie unverbunden selbst ambitionierte Unterrichtsentwicklungs-Projekte wie „Schulen im Team“ arbeiten, zeigt das Beispiel eines Netzwerktreffens, das ich selbst geleitet habe. Es ging um die Entwicklung des Fachunterrichts durch Fachkonferenzen. Aber zum Netzwerktreffen erschienen im Wesentlichen die Netzwerkkoordinatoren (je zwei pro Schule), aber kaum ein Fachkonferenzvorsitzender und kaum eine Schulleitung. Dabei ist eine nennenswerte Entwicklung von Fachunterricht nur möglich, wenn sie von den Fachkonferenzvorsitzenden projektmäßig geführt und von den Schulleitungen gestützt und koordiniert wird.

Methodentraining ist als Handwerkszeug unverzichtbar. Aber es müsste verbunden werden mit fachlicher Unterrichtsentwicklung wie SINUS (Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts), ChiK (Chemie im Kontext) oder weiteren Fächern: Dasselbe gilt für Lesetraining. Da aber die Lehrer-/Schülerinteraktion die Basis jeglichen Unterrichts ist und der Unterrichtserfolg nicht zuletzt von den Haltungen und Werten der Lehrkräfte abhängt, wäre Unterrichtsentwicklung mit Personalentwicklung zu verbinden. Hier ist Peer- und Fachcoaching von besonderer Bedeutung.

In den erfolgreichen Projekten, wobei der Erfolg im merklichen Zuwachs von Schülerleistungen bestand, von denen Fullan und Barber berichten, wurden besonders fähige Lehrkräfte („Expertteacher“ oder „Masterteacher“) zu Coaches weiter qualifiziert. Sie standen den Schulen zur Verfügung, indem sie pro Schule drei Lehrkräfte coachten: Sie waren eine Woche in der Schule, schauten sich erst den Unterricht des Coachee an, gaben Feedback, praktizierten am folgenden Tag selbst guten Unterricht, planten dann mit dem Coachee gemeinsam den Unterricht für den nächsten Tag, den der Coachee abhielt und der Coach „feedbackte“. Die Coaches kamen nach einem halben Jahr zurück zu den Lehrkräften und die nächste Runde begann. Anschließend führten die gecoachten Lehrpersonen in ihren Fach- oder Jahrganggruppen kollegiale Hospitation ein und gaben damit ihr Coachingwissen weiter. So entstanden professionelle Lerngemeinschaften, was ohne Mitwirkung von Schulleitern und Fachgruppenvorsitzenden nicht möglich gewesen wäre.

Durch Hospitation können Unterrichts- und Personalentwicklungen verknüpft werden, ebenso wie Schüler-Lehrer-Feedbacks. Beides findet indes bisher oft folgenlos statt, indem sich Lehrkräfte Feedbacks von Kolleginnen und Kollegen oder Schülerinnen und Schülern holen, diese jedoch nicht zum Anlass systematischer Unterrichtsentwicklung nehmen. Unterrichtsentwicklung muss eine institutionelle Basis finden, um nachhaltig zu sein. Dafür eignen sich am ehesten die Jahrgangs- und Fachkonferenzen. Diese wären zu Professionellen Lerngemeinschaften weiterzuentwickeln, in denen Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung (z.B. in Form von kollegialem Team-Coaching) zusammenkommen. Die Professionellen Lerngemeinschaften in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik müssten ein besonderes Augenmerk auf die Nutzung der Ergebnisse der Lernstandserhebungen richten. Der Aufbau von Professionellen Lerngemeinschaften setzt ein funktionierendes Mittleres Management von Jahrganggruppen- und Fachgruppensprechern voraus, was nur durch eine kompetente Schulleitung initiiert und koordiniert werden kann.

Das alles verlangt nach einem schulnahen, umfassenden und gut qualifizierten Unterstützungssystem, das aus Kompetenzteams, Bildungsbüros und weiteren Qualifizierern bestehen sollte und auf regionaler Ebene zu realisieren wäre, um Schulnähe und gleichzeitig Breite des Angebots zu gewährleisten.

Beispiel: Inklusion. Inklusion ist eine Schulentwicklungs-Maßnahme, die vielerorts angegangen wird. Sie ist bisher zumeist additiv angelegt: Zum

bisherigen Unterricht kommen ein paar andere Schülerinnen und Schüler hinzu und vielleicht noch ein oder zwei Förderpädagogen. Inklusion bedeutet jedoch im Grunde Umgang mit mehr Heterogenität und deshalb individuelle Förderung von allen Schülerinnen und Schülern; sie verlangt konsequenterweise nach schulweiter Unterrichtsentwicklung. Arbeit mit Kompetenzrastern wäre ein angemessener Ansatz, individuelle Förderung auf der Grundlage von Lerndiagnostik voranzubringen. Lehrercoaching und kollegiale Hospitation würden einen solchen anspruchsvollen Ansatz der Unterrichtsentwicklung unterstützen. Voraussetzung dafür ist, dass sich Schulleitung darum bemüht und die Sprecherinnen und Sprecher der Jahrgangs- und Fachkonferenzen aktiviert, auf dass diese die Konferenzen zu Teams für Unterrichtsentwicklung weiter entwickeln. Das würde ebenfalls auf die Etablierung von ProfessionellenLerngemeinschaften hinauslaufen.

Inklusion betrifft im Übrigen nicht eine Schule allein, sondern hat zumindest zu Beginn mit abgebenden und aufnehmenden Schulen zu tun und zudem mit enger Zusammenarbeit mit Förderzentren, läuft also auf regionale Schulentwicklung hinaus.

Beispiel: Qualitätsmanagement. Nicht wenige Schulen verfügen über die wesentlichen Komponenten der Qualitätssicherung und -entwicklung wie Leitbilder, Entwicklungsschwerpunkte, Methodentraining, Hospitationen, Schüler-Lehrer-Feedbacks, Fokusevaluation, Steuergruppen, schulinterne Evaluation, externe Evaluation durch die Schulinspektion und mehr. Aber diese Komponenten sind zumeist unverbunden (z.B. bezieht sich die Fokusevaluation nicht auf das Qualitätstableau der Schulinspektion) und können so keine Synergie und damit auch keine Wirkung auf Schülerleistungen erzielen. Was fehlt, ist ein ganzheitliches System des Qualitätsmanagements.

Fazit: Unterrichtsentwicklung, Inklusion und Qualitätsmanagement verlangen nach ganzheitlicher Schulentwicklung (mit Fokus auf Schülerlernen). Stückwerk bedeutet demgegenüber Verschwendung von Energien und Synergien, von Geld und weiteren Ressourcen.

Distraktoren vermeiden

Schlimmer noch als Stückwerk sind Distraktoren. So bezeichnet Fullan die Ablenker oder Zerstreuer von Schulentwicklung. Zwei Beispiele für Distraktoren mögen dies verdeutlichen:

Beispiel Schulrankings (im Sinne von eindimensionalen Ranglisten).

Mindestens vier Argumente sprechen gegen Rankings:

1. Die Veröffentlichung der Ergebnisse von Leistungstests von Einzelschulen könnte eine Mogelpraxis zur Folge haben, die in Deutschland hier und da beobachtet und in den USA bereits erforscht wurde: Schwachen Schülerinnen und Schülern wird bedeutet, am Testtag zu Hause zu bleiben oder Lehrerinnen und Lehrer helfen ihnen beim Lösen der Aufgaben (vgl. Nichols, Berliner 2007). Besonders problematisch ist in Deutschland die Möglichkeit, schlechte Schülerinnen und Schüler von höheren Schulen „abzuschulen“, was den Rangplatz verbessern würde.
2. Rankings vergrößern die Ungleichheit, wenn schlechte Schulen stigmatisiert werden und sich Eltern von ihnen abwenden. Das gilt erst recht, wenn die Grundschuleinzugsbezirke aufgehoben werden, wie das in Nordrhein-Westfalen geschah. Das wird mit großer Wahrscheinlichkeit nicht nur die Unterschiede zwischen den Schulen vergrößern, sondern auch zu einer weiteren sozialen Entmischung führen.
3. Rankings werden überwiegend sowieso nur von den Eltern genutzt, die sich gut im Schulbereich auskennen. Sie helfen also wenigen. Manchmal kommt der Eindruck auf, dass sich für Rankings hauptsächlich Journalisten interessieren, die damit Schlagzeilen produzieren wollen.
4. Rankings sind nicht geeignet, die Schülerleistungen zu erhöhen. Jedenfalls ist mir keine Studie bekannt, die schlüssig belegen könnte, dass Schulen oder Schülerinnen und Schüler besser geworden sind, nur weil ein Ranking eingeführt wurde.

Beispiel Datennutzung. Es werden Daten über Daten erhoben, aber wenig Hilfe zu ihrer Nutzung gegeben: „Data rich and knowledge poor“, heißt es in den USA. Immer mehr Schulen arbeiten z.B. mit Schülerfeedbacks, in Berlin mit SEP (Selbstevaluationsportal), in Thüringen und

Nordrhein-Westfalen beispielsweise mit SEfU (Schüler als Experten für Unterricht). Aber in nur wenigen Schulen werden die Daten mit Schülern ausgewertet und in Aktionen der Unterrichtsverbesserung umgesetzt.

