

Schulentwicklung und Qualitätssicherung im europäischen Vergleich

28.–29. November 2001 in Erfurt

Inhalt

Vorwort	Seite 5
Grußwort	Seite 7
Bildung und Schulentwicklung in Deutschland und Europa	Seite 9
<i>Dr. habil Hans Döbert, Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung (Berlin)</i>	
Qualitätsentwicklung von Schulen – Erfahrungen aus dem nationalen und internationalen Netzwerk innovativer Schulen und Schulsysteme	Seite 35
<i>Cornelia Stern, Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland, Bertelsmann Stiftung (Gütersloh)</i>	
School Self-evaluation and External Evaluation – Two sides of a coin	Seite 51
<i>Archie Smith-McGlynn Education Limited Schottland (Edinburgh)</i>	
Schulentwicklung und Qualitätssicherung – äußere und innere Schulreform in Schweden	Seite 57
<i>Sten Ljungdahl Ministerium für Bildung und Wissenschaft, Referat Gymnasialstufe (Stockholm)</i>	
Schulentwicklung und Qualitätssicherung in Thüringen	Seite 75
<i>Staatssekretär Hermann Ströbel, Kultusministerium Thüringen</i>	
Anhang	Seite 84
Programm der Tagung	

Vorwort

Bettina Luise Rürup

Friedrich-Ebert-Stiftung, Landesbüro Thüringen

„Wenn wir in Sachen Schulen zukunftsfähig sein wollen, dann müssen wir über den Thüringer Tellerrand hinausschauen“, konstatierte der Bildungsexperte der Thüringer SPD, Hans-Jürgen Döring, auf der zweitägigen internationalen Konferenz des Landesbüros Thüringen der Friedrich-Ebert-Stiftung in Erfurt. Eine knappe Woche vor der Veröffentlichung der PISA-Studie, die die Leistungen von 250.000 Schülern in über 30 Ländern weltweit vergleicht, hatten Vertreter von Schulen, der Gewerkschaften und Wirtschaftsverbände, der Forschung, Verwaltung und Politik genau dieses vor. Ohne das beunruhigende Ergebnis der PISA-Studie im Einzelnen zu kennen, waren sich die Teilnehmer der Konferenz am 29. und 30. November 2001 einig, dass Schulen, Schüler und Lehrer neue Impulse brauchen und dass mehr für die Lernkultur und -atmosphäre in den Schulen getan werden muss.

Wie sehr das Thema Bildung und Schulentwicklung den Bürgern am Herzen liegt, machte die hohe Teilnahmezahl der Tagung deutlich: Über 160 Experten – insbesondere Lehrerinnen und Lehrer – diskutierten zwei Tage lang intensiv über Möglichkeiten der Schulentwicklung in Thüringen.

Das Bildungsniveau in Deutschland sinkt, die Ausgaben für Humankapital liegen am unteren Ende der internationalen Skala – gerade auch in Thüringen. Und PISA bescheinigt schlechte Lehr- und Lernerfolge. Welche Chancen haben Schulen, Schulträger und Kommunen, auf diese Situation zu reagieren? Welche Erfahrungen hat man in europäischen Ländern mit dezentralisierter Schulentwicklung und dem Zuwachs an Autonomie und Gestaltungsspielraum gemacht?

Die Erfahrungen in Schottland und Schweden machten den thüringischen Teilnehmern Mut. Archie Smith McGlynn, ehemals *Chief Inspector of her Majesty* für die schottischen Schulen und heute unabhängiger Consultant, betonte die Notwendigkeit, Visionen zu entwickeln, bestehende Regeln zu brechen und die Gestaltungsspielräume der einzelnen Schule zu erweitern. Wichtig ist dabei die Frage, wie sich dann Qualitätsstandard halten und auch

steigern lassen kann und wie man die Qualität misst. Einig ist man sich, dass es eine „gemeinsame Sprache über die Qualität von Schulen“ geben muss. In Schottland hat man auch in dieser Hinsicht einen Vorsprung. Mit dem Evaluierungssystem „Wie gut ist unsere Schule“ kann jede Schule ihre Standards und den eigenen Entwicklungsprozess messen.

Das Netzwerk innovative Schulen der Bertelsmann Stiftung, an dem auch einige Thüringer Schulen teilnehmen, hat sich unter anderem vorgenommen, die Evaluierungsmethoden zu propagieren. Cornelia Stern, Mitarbeiterin der Bertelsmann-Stiftung und Initiatorin des Netzwerkes innovative Schulen, berichtete von vielen positiven Veränderungen an Schulen. „Schulen sind der Spiegel der Gesellschaft“, stellte Cornelia Stern zu Beginn ihres Vortrages fest. Daher müssen sie sich mit der sich wandelnden Gesellschaft verändern. Das nationale und internationale Netzwerk der innovativen Schulen möchte Schulen in diesem Prozess unterstützen und ihnen die Möglichkeit bieten, voneinander zu lernen.

Von Schweden kann man lernen, wie man bildungspolitische Verwaltungsapparate verkleinern und effizienter organisieren kann. Sten Ljungdahl, Ministerialrat im schwedischen Bildungsministerium, berichtete sehr anschaulich von dem Prozess der Schulreform in Schweden. Einen vergleichenden Überblick über die unterschiedlichen Entwicklungen der Schulsysteme in Europa gab zu Beginn der Tagung Dr. Hans Döbert vom Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung in Berlin.

Man muss zwar über den Thüringer Tellerrand hinausschauen lernen, dennoch gibt es auch eine Menge Entwicklungspotenzial in Thüringen selbst – dass betonte der Schulexperte Archie Smith McGlynn: Wichtig ist es, einen Reflexionsprozess über die eigene Situation und den anvisierten Entwicklungsweg zu beginnen! Er empfahl Schulen, sich nicht so sehr mit anderen zu vergleichen, sondern den eigenen Entwicklungsweg zu definieren und die Fortschritte zu messen. Für diesen Ansatz brauchen die Schulen, darin waren sich die Vertreter aus Schule und Verwaltung auf der zweitägigen Tagung einig, mehr Gestaltungsspielraum, wie beispielsweise durch Budgetierung und Experimentierklauseln.

Wir möchten den Referenten für ihre Mitwirkung an der Tagung und für die Bereitstellung ihrer Manuskripte für die Dokumentation nochmals ausdrücklich danken.

Grußwort

Hans-Jürgen Döring

Bildungspolitischer Sprecher der SPD-Landtagsfraktion Thüringen

Die Entwicklung von Schule und Schülern steht spätestens seit dem Bekanntwerden erster PISA-Ergebnisse im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses. Doch Kenner der Thüringer Schule, also Eltern, Schüler und Pädagogen, Wissenschaftler, Wirtschaftsverbände und Gewerkschaften, hatten bereits längst vorher erkannt, dass hierzulande vieles im Argen liegt. Reformbedarf ist seit vielen Jahren angesagt.

Anfang 2001 haben die Thüringer Sozialdemokraten eine Initiative „Bildung 21“ ins Leben gerufen, die inzwischen auf große Resonanz stößt. Deshalb trifft es sich gut, dass die Friedrich-Ebert-Stiftung durch die Fachtagung „Thüringen an die Spitze! Schulentwicklung und Qualitätssicherung im internationalen Vergleich“ dazu verhilft, einen weiten Blick für die Aufgaben und Probleme zu gewinnen, vor denen wir stehen.

Wir sind uns der Notwendigkeit bewusst, dass wir weit über Thüringer und deutsche Grenzen hinaus schauen müssen, wenn wir tragfähige zukunftssichernde Lösungen für unsere Schulen finden wollen. In- und außerhalb Europas haben sich in den letzten Jahren bildungs- und schulpolitische Entwicklungen vollzogen, von denen es zu lernen gilt. Gewiss ist dabei nicht alles andernorts Erfolgreiche einfach übertragbar. Vieles muss im Hinblick auf unsere Traditionen, auf unsere Lebens- und Arbeitsbedingungen hin überprüft werden, bevor Transformationen zu erwägen sind. Doch allemal ist der Blick auf nähere und fernere Länder lehrreich, erweitert unseren Horizont und verhilft zur Entdeckung konstruktiver Lösungsansätze für drängende Probleme.

Der Friedrich-Ebert-Stiftung ist es gelungen, für ihre Fachtagung renommierte Bildungsexperten, Schul- und Verwaltungspraktiker aus dem In- und Ausland zu gewinnen. Ihre Tagungsbeiträge sind in dieser Broschüre versammelt. Sie stehen für die landesspezifische, die nationale und die europäische Dimension des schulpolitischen Nachdenkens. So bietet sich dem Leser eine anregende, mitunter auch kontroverse Bestandsaufnahme eines überaus aktuellen Themas.

Bildung und Schulentwicklung in Deutschland und Europa

Hans Döbert

Um der Botschaft dieses Vortrages nicht selbst zu widersprechen, wird das gestellte Überblicksthema „Bildung und Schulentwicklung in Deutschland und Europa“ so interpretiert, dass im Mittelpunkt die Bildungsdiskussionen und -entwicklungen in Europa als dem Bezugsrahmen auch deutscher Schulentwicklung stehen. Vor dem Hintergrund der vergleichenden Perspektive von Schulentwicklung in Europa werden dann einige Erfordernisse deutscher Schulentwicklung skizziert und damit zugleich Antworten auf die Frage gegeben, was denn derzeit die Spitze in Europa, an die die Thüringer Schulen wollen, ausmacht und was zu tun wäre, um dorthin zu gelangen.

Schwerpunkte der Bildungsdiskussion in Europa

Aufbau eines europäischen Bildungsraumes

Den aktuellen bildungspolitischen Diskussionen auf der Ebene der Europäischen Union (EU) liegt als hauptsächlicher Leitgedanke der fortlaufende Aufbau eines europäischen Bildungsraumes zugrunde. In einer sich schnell ändernden Welt sollen die europäischen Gesellschaften allen Bürgern, unabhängig vom Alter und der sozialen Situation, verstärkt die Möglichkeiten des Zugangs zum Wissen geben („Europa des Wissens“). Das meint einen europäischen Bildungsraum im weitesten Sinne, sowohl in geographischer als auch in zeitlicher Hinsicht. Die Europäische Kommission hat Ende 1999 die Initiative „eEurope – Eine Informationsgesellschaft für alle“ eingeleitet, die in erster Linie alle Bürger, Haushalte, Schulen, Unternehmen und Verwaltungen ans Netz und ins digitale Zeitalter führen soll. Die Initiative konzentriert sich auf zehn prioritäre Bereiche, zu denen auch die Einführung des Internet und multime-

dialer Werkzeuge an Schulen, die Anpassung des Bildungswesens an das digitale Zeitalter sowie die Gewährleistung des schnellen Internet-Zugangs für Studenten und Wissenschaftler gehört, um kooperatives Lernen und Arbeiten zu fördern.

Die Expansion der Informationstechnologien und -netze schafft neue Formen der Sozialisation und andere Sozialisationseffekte. Das größte Problem der neuen Technologien für Bildung – so der Delors-Bericht der UNESCO zur Bildung für das 21. Jahrhundert – besteht offenbar darin, dass neue Ungleichheiten geschaffen bzw. bestehende verstärkt werden, je nachdem welchen Zugang der einzelne zu Wissen und Informationen hat (siehe Lernfähigkeit 1997, S.52ff.). In der Verantwortlichkeit der Bildungssysteme in Europa ist es, jedem die Möglichkeiten einzuräumen, Zugang zu den Informationen zu erhalten und zugleich diesen Informationsfluss kognitiv und psychisch zu bewältigen. Eine wichtige Rolle spielen dabei die EU-Aktionsprogramme im Bildungsbereich, deren neue Programmgeneration der Periode 2000–2006 auf die Schaffung des Bildungsraumes mit seinen drei Dimensionen Kenntnisse, Unionsbürgerschaft und Kompetenzen verstärkt zugeschnitten ist. Die optimale Nutzung des Wissens setzt die Schaffung neuer Formen der Anerkennung von Kompetenzen voraus. In allen europäischen Staaten wird daher versucht, sich eingehend mit der Frage der „Schlüsselkompetenzen“ und der optimalen Möglichkeiten ihres Erwerbs, ihrer Bewertung und ihrer Zertifizierung zu beschäftigen. In der Diskussion ist der Vorschlag, einen europäischen Prozess des Vergleichens und Verbreitens von entsprechenden Definitionen, Methoden und Praktiken zu schaffen (siehe Weißbuch 1996). Die Ausgangsidee ist, eine Reihe von (Mindest-)Anforderungen an definierte Wissensbereiche allgemeiner und beruflicher Art (Mathematik, Sprachen, Finanzen, Management usw.) zu bestimmen, dafür Validierungsverfahren zu entwickeln und neue, flexiblere Formen der Anerkennung von Kompetenzen anzubieten. Die Einrichtung eines Systems zur Akkreditierung von Kompetenzen auf europäischer Ebene wird als ein maßgeblicher Schritt beim Aufbau des europäischen Bildungsraumes angesehen.

Neue Bildungsziele

Im Kontext internationaler Leistungsvergleiche wird derzeit breit über Bildungsziele, Leitbilder u.ä. diskutiert. Feststellbar ist dabei ein Trend zur Verstärkung des *Praxisbezugs* von Bildungsgängen, der die Attraktivität von Absolventen von Bildungseinrichtungen bei den Abnehmern im Wirtschaftssystem beträchtlich zu erhöhen vermag.

Formen einer effektiveren *Vernetzung von allgemeiner und beruflicher Bildung* (Partnerschaften zwischen Schulen, Hochschulen und Wirtschaftsunternehmen) erweisen sich in diesem Zusammenhang als signifikanter Innovationsfaktor. In diesem Kontext zeichnet sich ein Umdenken in der Berufsbildung ab. *Lernen in der Praxis* wird stärker gewichtet; der immer wieder betonte Gegensatz von schulischer und betrieblicher Ausbildung erweist sich international als überholt.