Was verbessert Schulen wirklich?

Vernetzte Regionen als pädagogische Entwicklungsblöcke. Ich komme zurück auf die Ausgangsfrage: Was verbessert Schulen wirklich? In Deutschland ist nach dem „Pisa-Schock“ viel geschehen, auch Beachtliches. Es existieren allein für die Unterrichtsentwicklung mehr als 20 praktizierte Konzepte. Aber es dominieren Einzelmaßnahmen und viele davon erhöhen bloß den Druck auf Schulen und Schülerinnen und Schüler. Den Druck zu erhöhen ist verhältnismäßig kostengünstig und deshalb wohl auch so populär bei Ministerien und in der Öffentlichkeit, wirkt aber nicht oder kaum auf Schülerleistungen. Das Motto müsste demgegenüber lauten: Weniger Stückwerk und Druck und mehr Ganzheitlichkeit und Unterstützung.

Ganzheitlichkeit setzt einen Dialog von innerer und äußerer Schulentwicklung voraus. Innere und äußere Schulentwicklung müssen zusammen gebracht werden, und zwar auf regionaler Ebene. Einzelschulen sind zwar der Motor der Schulentwicklung, aber sie haben als Einzelne zu wenig Kapazität für Entwicklung. Wenn z.B. Fachkonferenzen mehrerer Schulen an der Unterrichtsentwicklung arbeiten, ist das sowohl effektiver als auch stimulierender als wenn dies nur eine Schule betriebe. Auch sind Unterstützungsmaßnahmen wie Lehrerfortbildung oder Schulbegleitung kostengünstiger zu entwickeln und zu organisieren, wenn sie sich auf mehrere Schulen beziehen. Deshalb betonen auch Fullan wie Barber, dass regionale Vernetzung eine Grundvoraussetzung für wirksame Schulentwicklung ist. Als Basiseinheit für derartig vernetzte Entwicklungsvorhaben haben sich komplette Regionen bewährt, die etwa einen Landkreis oder eine Großstadt umfassen.

In Schweden gab es solche Entwicklungsvorhaben schon in den sechziger Jahren zu Beginn der großen schwedischen Schulreform. Sie hießen Pädagogische Entwicklungsblöcke. Bei Pädagogischen Entwicklungsblöcken werden im Einklang mit den genannten Studien zwei, höchstens drei starke strategische Ziele (*big goals*) verfolgt, alle Mittel zusammen gebracht („nicht kleckern, sondern klotzen“) und alle Maßnahmen passgenau koordiniert. Es wird ganzheitlich gestaltet und nicht nur, aber auch gesteuert. So etwas benötigen wir auch, vernetzte Regionen, in denen

das Know-how aller genutzt wird und reichhaltige Unterstützungseinrichtungen vorhanden sind.

Es ist davon auszugehen, dass die bisher zur Verfügung stehenden Ressourcen dafür nicht ausreichen (die Niederlande und die Schweiz z.B. geben ein Mehrfaches für Unterstützungssysteme aus als deutsche Bundesländer!). Deshalb müssen zusätzliche Ressourcen erschlossen werden, nicht nur im Landeshaushalt, sondern auch bei Stiftungen und Sponsoren.

Voraussetzung ist allerdings, die Grundidee von Schulentwicklung zu verstehen, was insbesondere Personen in den Behörden schwerfällt, die sich für die Steuerung der Schulentwicklung verantwortlich fühlen: Schulentwicklung geht von der Einzelschule aus. Man kann Schulen nicht direkt verändern, jedenfalls nicht von außen und nicht genau so, wie man sich das wünscht. Das kann Schulaufsicht nicht, das kann auch Politik nicht. Das beste Wissen über bessere Schule oder besseren Unterricht weiterzugeben (Wissenstransfer) ist nicht der Königsweg der Schulentwicklung; denn Schulen entscheiden zum Großteil selbst, was sie mit dem Wissen machen, das sie manchmal auch gar nicht verstehen (jedenfalls nicht so, wie es die Wissensproduzenten meinen). Wirksamer ist ein anderer Weg, der in die Fläche führt, nämlich der Aufbau von Entwicklungskapazitäten (capacity for change) in den Schulen selbst (dem Franchising ähnlich), wie vor allem die Einrichtung von Steuergruppen, Professionellen Lerngemeinschaften und Selbstevaluation.

Es gibt keine 1:1-Implementation. Daran zu glauben, wäre der Kern der sogenannten Steuerungsillusion. Schulen können und sollten auch Eigenes gestalten oder etwas „Nach-Erfinden“ (Fend nennt das Rekontextuierung), das zwar von außen angeregt und angestoßen wird, aber nicht aufgezwungen werden kann. Reformen verändern Schulen, aber Schulen verändern auch Reformen.

Politik und Behörden können und müssen Schulen allerdings helfen, sich zu verbessern:

- durch Unterstützung
- durch Anreize und auch
- durch Vorgaben, damit die „Richtung stimmt“ und Gleichheit der Schulverhältnisse zustande kommt.

Schulstrukturfragen im Sinne von Gliederung nach Schulformen können wirksam ohnehin nur zentral entschieden werden. Man kann das kompli-

zierte Ensemble von Gelingensbedingungen zum Schluss auf drei Punkte zuspitzen. Benötigt werden:

- 1.** Ein bis drei starke Ziele, die politisch gewollt und getragen sind.
- 2.** Dichte Kooperation auf allen und mit allen Ebenen.
- 3.** Mehr Unterstützung, sogar viel mehr Unterstützung.

Literatur

Barber, M./Chijioke, Ch./Mourshed, M.: How the world's most improved school systems keep getting better. Quelle: http://www.learningteacher.eu/sites/learningteacher.eu/files/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better_download-version_final.pdf (Stand: 14.05.2011).

Hallinger, Ph./Heck, R.H.: Exploring the journey of school improvement. In: Schooleffectiveness and Schoolimprovement 2011, Vol. 22, Number 1

Nichols, S.L./Berliner, D.C.: Collateral Damage. How High-Stakes Testing corrupts America's Schools. Cambridge (Harvard Education Press) 2007

Rolf, H.-G. (Hrsg.): Qualität mit System. Ein Arbeitsbuch Unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagements (UQM). Köln (Link) 2011

van Raan, Anthony (2010): The Social Sciences and the Ranking of Universities. In: UNESCO: World Social Science Report 2010. Knowledge Divides. Paris, S. 237–239 (<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001883/188333e.pdf>; 30.05.2011).

van Vught, Frans/Kaiser, Frans/File, Jon M./Gaethgens, Christiane/Peter, Rolf/Westerheijden, Don F. (2010): U-Map. The European Classification of Higher Education Institutions. Enschede: CHEPS.

BILDUNGSADMINISTRATION

>> *Wir haben in den letzten Jahren sehr viele Instrumente der Lernstandsbeobachtung, des Bildungsmonitorings insgesamt etabliert. Das wird aber in den Schulen erstaunlich wenig genutzt und wird zum Teil als bürokratische Gängelung und Einschränkung von Selbständigkeit verstanden. Das Potenzial der empirischen Fundierung und Evaluation schulischen Handelns wird noch nicht genügend erkannt.* <<

Teilnehmer der Konferenz „Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle – Wie verändern wir Schule wirklich?“

DAS 'BERLINER QUALITÄTSPAKET'

Claudia Zinke Staatssekretärin für Bildung, Forschung, Jugend und Familie der
Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Berlin

In Berlin ist eine umfangreiche Schulstrukturreform angestoßen worden. Haupt- und Realschulen werden zu Integrierten Sekundarschulen zusammengeschlossen, und auch die bereits bestehenden Gesamtschulen werden zu neuen Integrierten Sekundarschulen. Zukünftig wird es in Berlin also zwei Schulformen geben: Die Integrierten Sekundarschulen und das Gymnasium. An beiden Schulformen wird der Erwerb des Abiturs möglich sein. Einhergehend mit dieser Strukturreform wollen wir auch eine systematische Qualitätsentwicklung in den Kindergärten und Schulen vorantreiben. Dazu haben wir das ‚Berliner Qualitätspaket‘ geschnürt, das nach der Diskussion der Inhalte mit Eltern, Lehrkräften und Verbänden über die letzten Monate nun seit Anfang Mai 2011 schrittweise umgesetzt wird.

Die Schwerpunkte liegen im Bereich der Sprachförderung, Transparenz, Anerkennungskultur und Verbesserung des Organisationsmanagements. Wir haben klare Vorgaben zur Qualitätsentwicklung in der Schule definiert und stellen den Lehrkräften und Schulen Hilfen und Unterstützung bei der Umsetzung bereit. Insgesamt sollen in den kommenden Jahren einunddreißig Maßnahmen umgesetzt werden. Im Folgenden stelle ich die Eckpunkte des ‚Berliner Qualitätspakets‘ vor.