Ein wesentliches Bildungsziel ist die Ausprägung der Fähigkeit zu *lebenslangem Lernen*. Die traditionelle Abfolge Bildung, Arbeit, Ruhestand, die entsprechende Zuordnung von Altersgruppen sowie die bisherige Unterscheidung zwischen institutionellen und informellen Lernformen wird unter der Sicht der veränderten Qualifikationsanforderungen (Stichworte: Globalisierung, Liberalisierung, Flexibilisierung und Weltmarktorientierung) als hinfällig angesehen. Bildung und Ausbildung erhalten international dadurch einen neuen Fokus: Sie müssen mehr und mehr *generalistische Qualifikationen und Kompetenzen* fördern. Am Ende jedes Bildungsprozesses soll „*Employability*“ (Beschäftigungsfähigkeit) stehen. Ein besonderes Problem ist dabei das Tempo der Veränderungen: Die Verweildauer in Beschäftigungen und Qualifikationen verkürzt sich ständig. Traditionelle schulische Formen sind derzeit diesem Tempo nicht gewachsen. International ist deshalb ein Trend zur Erweiterung der Strukturen bisheriger Berufsbildungssysteme und zu neuen Angebotsformen (etwa in Richtung kürzerer Lernmodule) z.B. in den Niederlanden, Dänemark, Frankreich und den skandinavischen Staaten festzustellen. Das Konzept des

lebenslangen oder lebensbegleitenden Lernens beruht auf den vier Säulen: „Lernen, Wissen zu erwerben“, „Lernen, zu handeln“, „Lernen, zusammenzuleben“ und „Lernen für das Leben“ (siehe Lernfähigkeit 1997, S. 73 ff.; www.eurydice.org).

Neue Steuerungsmodelle

Forciert durch die allenthalben anzutreffenden Sparzwänge der öffentlichen Haushalte wird das Verhältnis von Pädagogik und Betriebswirtschaft in neuer Weise diskutiert. In fast allen europäischen Staaten verlangen im Zeichen einer *austerity policy* die dem „Steuerzahler“ Verantwortlichen Nachweise dafür, was in der Sache wirklich erreicht werden soll, wofür die veranschlagten Mittel zu bewilligen sind und wie der Wirkungsgrad vorhandener Mittel gesteigert werden kann.

Damit verbunden ist im internationalen Spektrum ein *Paradigmenwechsel in der Organisations- und Steuerungsphilosophie* weithin zu beobachten. Im Kern geht es um den Übergang von *input*-orientierter zu *output*-orientierter Steuerung. Dieses Modell orientiert sich vorwiegend an niederländischen, angelsächsischen und dänischen Planungsmustern; es hat inzwischen Eingang in die Bildungspolitik und -administration vieler europäischer Staaten gefunden. Charakteristisches Merkmal dieser neuen Steuerung ist die unübersehbare Tendenz zur *Dezentralisierung und Kommunalisierung* der Trägerschaft von Bildungseinrichtungen. Weitgehender und beispielhafter Ausdruck dieser Tendenz ist die Entwicklung in Dänemark, wo bereits Anfang der neunziger Jahre den Kommunen die fast vollständige Kompetenz für das Schulwesen übertragen wurde.

Wurde noch Mitte der neunziger Jahre vor allem in den deutschsprachigen Ländern vehement und explizit über mehr „Autonomie“ der einzelnen Bildungseinrichtungen diskutiert, so zeigen sich Ende der neunziger Jahre zwei Tendenzen: Einerseits wird die „Autonomie“-Debatte kaum mehr explizit geführt, sondern „Autonomie“ wird als wichtige Kontextbedingung in den Diskus-

sionen um Qualitätsentwicklung und um neue Finanzierungskonzepte im Bildungsbereich angesehen. Andererseits haben fast alle europäischen Länder, besonders jedoch die Schweiz und Österreich, dem dänischen, niederländischen und angelsächsischen Modell folgend, den einzelnen Bildungseinrichtungen mehr Freiheit und Verantwortung übertragen.

Traditionelle Strukturen und neue Medien

Eng verbunden mit der Internationalisierung und der neuen Steuerung im Bildungswesen ist die Zunahme von *Bildungs Kooperationen* zu beobachten. Beispielsweise haben die Hochschulen Nordeuropas im letzten Jahrzehnt einen raschen und konsequenten Internationalisierungsprozess vollzogen. Für die wechselseitige Kooperation sowie für die Förderung der Zusammenarbeit mit Drittstaaten haben die Regierungen der Nordischen Länder ein enges Netz an Einrichtungen und Programmen aufgebaut, das ebenso unbürokratisch wie wirkungsvoll funktioniert. Nirgendwo sonst in Europa arbeiten Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen so eng und erfolgreich zusammen wie in der skandinavischen Region. Vorhaben, die gegenwärtig in Deutschland diskutiert und eingeleitet werden, sind in Nordeuropa längst selbstverständlich: Zahlreiche Studienangebote, besonders im postgradualen Sektor, werden ausschließlich in englischer Sprache gelehrt. Studienergebnisse werden in umrechnungsfreundlichen *credits* gemessen. Internationale Studiengänge, mit oder ohne obligatorische Auslandsphasen und Doppeldiplomierung, gehören zum Alltag. Die Beteiligung der Nordischen Staaten an den Bildungsprogrammen der Europäischen Union ist eindrucksvoll. Eine effiziente Öffentlichkeitsarbeit schafft Transparenz über Profile und Stärken der Universitäten und steigert deren Attraktivität. Wichtigste Instrumente zu Koordination der verschiedenen Formen der Zusammenarbeiten sind der „Nordische Ministerrat“ und der „Nordische Rat“; beide organisieren internationale Aktivitäten sowie Kooperationen mit benachbarten Staaten und „Drittländern“ im allgemeinen. Das sich bisher weitgehend als Störfaktor der Bildungsmobilität in Europa auswirkende *Berechtigungswesen*

ist in den Nordischen Staaten in Richtung einer praktikablen Lösung umgestaltet worden.

Das klassische Universitätsstudium hat durch „virtuelle Bildungsangebote“ Konkurrenz bekommen: Seminare und Vorlesungen, Kurse und Betreuung werden online als multimediale Websites oder als „training in the box“ angeboten. Der Bereich des Internet-basierten Lernens wird schnell zu einer Commodity werden. Hochschulen müssen daher bestimmte Minimalerfordernisse hinsichtlich des Distance-Learning erbringen, um auch künftig nachgefragt zu werden. Ein vehement diskutiertes Problem ist derzeit das des *Umgangs mit den angebotenen Abschlüssen*, auch mit international erworbenen, die mit dem in vielen europäischen Staaten existierenden Berechtigungswesen kollidieren.

In fast allen europäischen Staaten steht angesichts der vorgenannten Entwicklungen sowie unter dem unmittelbaren Einfluss der neuen Medien (Internet, Multifunktionalität) der bisherige *Status von Bildungseinrichtungen und des Berechtigungswesens* zur Diskussion. Kompetenzen werden zunehmend außerhalb formalisierter Lernprozesse und herkömmlicher Bildungsinstitutionen („Schulen“ in weitester Wortbedeutung) erworben, und der Bildungsprozess wird zunehmend an dem Anspruch gemessen, lebensbegleitend zu sein. Die weithin zu beobachtende Verlagerung von Lernprozessen in den Arbeitsprozess wie in die Freizeit steht exemplarisch für entsprechende Entwicklungen.

Mehrsprachigkeit

Die in Deutschland vielerorts favorisierte Tendenz „Muttersprache plus Englisch“ wird von europäischen Institutionen als Problem angesehen. Die Europäische Union schreibt in ihrem Weißbuch „Es (ist) notwendig, dass jedem – unabhängig vom Bildungs- und Ausbildungsweg – die Möglichkeit gegeben wird, die Fertigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache zu erwerben und zu erhalten“ (1995, S.72).

Die KMK hat bereits 1994 in ihrem Beschluss über ein „Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland“ gefordert: „Das Lernziel der Zukunft ist dabei auf Mehrsprachigkeit gerichtet. Grundsätzlich sollten möglichst viele Schüler zwei Fremdsprachen lernen ...“ (vgl. 1994, S.3).

Auf Initiative des Europarates wurde der sogenannte Europäische Referenzrahmen entwickelt, ein Instrument zur positiven Beschreibung unterschiedlicher Kompetenzen in verschiedenen Sprachen. Es werden sechs Niveaustufen in je fünf Fertigungsbereichen unterschieden.

Niveaustufen: Breakthrough, Waystage, Threshold, Vantage, Effective Proficiency, Mastery

Fertigungsbereiche: Hören – Sprechen – Lesen – Schreiben – schriftliche/mündliche Interaktion

Der Europarat entwickelt zur Zeit ein Instrument zur Dokumentation aller sprachlichen Kompetenzen nach diesem Muster in Form eines „Portfolio für Sprachen“. Alle sprachlichen (und interkulturellen) Erfahrungen und Kenntnisse werden in einem „Sprachenpass“ festgehalten, mit dessen Einführung kürzlich begonnen wurde.

Qualitätsentwicklung und Standardsicherung

Das Thema, das wohl europaweit die Bildungsdiskussion am stärksten beherrscht, gilt der Qualität und Qualitätssicherung. Vor allem wird um *benchmarks* gestritten, welche ein „gutes“ Bildungssystem charakterisieren sollen. Staaten wie Frankreich, England, Niederlande, Schweden und die Schweiz, die über nationale Indikatorensysteme zur jährlichen Diagnose bzw. zum fortlaufenden *monitoring* der Funktionstüchtigkeit des Bildungssystems und seiner Teile verfügen, bestimmen dabei den Diskurs und die Entwicklung. Ihre „Sogwirkung“ ist so groß, dass selbst Staaten, die sich bei Leistungsbewertungen und -ermittlungen bisher sehr zurückgehalten haben (z.B. Dänemark), nun dazu überge-

hen, ebenfalls regelmäßige Leistungsmessungen vorzunehmen. In Dänemark wurde beispielsweise nach den OECD- und TIMS-Studien ein nationales Institut zur Evaluation von Schulleistungen gegründet.

Erörtert wird vorrangig, welche Rolle unterschiedlichen Qualitätsentwicklungs- und Evaluationsansätzen für die Fortentwicklung des jeweiligen Bildungswesens zukommt und wie eine *nationale „Qualitäts- und Evaluationspolitik“* gestaltet werden könnte bzw. sollte. In diesem Zusammenhang lassen sich für die Zukunft fünf wichtige Herausforderungen eingrenzen: die Herausforderungen des Wissens, der Dezentralisierung, der Ressourcen, der sozialen Integration sowie der Daten und der Vergleichbarkeit (vgl. Bericht 2000, S. 5). Während in den angelsächsischen Ländern beispielsweise nahezu undiskutiert fachliche Schülerleistungen als zentrale Ergebnisse des Bildungsprozesses angesehen und im Rahmen zentraler Tests auch als Qualitätsindikatoren verwendet werden, sind die deutschsprachigen Länder strukturell in einer anderen Situation. Aufgaben und Ziele der Schule beinhalten auch erzieherische Funktionen, die Vermittlung von Werten und die sogenannten „Cross Curricular Competencies (CCC)“. Diese komplexeren Fähigkeiten sind einem testenden Zugriff schwerer zugänglich. Als eine der Folgen dieses Schulverständnisses ist hier die Kultur des Testens und Messens weniger entwickelt, und die Diskussion um Leistungsmessungen vollzieht sich polarisierter.

Die gegenwärtigen bildungspolitischen Reaktionen in Europa auf die Qualitätsproblematik lassen sich durch *zwei Tendenzen* umreißen: Zum einen wächst der Einfluss international-vergleichender Bildungsindikatoren (Makrobereich) auf nationale bildungspolitische Entscheidungen, während zum anderen Selbstevaluationen (Mikrobereich) der einzelnen Bildungseinrichtungen ermutigt und gefördert werden. Genau diese Konzentration der Qualitätsevaluation auf die Makroebene internationaler Vergleiche und auf die Mikroebene schulischen Handelns wird unter verschiedenen Aspekten kritisch diskutiert.

Internationale Vergleichsstudien haben sich in den letzten Jahren zu wichtigen Instrumenten der Systemdiagnose entwickelt. Die heutige Situation unterscheidet sich grundlegend von jener vergangener Jahre, als die Ergebnisse solcher Studien von der Öffentlichkeit kaum zur Kenntnis genommen wurden. Aus den Ergebnissen internationaler Studien werden oft weitreichende Schlussfolgerungen diskutiert. Der dabei postulierte Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit eines Landes ist empirisch jedoch kaum evident und wahrscheinlich auch schwer zu erbringen.

Öffnung von Bildungseinrichtungen

Verschärft durch die Qualitätsanforderungen, die an das Bildungswesen gestellt werden, sowie durch sich zuspitzende regionale soziale Probleme wird in mehreren europäischen Staaten (Dänemark, Niederlande, Frankreich) versucht, dem dadurch entstandenen Problem durch eine *stärkere Öffnung von Bildungseinrichtungen*, besonders im Schulbereich, zu begegnen. Exemplarisch steht hierfür das Modell der *brede school* aus den Niederlanden. In dieser „breiten Schule“, für die meistens ein breites Angebot an allgemeiner und beruflicher Bildung charakteristisch ist, arbeiten Lehrer, Sozialarbeiter, Eltern und andere „Erzieher“ daran, „lernmüde“ und sozial benachteiligte junge Menschen in Bildungsprozesse zu integrieren und dafür zu motivieren. Solche Schulen, die für einen Stadtteil offen sind, stellen für diese Jugendlichen „Brücken“ zur Gesellschaft dar. Diese Entwicklungen sollen dazu beitragen, den Anteil der Schüler, die Probleme in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Einrichtungen haben und diese häufig ohne Diplom verlassen, sowie den Unterrichtsausfall deutlich zu reduzieren. Durch eine verstärkte Differenzierung der Arbeitsformen sollen die Lernfähigkeit und damit die Erfolgsquoten der Schüler erhöht werden. Das Konzept der breiten Schulen hat zwei Bedeutungen: Zum einen ist damit eine Schule mit einem breiten Angebot hinsichtlich allgemeiner und beruflicher Bildung gemeint und zum anderen eine Schule, die sehr eng mit dem gesellschaftlichen Umfeld verknüpft ist. In diesen „breiten Schulen“,

die besonders von Kindern von Gastarbeitern, Bewohnern der ehemaligen Kolonien und Asylbewerbern besucht werden, soll Schule mehr sein als Unterricht. Über die Jahre ist das Lernniveau an vielen Schulen mit einer solchen Schülerklientel gesunken. Die üblichen bildungspolitischen Reaktionen erbrachten nicht die erwarteten Effekte. Die breiten Schulen gehen einen anderen Weg: Sie versuchen, die „Inselrolle“ der Schule aufzubrechen und die Kinder mit ihren Problemen in die Schule zu holen. Nach dem Unterricht dienen die Schulen bis abends als Treffpunkt, Freizeit- und Fortbildungszentrum. Das Konzept wird als Ansatz gesehen, der Gefahr zu begegnen, dass ganze Bevölkerungsgruppen sozial zurückbleiben und vom Arbeitsmarkt abgekoppelt werden. Der Abwärtstrend bei den Lernleistungen scheint auf diese Weise tatsächlich umkehrbar zu werden. Während das Konzept der breiten Schule in den letzten beiden Jahren vor allem im Primarbereich Anwendung fand, fangen jetzt auch Schulen der Sekundarstufe an, eine „brede school“ zu werden.