Sprachförderung

Im Bereich der frühkindlichen Bildung ist uns die Verbesserung der Sprachförderung ein besonderes Anliegen. Ab dem Schuljahr 2013/2014 sollen Kinder bei festgestelltem Sprachförderbedarf im letzten Jahr vor dem Schuleintritt täglich eine fünfstündige Sprachförderung in der Kita (bisher: drei Stunden) erhalten. Wenn Eltern ihr Kind nicht zur Sprachstandsfeststellung bringen oder das Kind bei festgestelltem Sprachförderbedarf nicht an der Sprachförderung teilnimmt, soll dies zukünftig eine Ordnungswidrigkeit darstellen, die mit Bußgeld geahndet werden kann. Bereits ab diesem Jahr werden früher als bisher üblich, nun also schon vor dem 4. Lebensjahr, durch eine Untersuchung entwicklungsbezogen

Informationen insbesondere zur Sprachentwicklung erfasst, die individuelle Förderbedarfe identifizieren.

Auch in der Schule bleibt die Sprachförderung ein wichtiges Thema. Wir werden auf der Grundlage wissenschaftlicher Expertise durch die Freie Universität Berlin und die Humboldt-Universität zu Berlin ein Konzept „Durchgängige Sprachbildung in Berlin“ entwickeln und Sprachbildungskoordinatorinnen und -koordinatoren zur Arbeit an den Schulen qualifizieren.

Transparenz

Es gibt in Berlin schon lange Schulinspektionen. Mittlerweile sind alle Schulen begutachtet worden. Die neuen Schulinspektionsberichte sollen ab diesem Schuljahr der Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden, um mehr Transparenz zu schaffen. Die weitere Veröffentlichung von Leistungsdaten ist ein kontrovers diskutiertes Thema. Wir haben uns dazu entschlossen, die Abiturergebnisse (Gesamtergebnis Schule) und eine Auswertung der Ergebnisse in den zentral geprüften Fächern öffentlich zu machen. Die Ergebnisse zum mittleren Schulabschluss werden aufgrund der andauernden Umstrukturierung der Haupt- und Realschulen in Integrierte Gesamtschulen erst ab dem Schuljahr 2014/2015 öffentlich gemacht. Die Ergebnisse von VERA 3 und VERA 8 werden hingegen nicht veröffentlicht, sondern nur, wie bereits üblich, an die Schulen zurückgemeldet. Zukünftig erhalten die Schulen aber auch Informationen über die Ergebnisse der anonymisierten Vergleichsgruppe, um das eigene Abschneiden besser einordnen zu können.

Anerkennungskultur

Schulen dürfen nicht nur anhand ihrer Leistungsdaten verglichen werden. Insbesondere Schulen in sozialen Brennpunkten brauchen Anreizsysteme, damit eine Anerkennungskultur entstehen kann. Im Februar 2012 wird erstmals der „Berliner Preis für Schulqualität“ vergeben werden. Hier sollen Schulen ausgezeichnet werden, denen es gelingt, die Anzahl der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss zu reduzieren oder die ein besonders innovatives Profil entwickelt haben. Auch die Motivation der Schülerinnen und Schüler wollen wir stärken: Grundschülerinnen und -schüler, die Schulen mit einem besonders hohen Anteil betreuungsintensiver Schülerinnen und Schüler besuchen, werden belohnt, wenn sie sich im Unter-

richt bzw. im Schulalltag besonders anstrengen. Die Schulen erhalten ein Gutscheineheft mit je 100 Freikarten für Sportveranstaltungen, die nach freier Entscheidung der Schulkonferenz eingesetzt werden können.

Vorgaben zur Qualitätsentwicklung

Maßnahmen zur Verringerung von Fehlquoten und Schuldistanz sind ein wichtiger Bestandteil der Qualitätsentwicklung an den Schulen. Zukünftig werden unsere Schulen gemeinsam mit der Schulaufsicht eine Zielvereinbarung zur Reduzierung der Fehlzeiten entwickeln. Die Fehlquote wird im Schulporträt ausgewiesen. Wir werden mit den Bezirken auf ein einheitliches Vorgehen bei der Ahndung von Schulpflichtverletzungen durch Kooperation mit dem Jugendamt und die Verhängung von Bußgeldern für die Eltern hinarbeiten und prüfen, ob bei Schulpflichtverletzungen die Verhängung von Bußgeldern an die Schülerinnen und Schüler (ab 14 Jahren) effektiv zur Einhaltung der Schulpflicht beitragen kann.

Alle Lehrkräfte sollen zukünftig innerhalb von zwei Schuljahren mindestens einmal ihren Unterricht mit dem Selbstevaluationsportal evaluieren, das das Institut für Schulqualität Berlin-Brandenburg anbietet. Zusätzlich sollen Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 3 bis 13 den Unterricht einschätzen und den Lehrkräften eine Rückmeldung geben, so dass ein Vergleich von Lehrer-Schüler-Einschätzungen möglich wird.

Verbesserung des Organisationsmanagements

Eine erfolgreiche Qualifizierung im Bereich Schulmanagement und Führungskompetenzen wird verbindliche Voraussetzung für Lehrkräfte, die Schulleiterinnen oder Schulleiter werden wollen. Für das Auswahlverfahren soll künftig eine breiter zusammengesetzte Auswahlkommission zuständig sein. Schulleiterinnen und Schulleiter mit Entwicklungsbedarf werden von der Schulaufsicht je nach konkreter Bedarfslage beraten und bis hin zum Angebot alternativer Beschäftigungsmöglichkeiten unterstützt.

Hilfen und Unterstützung für Lehrkräfte und Schulen

Die Lehrerinnen und Lehrer brauchen Unterstützungssysteme, um die Qualitätsentwicklung an den Schulen erfolgreich voranzutreiben. Wir stellen den Schulen unter anderem Fachcoaches zur Verbesserung

des Fachunterrichts in den Kernfächern zur Verfügung. Die leistungsschwächsten 20 Prozent der Schulen müssen diese Unterstützung in Anspruch nehmen. Eine kontinuierliche Fortbildung ist ein weiterer wichtiger Baustein der Qualitätsentwicklung. Die Fortbildungsmaßnahmen sollen sukzessive nachfrageorientiert ausgerichtet werden. Die Schulen können dann über Gutscheine die für sie erforderlichen Fortbildungen buchen. Diese sollen für alle Lehrkräfte im Umfang von mindestens 6 Doppelstunden pro Schuljahr verpflichtend sein. Der Fortbildungsbedarf wird von der Schulleitung festgelegt.

Die Qualitätsentwicklung der Berliner Kindergärten und Schulen soll in den nächsten Jahren als fortlaufender Prozess über die Grenzen der Institutionen hinweg vorgenommen werden. Wir wollen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern, den Lehrerinnen und Lehrern, den Eltern und der Schulaufsicht kontinuierlich an der Verbesserung unserer Bildungseinrichtungen arbeiten.

BILDUNGSSTANDARDS UND VERGLEICHS- ARBEITEN ALS INSTRUMENT DER QUALI- TÄTSSICHERUNG IM BILDUNGSWESEN

Prof. Dr. Hans Anand Pant Direktor des Instituts zur Qualitätsentwicklung
im Bildungswesen

Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) ist 2004 als gemeinsame wissenschaftliche Einrichtung aller sechzehn Bundesländer gegründet worden. Es ist als unabhängiges Institut an der Humboldt-Universität zu Berlin angesiedelt. Unsere Kernaufgabe ist es, die Bildungsstandards, die 2003/2004 und 2005 als politischer und fachlicher Konsens vereinbart wurden, überprüfbar zu machen und deren Erreichen zu überprüfen.

Mit den Bildungsstandards sind die wesentlichen Erwartungen formuliert worden, was Schülerinnen und Schüler durch das Lernen in der Schule erreichen sollen. Bildungsstandards sind outputorientiert, also auf das Ergebnis ausgerichtet, und verbinden eine Normierung der Ergebniserwartungen mit einer Autonomisierung – denn wie die Schülerinnen und Schüler die festgelegten Kompetenzziele erreichen, bleibt weitgehend den Schulen überlassen. Das IQB entwickelt die Tests, die notwendig sind, um zu überprüfen, ob die Schulen diese Aufgabe erfüllen. Seit 2008 sind wir auch für die Entwicklung der Vergleichsarbeiten in den Jahrgangsstufen drei und acht (VERA 3 und 8) verantwortlich. Dieser wissenschaftliche Auftrag ist von vielen unterschätzt worden, sowohl im politischen als auch im wissenschaftlichen Bereich. Denn plötzlich sind es nicht nur sechzehn kritische Geister, nämlich sechzehn Bundesländer, die die Aufgaben und Ergebnisse beobachten, es sind dreißigtausend Klassen, rund eine Dreiviertelmillion Schülerinnen und Schüler und entsprechend viele Eltern und Lehrerinnen und Lehrer, die jedes Jahr pro Jahrgangsstufe an VERA teilnehmen.

Damit wird etwas, das im Wissenschaftsraum eigentlich relativ unkompliziert zu handhaben ist, zu einem öffentlichen Verhandlungsgegenstand. Wissenschaft ist professionell wenig darauf vorbereitet, die öffentlichen Reaktionen, die so hervorgerufen werden, angemessen zu beantworten. Wir lernen aber dazu, jedes Jahr von neuem. Wichtig ist, deutlich zu machen, dass die datengestützte Qualitätssicherung nur ein kleiner Teil der Schulentwicklung sein kann. In der öffentlichen Wahrnehmung werden

die VERA- oder PISA-Ergebnisse häufig hochgradig emotional aufgeladen. Ihnen wird weit mehr Bedeutung zugemessen, als ihnen tatsächlich zusteht. Vieles von dem, was mit VERA in der massenmedialen Aufbereitung verbunden wird, hat nichts mit dem Instrument selbst zu tun, sondern mit dem Kontext, in welchem sich wissenschaftliche Assessment-Studien bewegen: Es gibt in Deutschland ein Defizit an Evaluations- und Feedbackkultur, und zwar nicht nur in den Schulen, sondern auf allen Ebenen. Dieser Befund betrifft Schulleitung und Schulaufsicht ebenso wie die Bildungsadministration. Das Defizit besteht in einer Unsicherheit des Umgangs mit den empirischen Daten, in der Frage nach der Interpretationsmächtigkeit, die den Daten inhärent ist.

Ziel der Wissenschaft muss es sein, diese Debatte zu versachlichen. Nun haben wir es aber auch hier mit einer Dialektik zu tun, und zwar der in Deutschland beliebten Dialektik zwischen Versachlichung und Verdinglichung. Mit Bildungsstandards will man etwas versachlichen, nämlich die Qualität von Unterricht. Die Frage ist also, was jeder Schüler und jede Schülerin am Ende der Schulzeit sachlich betrachtet erreicht hat, unabhängig von subjektiven Notenkonzepten oder anderen schwer durchschaubaren Systemen der Kompetenzfeststellung. In der derzeitigen Debatte ist es aber kaum möglich, sachlich über diese Instrumente zu reden. Dennoch bin ich davon überzeugt, dass sich diese Aufregtheit mit der Zeit legen wird und die Vergleichsarbeiten zukünftig als das wahrgenommen werden, was sie sind: Ein Informationsmoment unter vielen im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Um zu einer solchen neuen Ebene der Sachlichkeit zu gelangen, ist es notwendig, in Schulen und Schulverwaltung eine Evaluationskultur auszubilden. Dann können die empirischen Instrumente in ihrem Potenzial richtig eingeschätzt und als eine Ausgangslage, um datengestützte Entwicklungsprozesse voranzubringen, genutzt werden. Derzeit fehlt es auf allen Ebenen noch an Wissen, Ressourcen und Möglichkeiten, mit den erhobenen Daten den Kreislauf zu schließen, sie also tatsächlich für die Unterrichtsentwicklung zu nutzen. Denn dieses Potenzial haben die Daten. Ein wichtiger Punkt hierbei sind fehlende Ressourcen.

Was bedeutet es denn, wenn eine Lehrkraft aus den Vergleichsarbeiten die Rückmeldung erhält, dass ihre Schülerinnen und Schüler im Bereich *Hörverstehen* des Fremdsprachenunterrichts ungenügende Kompetenzen aufweisen? Wie ist diese Information in Unterrichtsentwicklung umzusetzen? Hier fehlen evidenzbasierte Angebote, die Lehrkräfte darin unterstützen, passgenau reagieren zu können. Es ist allerdings sehr schwierig,

bestehende Unterrichtsskripte von stofflich-inhaltlich aufbauend zur Kompetenzorientierung umzustellen. Es bedarf komplexer Überlegung, um festzulegen, was am Ende einer Unterrichtsreihe als Kompetenz erreicht werden soll und wie Lehr-Lernprozesse und Lerngelegenheiten dafür systematisch geschaffen werden müssen. Auch wir Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben hier noch keine allgemeingültigen Lösungen gefunden.

Ein weiterer wichtiger Punkt im zukünftigen Umgang mit den Daten der Vergleichsarbeiten auf dem Weg zu einer neuen Evaluationskultur ist, dass den Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit der Aneignung des Externen, der *Ownership of Data* gegeben wird. Wenn Lehrkräfte die Daten auf ihre Arbeit beziehen können, dann beginnt ein ganz anderer Entwicklungs- und Verstehensprozess. Die Daten werden so zu dem, was sie sein sollen, nämlich ein kleiner Bestandteil im datengestützten Entwicklungskreislauf. Schul- und Unterrichtsentwicklung passiert nicht mit oder durch die Daten an sich, sondern nur durch ihren Rückbezug auf den Kontext.

Damit dies gelingt, muss von politischer Seite aber auch Kohärenz und Transparenz über die Zielfunktionen der unterschiedlichen Instrumente der Qualitätssicherung im Bildungswesen bestehen. Bislang werden von Bundesland zu Bundesland ganz unterschiedliche Zielfunktionen mit VERA verbunden. In einigen Bundesländern stehen die Daten nur der Schule, nicht der Schulaufsicht oder der Schulinspektion zur Verfügung. In anderen Bundesländern wiederum werden die Ergebnisse klassenscharf an die Schulaufsicht zurückgemeldet. Hier entstehen ganz andere Projektionen über Kontrolle, geheime Kontrolle oder Intransparenz. Diese Unterschiede in den Zielfunktionen müssen klar kommuniziert werden.

SCHULLEITUNG UND KOLLEGIUM

>> Eine gute Schulleitung kann nicht ohne ein gutes Kollegium entstehen. Es gibt nicht nur eine Art und Weise, wie dies erarbeitet werden kann. <<

Teilnehmerin der Konferenz „Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle – Wie verändern wir Schule wirklich?“

WIE SCHULLEITUNGEN AN DER ENTWICKLUNG DES SCHULSYSTEMS MITWIRKEN

Prof. Dr. Martin Bonsen Universität Münster

In der Reform der Steuerungsstrategien im Bildungswesen fand in den letzten Jahren neben der Leitfunktion nationaler Bildungsstandards und der Orientierungsfunktion von Kerncurricula die Autonomie der Einzelschule eine starke Betonung. Wie unterschiedlich auch immer die Einführung der Bildungsstandards in den Bundesländern voranschreitet (vgl. Köller 2009), so liegt ihr doch eine Steuerungslogik zu Grunde, die auf schulischer Ebene geradezu radikal wirken muss: Mit der Implementation der Bildungsstandards ist eine konsequente Umsteuerung hin zur Kompetenzorientierung verbunden, die weder konzeptionell trivial, noch einfach umzusetzen ist. Konkrete Herausforderungen liegen in der gemeinsamen Entwicklung von an Kompetenzmodellen orientierten schulinternen Curricula sowie – nicht zuletzt – in der Umsetzung derselben im Unterricht. Beides erfordert vermehrte innerschulische Abstimmung.

Die Verabschiedung von Bildungsstandards und die Forderung nach kompetenzorientiertem Unterricht ist zwar unter dem Primat der Erweiterung schulischer Autonomie gedacht, dürfte in vielen Schulen jedoch gleichzeitig als Begrenzung der individuellen pädagogischen Autonomie empfunden werden: Schulinterne Curricula erfordern Abstimmung, Kooperation und bedeuten nicht zuletzt die Entwicklung einer gemeinsamen pädagogischen Praxis. Dort wo bislang Unterricht in pädagogischer Autonomie entlang eines Schulbuchs gestaltet werden konnte, wird nun Konzeptarbeit in Kooperation erforderlich. Die regelmäßige Überprüfung von Lernständen zwingt die Schulen zudem, das intendierte, das implementierte sowie das tatsächlich von den Schülerinnen und Schülern erreichte Curriculum abzugleichen und den Unterricht darauf hin zu reflektieren. All das ist für viele Schulen neu.

Der Schulleitung wird, wie in eigentlich allen Fragen der inneren Schulentwicklung, auch in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zugemessen. Sie ist primär dafür verantwortlich, Unterrichtsentwicklung anzuregen und zu unterstützen. Ihr fällt zum einen eine organisatorisch-ermöglichende Funktion (*Management*), zum anderen eine strategisch-he-

rausfordernde Funktion (*Leadership*) zu. Der empirische Forschungsstand zur wirksamen Schulleitung lässt sich recht klar konturieren. Viele Studien, trotz methodischer Unterschiede und verschiedener Kontexte, gelangen zu im Kern ähnlichen Ergebnissen: Erfolgreiche Schulleitungen arbeiten führungsbetont. Zielbezogene Führung, die aktive Unterstützung von Innovationen, eine grundlegende Organisationskompetenz sowie eine Praxis der angemessenen Mitbestimmung scheinen dabei zentral zu sein (vgl. Bonsen, 2009). Erfolgreich sind aktive und herausfordernde Schulleitungen, denen es gelingt, eine „entwicklungsorientierte Schulkultur“ aufzubauen. Hierzu gehört die Herausarbeitung klarer Ziele, die gleichzeitig Raum für individuelle Handlungswahl lassen, die Förderung von Kooperation im Kollegium, die Unterstützung der Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer, die Förderung von Innovationen (vgl. Bruggencate, 2009).