Ein ähnliches Konzept beinhalten die „Produktionsschulen“ in Dänemark. Mit diesem Konzept ist zudem eine grundsätzliche *Änderung der Lehrerarbeitszeit* verbunden. Lehrer werden nicht mehr nach den unterrichteten Wochenstunden besoldet, sondern entsprechend dem Gesamtvolumen des verbreiterten Aufgabenspektrums.

Schulentwicklung in ausgewählten europäischen Staaten

Trends der Schulentwicklung in vergleichender Perspektive

Die Dauer der Vollzeitschulpflicht liegt heute in fast allen Staaten zwischen 9 und 10 Jahren. Die Schullaufbahn ist europaweit in drei große Abschnitte unterteilt: Vorschulische Erziehung, Primarbildung und Sekundarbildung. Die Dauer der einzelnen Abschnitte variiert jedoch von Staat zu Staat recht deutlich. Die vorschulische Erziehung ist sehr unterschiedlich organisiert. In einigen Staaten können Kinder bereits sehr früh eine schulische Einrichtung besu-

chen. In anderen treten sie erst mit der Einschulung in die Primarstufe in das Schulsystem ein. In der Regel besuchen diese Kinder aber vorab andere Einrichtungen. Sichtbar ist eine Tendenz zu einem frühen Schuleintritt.

Die Primarbildung umfasst in der Mehrzahl der Länder in Deutschland sowie in Österreich nur vier Schuljahre, während in den nordischen Staaten, in Portugal und in zahlreichen EU-Beitrittsstaaten die 9 bis 10 Jahrgangsstufen der Bildung im Rahmen der Schulpflicht als einheitlicher und durchgehender Bildungsgang organisiert sind. Der Übergang in den Sekundarbereich erfolgt hier im Alter von 15 oder 16 Jahren. Ansonsten verläuft das schulische Leben von Kindern im Alter von 6 bis 10 Jahren in Europa in ähnlichen Bahnen (Schuleintritt, Fächerangebot, Stundenvolumen, Klassenlehrermodell, Qualifizierung der Lehrkräfte).

Der Sekundarbereich I besteht überwiegend aus einem sehr unterschiedlich gestalteten allgemein bildenden Zweig. Der Anteil der Schüler im Alter unter 15 Jahren, die einen beruflichen Bildungsgang besuchen, ist sehr niedrig. Hingegen absolviert im Sekundarbereich II die Mehrheit der Jugendlichen eine Ausbildung im beruflichen Bereich. Die Dominanz dieser beruflichen Sekundarbildung ist in den Beitrittsstaaten und in den deutschsprachigen Staaten besonders deutlich. In anderen Staaten ist diese Verteilung genau umgekehrt. Dort ist der allgemein bildende Sekundarbereich wesentlich stärker besucht. Diese Tendenzen zeigen sich sowohl auf der nationalen wie auch auf der regionalen Ebene. Mädchen sind im allgemein bildenden Sekundarbereich stärker vertreten als Jungen und schließen auch eher eine Ausbildung mit Erfolg ab.

Die Verantwortung für die grundlegende Bildung liegt weiterhin bei den öffentlichen Behörden, die Schulen sind europaweit jedoch autonomer geworden. Das geht einher mit der Verpflichtung, die angezielten Entwicklungen in Schulprogrammen transparent

zu fixieren. In diesem Zusammenhang entstehen neue Formen der Schulverwaltung (Verwaltungsgremien innerhalb der Einzelschule, Maßnahmen der Qualitätskontrolle usw.). Als Instrument für die Analyse eines Bildungssystems werden zunehmend landesweite Prüfungen, vor allem im Sekundarbereich II, seltener im Sekundarbereich I, genutzt. Im Sekundarbereich I werden Prüfungen in aller Regel schulintern organisiert, der Schule obliegt auch die Entscheidung über die Vergabe des Abschlusszeugnisses. In der Sekundarstufe II werden Prüfungen in den meisten Staaten von schulexternen Behörden veranstaltet und die Vergabe von Zeugnissen wird extern beaufsichtigt. In der zeitlichen Organisation des Unterricht wie auch in der Programmatik zeigt sich eine immer größere Flexibilität.

Entwicklungen in ausgewählten europäischen Staaten: Dänemark, Frankreich, Niederlande, Österreich und Schweiz¹

Die Auswahl der genannten Staaten erfolgte nach folgenden Kriterien: Es sollten sowohl gegliederte als auch integrative Schulsysteme berücksichtigt werden. Zudem steht jedes der genannten Länder beispielhaft für wesentliche Entwicklungstendenzen in Europa – dies nicht zuletzt mit Blick auf die Ergebnisse von OECD- und TIMS-Studien.

Dänemark

Struktur des Schulsystems

In Dänemark wurde, wie in allen nordischen Ländern, im Lauf der letzten Jahrzehnte die Schulpflicht auf neun Jahre ausgedehnt und zugleich das kontinentale Parallelschulsystem durch die Form der Einheitsschule ersetzt. Ziel war dabei die Schaffung einer sozialen Homogenität im Sinne sozialer Gerechtigkeit. Die äußere Differenzierung in Schulformen wurde im Prozess der Vereinheitlichung in die innere Differenzierung (in Fachkursen) umgewandelt. Seit dem Gesetz von 1993 ist die „Folkeskole“ als kommunale Schule für den Primar- und den Sekundarbereich I zur Erfüllung der Schulpflicht, die vom 7. bis zum 16. Lebensjahr dauert, eingeführt. Dazu kann

ein vorangestelltes freiwilliges Jahr im Kindergarten und ein freiwilliges 10. Schuljahr kommen. Neben den öffentlichen (kommunalen) Schule, die von etwa 90% der Schüler/innen besucht werden, gibt es den Bereich der privaten „Friskole“. Das Konzept der Einheitsschule ermöglicht es allen Kindern, in der gleichen Schülergruppe mit den gleichen Teilnehmern vom ersten bis zum zehnten Schuljahr zu verbleiben. Englisch, Deutsch und Mathematik werden ab dem achten Schuljahr, Physik/Chemie ab dem neunten Schuljahr auf zwei Niveaustufen (Grundstufe und Leistungsstufe) angeboten, doch gibt es einen bemerkenswerten landesweiten Trend, die Klassen nicht nach Niveaugruppen zu teilen. Der Sekundarbereich II, der sich an die Folkeskole anschließt, ist in zwei Haupttypen untergliedert, die beide zur Hochschulzugangsberechtigung führen. Es handelt sich dabei um das dreijährige allgemeinbildende Gymnasium und zwei- bis dreijährige berufliche Gymnasien (Handelsschulen und Technische Schulen). Die Eltern haben das Recht, über die Schulform ihrer Kinder frei zu entscheiden, eigene Schulen einzurichten und sogar ihre Kinder selbst zu unterrichten.