Mit Blick auf die Ergebnisse empirischer Forschung fassen Scheerens, Glas und Thomas (2003) Merkmale von Schulleitungen zusammen, die einen positiven Einfluss auf die Unterrichtsqualität erkennen lassen. Unterrichtswirksame Schulleitungen

- *richten die Aufmerksamkeit in der Schule auf den Unterricht:* Die Schulleitung widmet administrativen Tätigkeiten auf keinen Fall mehr Zeit als direkt auf die Verbesserung des Fachunterrichts der Lehrkräfte bezogenen Tätigkeiten.
- *werden in Unterrichtsfragen anerkannt und mischen sich ein:* Die Schulleitung ist in der Lage, Lehrkräfte in Unterrichtsfragen zu beraten und zu unterstützen. Ihre Kompetenz auf diesem Gebiet wird im Kollegium wahrgenommen und anerkannt.
- *fördern unterrichtsbezogene Lehrerkooperation:* Die Schulleitung ermöglicht und unterstützt unterrichtsbezogene Team-Arbeit im Kollegium. Sie unterstützt die Lehrkräfte bei der Organisation gegenseitiger Unterrichtsbesuche, ermöglicht und stimuliert unterrichtsbezogene Kooperation durch die Schaffung von Strukturen (z.B. durch die Bereitstellung von Team-Räumen und die Vereinbarung regelmäßiger, fester Kooperationszeiten).
- *fördern die Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer:* Die Schulleitung stimuliert und unterstützt die Professionalisierung der Lehrkräfte. Sie ermöglicht bedarfsgerechte schulinterne und -externe Fortbildungen und erarbeitet gemeinsam mit dem Kollegium einen Fortbildungsplan, der die Unterrichtsentwicklung unterstützen soll.

Ausgehend vom traditionellen Bild der Schulleitung bedeutet die unterrichtswirksame Schulleitung eine Anreicherung des Aufgabenprofils. Zu administrativen und koordinierenden Aufgaben treten nun strategische Entwicklungsarbeit und Veränderungsmanagement.

Unterrichtsentwicklung als Veränderungsmanagement

Unterrichtsentwicklung erfordert Veränderungsmanagement. Die wohl größte Herausforderung dürfte hierbei in der Veränderung grundlegender Einstellungs- und Verhaltensmuster der Beteiligten bestehen. Angelehnt an grundlegende Ideen der Organisationsentwicklung (vgl. Thom, 1992), ließe sich ein Veränderungsprozess idealtypisch in fünf Phasen einteilen:



Unterrichtsveränderung als sequenzieller Prozess

Das Sammeln von Daten kann unterschiedlich einsetzen. Mit Einführung von Bildungsstandards und deren empirischer Überprüfung bieten extern erhobene Daten einen Anlass für Unterrichtsentwicklung. Auch Daten aus externen Evaluationen im Sinne von Schulinspektionen können neuerdings genutzt werden. Wichtig ist, dass die Daten gemeinsam im Kollegium oder im Lehrerteam analysiert und interpretiert werden. Damit unterrichtsbezogene Veränderungen nicht nur Planung bleiben, sollten die Lehrerinnen und Lehrer als Experten für Unterricht und für ihre jeweilige Lerngruppe beteiligt werden – von der Datenanalyse über die Interpretation bis hin zur Planung der konkreten Umsetzung im Unterricht.

Die Umsetzung im Unterricht kann gemeinschaftlich, im Rahmen von Hospitationen oder als Teamteaching erfolgen. Wo dies nicht möglich ist, kann aber auch die mehr oder weniger gleichzeitige, parallele Umsetzung in verschiedenen Klassen durch mehrere Lehrkräfte, eng ausgerichtet an einer gemeinsamen Planung, sinnvoll sein. Führen Lehrkräfte in ihren Lerngruppen parallel Neues im Unterricht durch, bietet sich im Nachhinein die Chance zur gemeinsamen Auswertung und Reflexion. Überlegt werden sollte hierfür schon im Vorfeld, anhand welcher Beobachtungen

sich der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler, mithin die Wirkung der Neuerung, evaluieren lässt.

Der hier nur knapp skizzierte Prozess der Unterrichtsentwicklung kann im gesamten Kollegium betrieben werden. Dann stehen vor allem Fragen der allgemeinen Didaktik im Fokus (z.B. Methodentraining, Lernorganisation, kooperative Lernformen). Ein solcher Prozess kann aber auch in kleineren Gruppen innerhalb des Kollegiums mit fachlichem Fokus betrieben werden (z.B. in der Fachgruppe), wodurch, dies ist besonders zielführend, fachbezogene Unterrichtsentwicklung möglich wird.

Strukturen entwickeln: Fachkonferenzen und Jahrgangsteams

Unterrichtsentwicklung erfordert kooperative Arbeitsstrukturen. Diese müssen nicht in jeder Schule neu ersonnen, sondern häufig schlicht aktiviert werden. Die Schulleitung kann zur Prozesssteuerung auf drei organisatorischen Ebenen ansetzen:

Die Fachkonferenzen tragen die Hauptverantwortung für die inner-schulischen fachlichen Standards sowie die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in den Fächern. Die Fachkonferenz ist der Ort, wo Unterrichtsinhalte, Unterrichtsreihen und Projekte gemeinsam oder arbeitsteilig vorbereitet werden, um sie anschließend abgestimmt und koordiniert durchzuführen. Die Fachkonferenz ist auch der Ort, wo Parallelarbeiten gemeinsam entworfen und bewertet werden können.

Während die Fachkonferenzen Lehrkräfte gleicher Fakultas zusammenbringen, setzen sich *Jahrgangsteams* fachübergreifend zusammen. Hier geht es darum, welche Schülerinnen und Schüler die zusammenarbeitenden Lehrkräfte im Schwerpunkt unterrichten. Ein Jahrgangsteam ist für den Unterricht einer ganz bestimmten Gruppe von Schülerinnen und Schülern zuständig, die in ganz unterschiedlichen Fächern unterrichtet werden. Schwerpunkte bilden hier fachübergreifende Fragen, wie die Verbindung von Fächern über die Projektmethode oder die sinnvolle Koordinierung außerunterrichtlicher Aktivitäten. Auch allgemeindidaktische Fragen zur Unterrichtskultur (generische Merkmale „guten Unterrichts“) können bearbeitet werden.

Ergänzend zu einem Jahrgangsteam lassen sich auch *Klassenteams* bilden: Zwei Lehrkräfte bereiten die methodischen und inhaltlichen Aspekte des

Unterrichts in der konkreten Klasse vor, sie koordinieren ihre Zusammenarbeit in der Klasse (Absprachen zu Disziplin, gemeinsame Regeln, Hausaufgaben, Sitzordnung, Elternabende, ...), hospitieren gegenseitig und nehmen gemeinsam an Fortbildungen teil. Die Schulleitung kann die Bildung solcher Klassenteams nicht nur anregen, sondern auch aktiv organisatorisch unterstützen (z.B. durch die Berücksichtigung des Teams im Stundenplan).

Strukturen und Voraussetzungen für Unterrichtsentwicklung durch Fachgruppen, Jahrgangs- und Klassenteams zu schaffen, bedeutet genau genommen nichts anderes als unterrichtsbezogener Kommunikation im Kollegium Zeit und Raum zu verschaffen. Das Gelingen von Unterrichtsentwicklung dürfte davon abhängen, inwieweit Teamarbeit und Kooperationsstrukturen genutzt werden und Entwicklungsmaßnahmen am Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler orientiert werden.

Delegation und verteilte Führung sind notwendig

Die in den letzten Jahren erweiterte Aufgabenfülle von Schulleitungen, insbesondere der Anspruch, Unterrichtsentwicklung in der Schule anzuregen und für Nachhaltigkeit zu sorgen, lässt sich kaum mehr als Einzelperson realisieren. Zu den zentralen Herausforderungen der Schulleitung zählt heute mehr denn je die Delegation von Aufgaben und die Einbeziehung von Kolleginnen und Kollegen in schulweite Führungsprozesse. Konzepte, die Führung auf verschiedenen Ebenen und verschiedene Akteure verteilen, scheinen geeignet zu sein, Unterrichtsentwicklung zu fördern.