Aktuelle Diskussionen, Entwicklungsprobleme und Perspektiven

Die grundsätzlich widersprüchlichen Prinzipien von Gleichheit und Individualisierung im Schulwesen führen auch in Dänemark immer wieder zu Diskussionen. Dazu kommt eine anhaltende Debatte um die Durchsetzung von Qualität und Qualitätssicherung in den Schulen, die inzwischen landesweit zur Erarbeitung von Evaluierungsmethoden und -instrumenten geführt hat. Das Prinzip der freien Schulwahl, verbunden mit einer gesteigerten Dezentralisierung und Selbstverantwortung der Schulen auch in Finanzfragen, hat darüber hinaus einen Wettbewerb um die Schüler ausgelöst. Das birgt die Gefahr, dass sich trotz des Vorhandenseins einer Einheitsschule Merkmale der Marktwirtschaft durchsetzen könnten, welche die angestrebte Gemeinschaft im Wohlfahrtsstaat zerstören könnten.

Frankreich

Struktur des Schulsystems

Das französische Schulsystem hat sich seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges von einem vertikal strukturierten System zu einem horizontal gegliederten Schulsystem entwickelt, dessen Kern ein nicht-selektiver Schultyp für die Sekundarstufe I bildet, dem sich auf der Sekundarstufe II eine Verzweigung verschiedener allgemein bildender, technischer und beruflicher Schultypen anschließt. Es sieht auf der untersten Ebene einen fast zu 100% in Anspruch genommenen Vorschulbereich für Kinder von 3–6 Jahren vor, der schrittweise auch Kinder ab 2 Jahren aufnehmen soll. Danach folgt eine fünfjährige Grundschule als erster Teil des Pflichtschulbereichs. Von der Jahrgangsstufe 6 an besuchen alle Kinder gemeinsam das vierjährige „collège“, das einen undifferenzierten Unterricht mit demselben Lehrplan für alle Kinder anbietet. Erst nach dem „collège“, also im Sekundarbereich II ab Jahrgangsstufe 10, findet die eigentliche strukturelle und curriculare Ausdifferenzierung in Schulzweige mit zahlreichen internen Kombinationsmöglichkeiten statt.

Aktuelle Diskussionen, Entwicklungsprobleme und Perspektiven

Die Übergangsproblematik zwischen Primar- und Sekundarbereich und die Heterogenität der Schülerschaft in der undifferenzierten Sekundarstufe I, die vor allem in den großen Städten soziale Problemzonen bewältigen muss, bestimmen die aktuelle Diskussion. Eine engere Zusammenarbeit der Lehrkräfte beim Übergang wird ebenso forciert wie der Versuch, eine stärkere Individualisierung der Bildungsgänge im „collège“ durch Binnendifferenzierung zu erreichen – eine flexible äußere Fachleistungsdifferenzierung wird dagegen nicht ins Auge gefasst. Der Grund liegt wohl darin, dass Orientierung im Sinne einer positiven, nicht diskriminierenden Orientierung einen traditionellen Topos im französischen Bildungsdenken darstellt.

Niederlande

Struktur des Schulsystems

Mit dem Gesetz für den Primarunterricht von 1985 wurde eine einheitliche „Basisschule“ für alle Kinder geschaffen; sie reicht als Pflichtschule vom 5. bis zum 12. Lebensjahr und umfasst acht Jahrgangsstufen. Der sich daran anschließende Sekundarbereich ist seit 1998 in drei Schulformen mit unterschiedlichen Zielsetzungen und unterschiedlicher Dauer gegliedert:

- VMBO (vorbereitende mittlere Berufsbildung), 4 Jahre
- HAVO (höhere allgemeine Bildung), 5 Jahre
- VWO (vorbereitende wissenschaftliche Bildung), 6 Jahre

Die meisten Sekundarschulen bilden „Schulgemeinschaften“ etwa in der Art kooperativer Gesamtschulen. Alle Sekundarschulen bieten als erste Phase eine „Basisbildung“ an, die allerdings je nach Schule unterschiedlich lange dauern kann. Darauf folgt eine zweite Phase als „Studienhaus“ mit dem Ziel, die Schüler/innen stärker zu selbstständigem Arbeiten zu führen.

Die Grundschulen unterrichten in der Regel in aufsteigenden „Gruppen“ (Klassen) von 1 bis 8; sie können aber auch Gruppen nach dem individuellen Niveau der Schüler bilden. In den Sekundarschulen findet man in den Anfangsklassen, je nach der Entscheidung der einzelnen Schule, sowohl homogene als auch heterogen zusammengesetzte Klassen. Den Schulen sind „Kernziele“ des Lehrstoffes vorgeschrieben, sie können aber ihre eigenen Ziele setzen und den Unterricht nach eigenen Ideen gestalten. Das höchste Recht der Eltern ist es, selbst Schulen gründen zu dürfen. Auch ist die Schulwahl frei, wobei aber die (zahlreichen) privaten Schulen nicht verpflichtet sind, jeden Schüler aufzunehmen.

Aktuelle Diskussionen, Entwicklungsprobleme und Perspektiven

In den wichtigsten Lernbereichen gibt es in letzter Zeit die Möglichkeit, Tests abzulegen, die durch ein Zentrales Testinstitut (CITO) ausgearbeitet und ausgewertet werden und eine objekti-

vierte Information über den Leistungsstand des Schülers (aber auch der Schule!) ermöglichen. Inzwischen lassen fast alle Schulen die CITO-Tests machen, die auch zu einer wichtigen Beratungshilfe gegenüber den Eltern geworden sind. Um die Übergangsprobleme zwischen Grundschule und Sekundarschule zu verringern, wird ein intensiver Informationsaustausch über die jeweilige Arbeitsweise und die Schüler forciert. Auch müssen die Schulen (Schulleitungen und Lehrer) lernen, mit der Verpflichtung zur Rechenschaftsablegung, z.B. in Form einer veröffentlichten „Qualitätskarte“ oder den Prüfberichten der Schulaufsicht umzugehen und eine „proaktive“ Politik im Rahmen der ihnen zugestandenen größeren Selbstverantwortung zu verfolgen. Ein Hauptproblem besteht aber in dem anhaltenden Lehrermangel. Insgesamt sind in den nächsten Jahren nicht mehr all zu viele Innovationen zu erwarten; im niederländischen Schulwesen ist jetzt die Zeit der Konsolidierung gekommen.

Österreich

Struktur des Schulsystems

Das österreichische Schulsystem ist nach wie vor gekennzeichnet durch eine frühe Trennung der Schülerströme in Pflichtschulen (Hauptschulen) und höhere Schulen (AHS). Die österreichische Volksschule (Grundschule) beginnt mit dem 6. Lebensjahr und umfasst vier Schulstufen. Streng genommen besteht nicht Schulpflicht sondern Unterrichtspflicht: Eltern, die ihre Kinder nicht in die öffentliche Schule schicken möchten, können ihre Kinder an einer privaten Schule anmelden oder auch selbst unterrichten. Der Sekundarbereich I ist in zwei Schulformen gegliedert:

- die Hauptschule, die vier Schulstufen umfasst und an die sich die Polytechnische Schule mit einem weiteren Schuljahr anschließt (beides sind Pflichtschulen),
- die allgemeinbildende höhere Schule (AHS), die eine Unterstufe mit vier Schuljahren und eine Oberstufe von vierjähriger Dauer und mit unterschiedlichen Formen umfasst.

Daneben gibt es Sonderschulen und Sonderpädagogische Zentren für behinderte Kinder und Jugendliche. Die Volksschule ist eine undifferenzierende Grundschule. Die Hauptschulen sind verpflichtet, zur Förderung der Kinder nach einem mehrwöchigen Beobachtungszeitraum in Deutsch, Mathematik und Englisch in der Regel drei, mindestens aber zwei Leistungsgruppen einzurichten; Umstufungen sind jederzeit möglich. Die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) strebt eine Differenzierung durch drei „Schulzweige“ (Gymnasium, Realgymnasium, Wirtschaftskundliches Gymnasium) an, die sich während der achtjährigen Schullaufbahn durch zusätzliche Schwerpunktbildungen einerseits immer weiter auseinander entwickeln, aber andererseits zusätzliche Wahlmöglichkeiten eröffnen. Die Eltern haben nur ein bedingtes Wahlrecht für die Schullaufbahn ihrer Kinder.

Aktuelle Diskussionen, Entwicklungsprobleme und Perspektiven

Nach Meinung maßgebender Vertreter der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik ist die Gestaltung der Sekundarstufe I im österreichischen Schulsystem nicht zufriedenstellend gelöst, was den Umgang zwischen Heterogenität und Homogenität betrifft. Die AHS-Unterstufe verliert durch den enormen Schülerzuwachs an Homogenität, die Förderwirkung der 2. Leistungsgruppe an der Hauptschule führt zu einer sozialen Diskriminierung leistungsschwächerer Schüler/innen. Schulversuche mit einer „Mittelschule“ und der Einsatz von Binnendifferenzierung sollen Abhilfe schaffen. Zur Zeit wird im Auftrag der Regierung eine abschließende Evaluation all dieser Versuche vorgenommen. Es ist zu erwarten, dass es neben Hauptschule und AHS eine „Mittelschule“ als Verbundschule geben wird, in denen Lerngruppen auf der Basis von Binnendifferenzierung und Teamteaching im heterogenen Klassenverband unterrichtet werden.

Schweiz

Struktur des Schulsystems

Das Bildungswesen ist föderalistisch und dezentralisiert aufgebaut. Die Schulhoheit liegt grundsätzlich bei den 26 Kantonen; der

Bund gewährleistet im allgemein bildenden Schulbereich lediglich die Organisation eines „genügenden Primarunterrichts“, der obligatorisch und unentgeltlich ist, aber im Übrigen in den Verantwortungsbereich der Kantone fällt. Die Schulpflicht, die mit dem 6. Lebensjahr beginnt, umfasst einheitlich neun Schuljahre. Die meisten Kantone bieten ein freiwilliges 10. Schuljahr an. Die Dauer der Schulstufen ist uneinheitlich, die Struktur aber ist mit einer Ausnahme vertikal zweigeteilt. Am häufigsten ist das Modell 6/3, bei dem auf sechs Jahre Primarstufe drei Jahre Sekundarstufe I treffen. Vier Kantone bevorzugen das Modell 5/4, der Kanton Waadt das Modell 4/5. Die Ausnahme ist der Kanton Basel-Stadt, wo auf die vierjährige Primarstufe eine dreijährige Orientierungsschule folgt, der sich eine zweijährige Weiterbildungsschule oder das fünfjährige Gymnasium anschließt. Die Dauer der Sekundarstufe I hängt von der jeweiligen Dauer der Primarstufe ab; in den meisten Kantonen umfasst sie drei Schuljahre, in den übrigen Kantonen vier oder fünf Jahre. In der Regel ist die Sekundarstufe I in Schultypen oder Abteilungen mit unterschiedlichen Anforderungen aufgliedert. Verallgemeinernd lassen sich die Schultypen wiederum in Schulen mit Grundansprüchen oder mittleren und gehobenen Anforderungen unterscheiden. Verschiedene Versuche zur Einführung einer Gesamtschule nach deutschem Modell sind kaum über die Testphase hinaus gekommen. Zeugnisnoten sind das ausschließliche Mittel der offiziell vorgeschriebenen Beurteilung und Berichterstattung. Der Übergang von der Primarschule auf die folgenden Schultypen richtet sich nach der Empfehlung der Primarschule; bei nicht empfohlenen Schülern besteht die Möglichkeit einer Aufnahmeprüfung, die von einer gemischten Arbeitsgruppe von Lehrern der betroffenen Schultypen ausgearbeitet und durchgeführt wird.

Aktuelle Diskussionen, Entwicklungsprobleme und Perspektiven

Bei aller strukturellen Verschiedenheit sind in zahlreichen Kantonen Schulreformen und Projekte im Gang, in deren Zentrum die Qualitätsverbesserung und -sicherung der Primarschule steht. Diese Schule soll das Rückgrat des Bildungssystems bleiben, auch

weil so für ausreichende soziale Integration gesorgt werden kann. Begabungsförderung ist weiterhin ein aktuelles Thema; sie soll durch differenzierenden und individualisierenden Unterricht in der Stammklasse, aber auch durch klassen- und stufenübergreifende Angebote verwirklicht werden. Beim Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I werden teilweise auch ungeteilte Klassen weitergeführt; insgesamt ist eine deutliche Entwicklung zu einer förderorientierten Beurteilung feststellbar.

Entwicklungen hinsichtlich Schulfinanzierung und Mittelumgang im Schulwesen

Die Tendenz, zentralstaatliche Kompetenzen zu dezentralisieren und vermehrt auf örtliche Ebenen oder die der Einzelschule zu verlagern, ist unübersehbar. Zu unterscheiden ist allerdings zwischen einer Dezentralisierung mit dem Ziel, den Entscheidungsspielraum der örtlichen Behörden zu erweitern, und einer Dezentralisierung, die auf eine verstärkte Autonomie der Einzelschule abzielt.

Hinsichtlich der Finanzierung, d.h. in Bezug auf die Entscheidung über den Umfang von Ressourcen, die den Schulen zugewiesen werden, lassen sich im wesentlichen drei Modelle unterscheiden: Alle Entscheidungen werden auf zentraler bzw. oberster Zuständigkeitsebene getroffen (Modell 1). Im Modell 2 werden die Entscheidungen zwischen dem Staat, der für die Finanzierung der Personalkosten zuständig bleibt, und den örtlichen Behörden, die die übrigen Kosten tragen, aufgeteilt. Im dritten Modell werden alle Entscheidungen von den örtlichen Behörden getroffen.

Bei der Übertragung der Mittelbewirtschaftung auf die Einzelschule werden ganz unterschiedliche Ziele verfolgt: die gesellschaftliche Mitwirkung fördern, Einsparungen erzielen und Verschwendung vermeiden, Eigeninitiative und Motivation fördern oder die Rolle der örtlichen Behörden einschränken. Erfahrungen in verschiedenen europäischen Staaten zeigen jedoch, dass die Mittelübertragung auf die Einzelschulen zu Unterschieden in der

Qualität des Bildungsangebots führen kann. Die finanzielle Autonomie, die häufig im Zusammenhang mit einer Entwicklung hin zur freien Schulwahl und zu einer Autonomie auch im pädagogischen Bereich steht, schafft unter Schulen eine Wettbewerbssituation, deren Auswirkungen im Hinblick auf den Gleichheitsgrundsatz als nicht unproblematisch und im Hinblick auf die Qualitätsentwicklung von Schulen als offen zu bezeichnen sind. Es zeigt sich einerseits eine Tendenz, dass die Mitwirkung der Zivilgesellschaft im Sinne der Wahrung demokratischer Grundsätze im Bildungswesen zunimmt, andererseits gerät der Grundsatz der Gleichbehandlung immer wieder ins Wanken. Das gilt insbesondere im Bereich der Erwirtschaftung und des Umgangs mit Mitteln.