Diese Aufteilung wird im deutschsprachigen Raum vornehmlich unter dem Aspekt der Delegation von Aufgaben behandelt, wobei zwischen Führungs- und Handlungsverantwortung unterschieden wird (vgl. Dubs, 2009): Die Schulleitung delegiert einzelne (Führungs-)Aufgaben und bleibt für die richtige Führung der Delegation verantwortlich, während die Handlungsverantwortung auf den Delegationsnehmer übertragen wird. Die Schulleitung ist bei dieser Form der Delegation nicht mehr direkt für die Handlung verantwortlich, sondern muss die Delegationsempfänger richtig ausbilden, auswählen und einsetzen. Sie muss die delegierte Arbeit koordinieren und ihren Fortgang angemessen kontrollieren – eine Führungsverantwortung, welche wiederum nicht delegierbar ist.

Die Diskussion im internationalen Raum geht weiter. Hier sind es nicht nur Wege der Delegation von Führungsaufgaben, die zur Entlastung der

Schulleitung in Person und zur Förderung der Mitbestimmung entwickelt werden, sondern Führung in der Schule wird in einem breiteren Verständnis gedacht: Die Schulleitung gibt Aufgaben und Verantwortung an Lehrkräfte ab und schafft mehr Gelegenheiten, um Lehrkräfte an Entscheidungen teilhaben zu lassen. Charakteristisch ist hierbei die Annahme, dass die Führung weniger als Rolle, denn als Funktion zu verstehen ist. Führung ist nicht an eine Position oder eine Funktionsstelle gekoppelt, sondern kann von eigentlich jedem Mitglied des Kollegiums auf jeder Ebene wahrgenommen werden, allein dadurch, dass es Einfluss auf andere Mitglieder ausübt.

Literatur

Bonsen, M.: Wirksame Schulleitung – Forschungsergebnisse. In: **H. Buchen & H.-G. Rolff** (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung (2., erw. Aufl., S. 193–228). Weinheim und Basel (Beltz) 2009

Bruggencate, G. C. t.: Maken schoolleiders het verschil? Onderzoek naar de invloed van schoolleiders op de schoolresultaten. Enschede (PrintPartners Ipskamp B.V.) 2009

Dubs, R.: Führung. In: **H. Buchen & H.-G. Rolff** (Hrsg.), Professionswissen Schulleitung (2., erw. Aufl., S. 102–176). Weinheim und Basel (Beltz) 2009

Köller, O.: Die institutionelle Umsetzung durch das IQB - Umsetzung und Kritik. In: R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.): Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung (S. 28–32). Berlin (Friedrich-Ebert-Stiftung) 2009

Leithwood, K., & Riehl, C.: What We Know About Successful Leadership. Philadelphia, Pennsylvania: (Laboratory for Student Success, Temple University) 2003

Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S. M.: Educational evaluation, assessment, and monitoring - a systematic approach. Lisse (Swets & Zeitlinger) 2003

Thom, N.: Organisationsentwicklung. In: E. Frese (Hrsg.): Handwörterbuch der Organisation (3. völlig neu gest. Aufl., S. 1478–1491). Stuttgart (C.E. Poeschel Verlag) 1992

DIE ROLLE DER SCHULLEITUNG BEI DER SCHUL- UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG

Maja Dammann Referatsleiterin „Personalentwicklung“ am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg

Schulleitung ist eine eigene Profession – diese Erkenntnis hat sich in der deutschen Bildungslandschaft durchgesetzt. Es geht nicht mehr darum, besonders gute Lehrkräfte zu Schulleitungen zu machen, die dann ihr Amt als „primus inter pares“ ausfüllen – sondern erfolgreiche Schulen haben Schulleitungen, die ihre spezifischen Führungskompetenzen zusätzlich zur Lehrerausbildung erwerben und sich als pädagogische Führungskräfte verstehen, die für die Schul- und Unterrichtsentwicklung ihrer spezifischen Schule verantwortlich sind, gemeinsam mit ihrem Schulleitungsteam und allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft.

Welche Rolle spielen nun Schulleitungen im Kontext der Schul- und Unterrichtsentwicklung?

Strategische Führung

Die Arbeit an den Schulen ist Steuerungsimpulsen von unterschiedlichen Ebenen ausgesetzt: Die Makroebene, im föderalen Bildungssystem Deutschlands ist das überwiegend die Ebene des einzelnen Bundeslandes, gibt die allgemeinen Rahmenbedingungen in Form von Gesetzen, Verordnungen und Richtlinien – und, als Ergebnis der jeweiligen Wahlen, bildungspolitische Richtungen vor. Die Mezzoebene, die der regionalen Schulaufsichten und Schulverwaltungen, steuert mittlerweile meist über Ziel- und Leistungsvereinbarungen, in denen Schulentwicklungsziele, entsprechende Erfolgsindikatoren und Kriterien der Zielerreichung vereinbart werden. Die Schulleitung dagegen steuert und verantwortet die Schulentwicklung auf der Mikroebene, der Ebene der Einzelschule, abhängig vom Ausmaß der Autonomie, das ihr die jeweiligen schulgesetzlichen Vorgaben einräumen¹. Diese Führungsaufgabe der Formulierung

¹ Es kann keineswegs einheitlich von selbstverantworteten Schulen in allen Bundesländern gesprochen werden. Der Umfang der schulischen Entscheidungskompetenzen unterscheidet sich noch erheblich. Eine aussagefähige Synopse dazu fehlt.

strategischer Ziele für die Einzelschule ist die Grundlage einer erfolgreichen Schulentwicklung. Es gilt, auf der Basis einer gründlichen Bestandsaufnahme die Ausgangslage der Einzelschule zu klären:

- Wie ist die Schule regional eingebunden? Welche Kooperationen existieren, welche sind zu entwickeln (KITA, Hort, Nachmittagsangebote, Ganztagschulbetrieb)
- Welche Anforderungen ergeben sich aus dem Umfeld (Demographie, sozioökonomische Ausgangslage des Umfelds, Anforderungen der „Abnehmer“ wie Universitäten, Ausbildungsbetriebe, weiterführende Schulen etc.)?
- Welche Ausgangslage gibt es bei den Mitarbeitern (Zusammensetzung des Kollegiums, Kompetenzen, Fortbildungsbedarfe, Professionenmix)?
- Was ergeben externe Rückmeldungen (Schulinspektion, Abnehmerbefragungen, Peer-Review etc.) über notwendige Entwicklungen?
- Welche Ergebnisse interner Evaluation liegen vor? In welche Richtung weisen diese?
- Die Antworten auf diese und weitere/andere Fragen bieten die Grundlage für die Formulierung strategischer Ziele: Wohin will sich die Schule in den nächsten Jahren entwickeln? Was will sie erreichen?

Schulleitungen organisieren und verantworten diesen Prozess der Zielklärung. Eine Schule, die strategische Ziele verfolgt, ist nicht länger Treibholz im Strudel bildungspolitischer Umbrüche, vielmehr hat sie, um im Bild zu bleiben, eine Seekarte mit einem Ziel. Die Route mag durch widrige Winde und Treibsande im Laufe der Reise modifiziert werden müssen, aber da das Ziel klar und orientierend wirkt, können solche Veränderungen verkraftet werden.

Ziele kommunizieren, Menschen und Aufgaben verbinden

Es reicht nicht, klug strategische Ziele für die Schule zu entwickeln. Sie müssen wieder und wieder kommuniziert werden – und zwar nicht gebetsmühlenartig, wie dies manchmal in sogenannten „Firmencredos“ erfolgt.² Vielmehr sollen alle Mitarbeiter wirklich verstehen, worum es an

ihrer Schule geht. Dazu müssen sie immer wieder über die aktuelle Entwicklung auf dem Laufenden gehalten werden, aber sie müssen auch die persönliche Bedeutung dieser Ziele für ihr eigenes Handeln verstehen und zum Teil auch selbst entwickeln – denn sie tragen ja den Prozess der Schulentwicklung. Deswegen hat die Schulleitung nicht nur die Aufgabe, die Bedeutsamkeit der Ziele herauszuarbeiten – sondern auch deren Bewältigbarkeit im Auge zu behalten. Die Lösung der jeweils anstehenden Aufgaben muss den Beteiligten realistisch erscheinen (und sich in Folge auch als solches erweisen!).

Menschen in ihrer Entwicklung unterstützen

Viele neue Aufgaben sind nicht sofort zu lösen, vielmehr gilt es, die Mitarbeiter an der Schule darin zu unterstützen, sich so weiter zu entwickeln, dass sie neue Herausforderungen wie die Schaffung kompetenzorientierter und individualisierender Unterrichtssettings bewältigen. Ich formuliere bewusst nicht: „Menschen entwickeln“ – wie es z.B. in der Studie über erfolgreiche Schulleitung von Leithwood et al. 2004 heißt. Lehrkräfte und andere Mitarbeiter können nicht „entwickelt“ werden – vielmehr geht es darum, sie zur (Selbst-)Reflexion zu ermutigen, ggf. auch deutlich mit ihren eigenen Minderleistungen zu konfrontieren, dafür zu sorgen, dass in der Schule möglichst viele Feedbackroutinen dazu führen, dass über konkretes Lehrerverhalten, konkretes Schülerverhalten und mögliche Entwicklungsrichtungen gemeinsam beraten und Einverständnis erzielt wird. Aber die Schritte zur Veränderung müssen von den lernwilligen Subjekten selbst kommen, am besten in Gruppen.³ Schulleitung wirkt hier unterstützend, sorgt ggf. durch eigene Rückmeldungen für zusätzliche Klarheit, kümmert sich um die Zeitressourcen und Organisationsformen der Zusammenarbeit – und dient idealerweise als Vorbild, als selbstreflexives Subjekt, das sich Rückmeldung über das Leitungshandeln einholt und sich selbst sichtbar weiter entwickelt.

2 Schon die Sprache ist hier verräterisch. Es geht nicht um ein Glaubensbekenntnis, sondern um kluges, analytisches Informationsmanagement, das Gegenpositionen und neue Entwicklungen immer wieder flexibel in die Planung integriert.

3 Dabei ist es zweitrangig, ob diese sich als fachbezogene professionelle Lerngemeinschaften verstehen oder als pädagogisch orientierte Klassen- und Jahrgangsteams. Im Zentrum steht das gemeinsame Lernen.

Geeignete Strukturen schaffen, weiter entwickeln und sichern

Organisationsentwicklung gehört zu den primären Aufgaben von Schulleitung. Seit Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse hat sich die Zielrichtung der Organisationsentwicklung an Schulen deutlich verschoben – es geht nicht mehr um Schulentwicklung allgemein, es geht im Kern um Lern- und Erziehungsprozesse. Welche Strukturen helfen dabei, eine neue Lernkultur an der Schule zu verankern? Welche Prozesse, Abläufe und Strukturen unterstützen die Entstehung einer Erziehungspartnerschaft zwischen Eltern, Schülerinnen und Schülern und schulischen Mitarbeitern? Wie kann die Kompetenz aller durch sinnvolle Beteiligungs- und Entscheidungsstrukturen genutzt werden? Auch hier ist die Aufgabe der Schulleitung das Informieren, Vernetzen, Steuern – zusammen mit geeigneten Substrukturen wie dem Schulleitungsteam, der Steuergruppe, der didaktischen Konferenz als Fachleitung oder der Konferenz der Jahrgangssprecher oder -leitungen.

Delegation – eine Frage der Kultur und der Struktur

Die Vielfalt der Aufgaben an Schulen macht Delegation unabdingbar. Eine schulische Binnenstruktur zu schaffen, in der Verantwortung geteilt werden kann, gehört zu den Aufgaben von Schulleitung. Das beginnt in der Schulleitungsgruppe, die sich eine transparente Aufgabenverteilung erarbeiten sollte, so dass alle am Schulleben Beteiligten jederzeit wissen, an wen sie sich wenden müssen. Diese Aufgabenverteilung sollte dynamisch sein, sie muss neue Aufgaben integrieren – und sie sollte die individuellen Talente der Beteiligten berücksichtigen – im Sinne der Ressourcenorientierung.

Je nach Größe, Kultur und Struktur der Schule sollten auch Aufgaben an das Kollegium delegiert werden, sei es in Form einer Steuergruppe für Schulentwicklung, sei es als Tableau von schulspezifischen Funktionen, für die geeignete Personen mit besonderen Kompetenzen gefunden werden (Qualitätsbeauftragte, Öffentlichkeitsverantwortlicher, Fortbildungsbeauftragte etc.). Wichtig ist dafür die Erstellung eines Anforderungsprofils und einer Aufgabenbeschreibung, die öffentlich zur Verfügung stehen, so dass sich interessierte Lehrkräfte aktiv bewerben können. Dafür müssen sie auch die weiteren Modalitäten kennen: Wie erwirbt man die jeweilige Funktion, für wie lange, mit welchen Ressourcen?

Aufgabe der Schulleitung ist es insbesondere, die Delegation gegenüber der Schulöffentlichkeit klar zu kommunizieren und als Ansprechpartner für die neuen „Funktionsträger“ zu fungieren. Zwischenstands- und Bilanzgespräche erhöhen die Verbindlichkeit der Tätigkeit. Vor allem aber gilt es, die gesamte „Innenarchitektur“ der Schule gut im Blick zu haben, die Schnittstellen zu pflegen, Doppelstrukturen zu vermeiden. Insbesondere die organisatorische Verknüpfung von Fachkooperationsstrukturen und Strukturen der pädagogischen Kooperation in Klassen und Jahrgängen stellt hohe Anforderungen an die Organisationsentwicklung. Schließlich soll die Arbeit durch Kooperation und Arbeitsteilung erleichtert werden.

Eine Evaluationskultur schaffen

Die regelmäßige Selbstvergewisserung über die Qualität der Arbeit an der Einzelschule bietet die Grundlage für erfolgreiche Schulentwicklung. Aufgabe der Schulleitung ist es, eine Atmosphäre des Vertrauens und der Sicherheit zu schaffen, in der die Mitarbeiter bereit sind, sich Rückmeldungen zu geben und solche einzuholen, auch von den Schülerinnen und Schülern und Eltern. Die Auswahl geeigneter Instrumente und Verfahren, der sorgsame Umgang mit den Ergebnissen und die systematische Berücksichtigung der Ergebnisse externer und interner Evaluation für die Weiterentwicklung des Unterrichts und den gesamten Schulentwicklungsprozess gehören zu den Kernaufgaben von Schulleitung.

Last, not least – Prozesse und Systeme denken

Schulen funktionieren dann besonders erfolgreich, wenn die Kompetenz der Mitarbeiter optimal genutzt wird. Anders als andere Bereiche ist Schule systemtheoretisch betrachtet ein „lose gekoppeltes System“. Interventionen der Schulleitung, die erfolgreich in die Alltagsarbeit der Lehrkräfte durchregieren könnten, sind schwer denkbar. Vielmehr müssen die Lehrkräfte in den Klassen täglich die relevanten inhaltlichen und pädagogischen Entscheidungen selbst fällen. Alles andere wäre pure Steuerungsillusion. Umso wichtiger ist es aber, dass Schulleitung das Gesamtsystem im Auge hat, mögliche Interferenzen oder Kollisionen an den Schnittstellen der selbstverantwortlich agierenden Pädagogen antizipiert und verhindert, durch offensive Information verbindet und dafür sorgt, dass es „Leitplanken“ für das Agieren der Pädagogen gibt, die die Vergleichbarkeit und Qualität der Arbeit an der gesamten Schule sichern.

Die analytische Fähigkeit, das Gesamtsystem und seine Teile so im Blick zu haben, dass trotz großer gewünschter Freiheitsgrade der Arbeit im Klassenzimmer der Tanker auf Kurs gehalten wird, ist keine geringe Anforderung.

Literatur

Leithwood, K. et al.: How leadership influences student learning, Minnesota 2004

Huber, S.G.: School Leadership – International Perspectives, New York (Springer) 2010

Scherm, M. et al.: Führungskompetenzen von Schulleitungen, in: Die Deutsche Schule, 101. Jg. 2009, Heft 4, S. 341-352

Barber, M.: School Leadership and Whole System Reform, Speech held at the Conference of the EU Education Ministers Event, 2009, Stockholm

Meyer, H.: Die Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung, Publikation des Programms SINUS an Grundschulen, IPN, Kiel Mai 2011

FAZIT

>> *Die notwendigen Ressourcen, Strukturen und Unterstützungssysteme müssen an den Schulen bereitgestellt werden. Wir müssen uns aber auch eingestehen, dass in vielen Ländern das Verhältnis von Selbständigkeit der Schule und Rechenschaftslegung nicht klar genug vermittelt worden ist. Die verschiedenen Funktionen der Evaluationsinstrumente werden in den Schulen noch nicht genügend verstanden und eingesetzt. In der Lehrerbildung wird nicht ausreichend vermittelt, wie mit solchen Methoden des Bildungsmonitorings umgegangen wird, wie ihre Ergebnisse in die Praxis transformiert werden.* <<

Teilnehmer der Konferenz „Schulentwicklung zwischen Autonomie und Kontrolle – Wie verändern wir Schule wirklich?“

SCHULE VERÄNDERT SICH WIRKLICH

Ute Erdsiek-Rave Kultusministerin von Schleswig-Holstein a.D.

Schon die Formulierung des Themas dieser Publikation legt – jedenfalls ansatzweise – die dialektische Spannung offen, die im Begriff der „Schulentwicklung“ und im Umgang mit ihm liegt. Gleiches gilt für die Frage „Wie verändern wir Schule wirklich?“ – eine Frage, die je nachdem, wer sie ausspricht, ob es ein Schulmoderator, ein Elternbeirat oder eine Ministerpräsidentin ist, jeweils eine höchst unterschiedliche Bedeutung bekommt und je nach Publikum, Anlass und Kontext höchst unterschiedliche Antworten und Reaktionen zur Folge haben kann.

Schulentwicklung ist also nicht nur ein dialektischer Prozess, sondern auch eine sehr komplexe Materie. Auf der politischen bzw. der „Makroebene“ haben wir es in vielen Bundesländern bereits mit einer Vielzahl von gesetzlichen Veränderungen, Verordnungen, Maßnahmen zu tun, die eine systematische Schulentwicklung befördern sollen. Die Ziele von Schulentwicklung, von „Veränderung“, von der wir hier im Titel ganz allgemein gesprochen haben, sind dabei nicht beliebig, sondern müssen klar definiert und politisch ebenso klar vertreten werden:

Es geht um die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler, es geht um konsequente individuelle Förderung, darum, niemanden zurückzulassen, auszusondern oder abzuschieben. Es geht um Schulqualität in einem umfassenden Sinn in dem Rahmen, den die jeweiligen Schulgesetze vorgeben. Und es geht auch darum, die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft im ökonomischen Sinn zu sichern.

Diese Schulentwicklung ist die im Rolff'schen Sinne „intendierte“ Entwicklung, für die Ministerien und Schulverwaltung verantwortlich sind. Die Verantwortung für die entsprechenden Prozesse wird dabei mehr und mehr in die Hand der unmittelbar Betroffenen in den einzelnen Schulen gelegt, und ihr Freiraum für eigene Akzente, für eine dem jeweiligen Umfeld, den jeweiligen Bedingungen vor Ort entsprechende Entwicklung wird erweitert. Mit diesen Freiräumen geht eine Rechenschaftspflicht einher, schulische Leistungen werden von außen einseh-

bar überprüft. Die Zeiten des „closed shop“ Klassenzimmer sind absehbar zu Ende.

Für diese neue Rollen- und Verantwortungsteilung sind in unterschiedlicher Intensität, aber in der Zielrichtung identische Wege erkennbar. Der Handlungsrahmen der Einzelschulen soll zum einen gestärkt werden, die Rolle der Schulleitung, ihre Verantwortung vergrößert, die Schulträger stärker ins Boot geholt und das Innovationsvermögen der Einzelschule unterstützt werden. Die Mittel und Wege sind ähnlich und sie betreffen die Ebene des schulischen Personals, insbesondere der Schulleitung und die Bildung von schulischen Teams, sie betreffen die organisatorische Ebene von Schule und Schulträgerschaft und die Veränderung von Schulaufsicht und externer Begleitung und Kontrolle:

- Schulprogramme werden eingefordert oder sind sogar gesetzlich vorgeschrieben, die Arbeit daran wird immer stärker professionalisiert und verändert, weg von der bloßen Profilbeschreibung einer Schule hin zum alltäglichen Arbeitsinstrument.
- Neue Unterrichtsformen werden vermittelt in Aus- und Fortbildung mit dem Ziel einer weitgehenden Loslösung vom Frontalunterricht und der Orientierung an Heterogenität und Vielfalt statt eines imaginären Durchschnitts.
- Das alte Paradigma vom Einzelkämpfer tritt immer stärker in den Hintergrund zugunsten systematischer Teamarbeit.
- Die Selbständigkeit der Einzelschule, von der ich in einem staatlichen Schulsystem eher sprechen möchte als von Autonomie, wird durch Mittelbudgetierung, Übertragung von Verantwortung etwa bei der Personalauswahl, der Verwaltung von Vertretungsfonds etc. (hier gibt es die unterschiedlichsten Wege in den Bundesländern) gestärkt.

Gleichzeitig – und erklärtermaßen als Gegenstück zur größeren Selbständigkeit – wurden in allen Bundesländern Systeme der externen Evaluation eingeführt (in Schleswig-Holstein als erstem Bundesland, hier wurde dann nach dem Regierungswechsel auch als erstes diese Einrichtung, „Evaluation im Team“ genannt, wieder abgeschafft), sowie Prozesse der internen, also der Selbst-Evaluation in der Schule, von der Entwicklung einer Feedback-Kultur zwischen Schulleitung und Kollegium bis zur Einführung eigener Lernstandserhebungen.

Der sinnvolle Umgang mit den Ergebnissen, das Ausmaß an Transparenz, das sinnvoll und akzeptiert ist, das Vermeiden von „shame and blame“ – diese Fragen sind an jeder Schule zu klären. Die Konflikte, die dabei aufbrechen, dauern an, und sie sind vermutlich auch nicht ein für allemal lösbar. Intendierte Schulentwicklung, wie Rolff es nennt, trifft immer auf Widerstände. Und zwar sowohl bei denjenigen, die ohnehin misstrauisch bis resistent sind gegenüber jedem Reformansatz als auch bei reformfreudigeren Gruppen, die aber der Einführung von neuen Verfahren ohne ausreichende Finanzierung, Zeit und Personal – manchmal zu Recht, oft aber auch reflexhaft – gegenüberstehen.

Die Haltung „Gebt uns mehr Personal und Geld, dann machen wir schon allein gute Schule“ ist sehr weit verbreitet, und derjenige kann sich des Beifalls jeder Versammlung sicher sein, der fordert, man solle die Schulen doch endlich mal in Ruhe lassen. Genau das aber wäre zu wenig. Auch die innovativste Schule braucht veränderte Rahmenbedingungen und Gesetze, von der Zensurengebung bis zur inklusiven Entwicklung, braucht gut ausgebildete Lehrkräfte und Mittel und Strukturen für den Ganztagsbetrieb. Die populistische „Lasst uns in Ruhe“-Formel taugt also nicht. Ebenso wenig erfolgreich ist es nach meiner Erfahrung aber auch, wenn die Schule einen Mangel an Wertschätzung empfindet, die eigenen Anstrengungen und innovativen Entwicklungen nicht gesehen und gewürdigt werden und sie in die Entwicklung des Neuen nicht einbezogen, gar nicht mehr gefragt wird.

„Nichts über uns ohne uns“ – das ist ja der Leitspruch der Behindertenorganisationen in Bezug auf die Umsetzung der UN-Konvention, und er kann meines Erachtens zu Recht auch auf andere Veränderungen im Bildungssystem angewandt werden. Die hohe Kunst der Bildungspolitik, aber auch die hohe Kunst auf jeder Führungsebene im Bildungssystem – also auch von Schulräten und Schulleitern – besteht also wohl eher darin, die vorhandenen und erwartbaren Widerstände nicht auszublenden oder darauf zu hoffen, dass sie irgendwann einer Gewöhnung an das Neue weichen, sondern Bündnisse zu schließen mit denen, die sich bereits auf den Weg gemacht haben, bei sich selbst etwas zu verändern, ihr gutes Beispiel zu verbreiten und damit die Reformbasis zu verbreitern, Teamarbeit zu befördern, indem man selbst ein gutes Beispiel gibt für Reformteams, die Ebenen und Hierarchien übergreifen, Rückmeldungen und Kritik auf jeder und in Bezug auf jede Ebene zuzulassen, ja geradezu einzufordern.

Und: Immer wieder klarzumachen, um welche Ziele es geht und dass Ver-

änderungen Zeit und Geduld brauchen. Gerade deswegen dürfen auch die Erfolge, die an vielen Stellen bereits da sind, nicht systematisch klein geredet werden.

In der Schriftenreihe des **Netzwerk Bildung** sind bisher folgende Titel erschienen:

- #21 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Allgemeinbildende Privatschulen – Impulsgeber für das Schulsystem oder Privatisierung von Bildung?** (2011)
- #20 Manfred Weiß: **Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland – Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens?** (2011)
- #19 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Bevölkerung, Bildung, Arbeitsmarkt – Vom Bildungsbericht zur Bildungssteuerung** (2010)
- #18 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Inklusive Bildung – Die UN-Konvention und ihre Folgen** (2010)
- #17 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Beginnt die Bildungsrepublik vor Ort? Die Stärken lokaler Bildungsnetzwerke** (2010)
- #16 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **10 Jahre nach Bologna – Ziele und Umsetzung der Studienstrukturreform** (2010)
- #15 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Der Lehrerberuf im Wandel – Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden können** (2010)
- #14 Jürgen Oelkers: **„I wanted to be a good teacher“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland** (2009)
- #13 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Schulstruktur – Bestandsaufnahme, Bundesländerinterner Vergleich und Perspektiven** (2009)
- #12 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Bildungsföderalismus auf dem Prüfstand** (2009)
- #11 Hrsg: Rolf Wernstedt, Marei John-Ohnesorg: **Bildungsstandards als Instrument schulischer Qualitätsentwicklung** (2009)

Im **Netzwerk Bildung** treffen sich bildungspolitische Akteure der Landes- und Bundesebene sowie ausgewiesene Bildungsexperten aus Wissenschaft, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Anliegen des Netzwerks ist der offene und konstruktive Dialog mit dem Ziel, zu einem gemeinsamen Vorgehen in der Bildungspolitik beizutragen.

Die Publikationen können Sie per e-mail nachbestellen bei: marion.stichler@fes.de

ISBN: 978-3-86872-839-2



Committed to excellence

Die Friedrich-Ebert-Stiftung ist im Qualitätsmanagement zertifiziert nach EFQM
(European Foundation for Quality Management): Committed to Excellence