Auffällig ist, dass Deutschland im europäischen Vergleich den Einsatz seiner Ressourcen besonders stark auf ältere Schüler konzentriert, während viele andere europäische Staaten, vor allem unsere unmittelbaren Nachbarn, bei Kindergarten- und Grundschulkindern mehr tun.

Bildungsdiskussionen und Schulentwicklung in Deutschland

Spätestens seit den Veröffentlichungen der Ergebnisse der TIMS-Studien (2000), der IEA Study of Reading Literacy (1992/1994) sowie der OECD-Ergebnisse des International Adult Literacy Survey (1995/1997) ist der Handlungsbedarf bei der Weiterentwicklung des deutschen Schul- und Unterrichtswesens hinreichend beschrieben und bekannt. Insofern werden die in den nächsten Tagen veröffentlichten PISA-Ergebnisse für aufmerksame Leser der genannten Studien kaum Überraschungen enthalten, eher dürften sich die in den genannten Studien sichtbar gewordenen Defizite weiter verstärken. Auch jüngste OECD-Angaben (vgl. Schlüsselthemen 2000; Schlüsselzahlen 2000) machen auf eine Reihe dieser Defizite aufmerksam:

So ist Deutschland hinsichtlich der Ausgaben für Bildung eines von lediglich drei Ländern, das weniger als 10 % der öffentlichen Ausgaben in Bildungseinrichtungen investiert. Auch im Verhältnis zum BIP liegen die öffentlichen Ausgaben mit 4,35 % unter dem OECD-Mittel von 5 %. Für die Klassenstufen 1 bis 10 liegen die zur Verfügung stehenden finanziellen und personellen Ressourcen in Deutschland unter dem OECD-Mittelwert. Die Ausgaben pro Schüler (Primar- und Sekundarstufe) liegen mit 3531 US\$ je Schüler und Jahr (kaufkraftbereinigt) um fast 10 % unter dem OECD-Schnitt. Deutschland hat zudem europaweit den zweithöchsten Anteil älterer Lehrer im Primar- und Sekundarbereich. Über 40 % sind älter als 50 Jahre. Die zu erwartende Pensionierungswelle und die Rekrutierung junger Lehrer in diesem Umfang wird nicht unerhebliche Probleme bringen. Hinsichtlich der Lernorganisation zeigt sich folgendes Bild: In Deutschland kommen durchschnittlich 21 Schüler auf eine Lehrkraft, das OECD-Mittel liegt bei 18. Die Lehrer-Schüler-Relation hat sich zwischen 1995 und 1999 im Primarbereich um 2 % und im Sekundarbereich I um 5 % verschlechtert, während sie sich in der Mehrzahl der OECD-Länder verbessert hat. Das alles bleibt, wie TIMSS gezeigt hat, nicht ohne Auswirkungen auf die Lernergebnisse: Deutsche Schüler, auch die Gymnasiasten, sind in Mathematik und Naturwissenschaften allenfalls Mittelmaß in Europa. Auch hinsichtlich der Abschlüsse gibt es Rückstände: In Deutschland schließen ca. 16 % eines Altersjahrganges eine Hochschulausbildung ab, OECD-weit sind es 25 %. Der Anteil von Frauen bei den beruflichen Erstabschlüssen liegt mit 45 % ebenfalls unter dem OECD-Mittel von deutlich über 50 %.

Gegenwärtig wird allerorts in Deutschland wieder explizit über Bildung diskutiert. Das dürfte sich nach der Veröffentlichung der PISA-Befunde noch verstärken. Im Mittelpunkt der aktuellen Bildungsdiskussion in Deutschland stehen vor allem Fragen der neuen Bildungsziele und der entsprechenden Curricula (Stichwort Kerncurriculum), des Verhältnisses von innerer Schulentwicklung und äußerer Differenzierung, der Gestaltung von Leistungsvergleichen und Standardsicherung sowie die Umsetzung in Steuerungs-

informationen und in Maßnahmen zur Qualifizierung des Unterrichts, die Etablierung neuer Steuerungsmodelle und die Stärkung der Professionalität der Lehrkräfte. Jeder der genannten Problembereiche und der in diesem Zusammenhang diskutierten Maßnahmen hat seine Berechtigung. Das Problem ist jedoch, dass es sich meistens um Einzelaspekte und -maßnahmen handelt. Erfahrungen anderer europäischer Staaten zeigen nachdrücklich, dass nur ein konzeptionell aufeinander bezogenes und miteinander abgestimmtes Bündel an Reformbestrebungen und Maßnahmen Erfolg verspricht. Dazu müssten in Deutschland vor allem gehören:

- Maßnahmen zur besseren Verzahnung von vorschulischem Bereich und Grundschule mit dem Ziel einer frühzeitigeren Einschulung und eines altersgerechten Lernens;
- Maßnahmen zur Veränderung der Lehr- und Lernkultur mit dem Ziel, eine stärkere Individualisierung von Lernprozessen zu ermöglichen, die zunehmende Selbststeuerung von individuellem wie kooperativem Lernen zu befördern und Lern-Settings zu nutzen, in denen Schüler zunehmend reale und problemorientierte Aufgaben des „wirklichen“ Lebens lösen;
- Maßnahmen zur wirksamen individuelleren Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund;
- Maßnahmen zum Ausbau von schulischen und außerschulischen Ganztagsangeboten mit dem Ziel erweiterter Bildungs- und Fördermöglichkeiten, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Bildungsdefiziten und besonderen Begabungen;
- Maßnahmen zur konsequenten Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität von Unterricht und Schule auf der Grundlage verbindlicher Standards sowie ergebnisorientierter Evaluation bei erweiterter Verantwortung der Einzelschule;

- Maßnahmen hinsichtlich der Öffnung der Schule für das Umfeld und der Entwicklung von Kooperationen mit Nachbarn, Sportvereinen, Kirchen, Künstlern, freien Trägern der Jugendarbeit, wobei die entscheidenden Stichworte dabei Partnerschaft, Kooperation und Dialog, möglichst in einer Bildungsregion, heißen;
- Maßnahmen zur Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit, insbesondere im Hinblick auf diagnostische und methodische Kompetenz als Bestandteil systematischer Schulentwicklung;
- Maßnahmen zur Verstärkung des Paradigmenwechsel in der Lehrerfortbildung, von der Qualifizierung der einzelnen Lehrkraft zu ihrer Qualifizierung in Teams und in der Schule, sowie zu einer praxisnäheren Lehrerausbildung als ein wichtiges Moment der notwendigen Bildungsoffensive.

Eine solche Bildungsoffensive ist aber nicht kostenneutral zu realisieren. Andere europäische Länder haben in den letzten Jahren erheblich in die Bildung investiert. Die ersten Ergebnisse dieser Investitionen hat TIMSS deutlich gemacht. Eine der wohl wichtigsten Erfahrungen der Bildungsentwicklung in Europa besteht darin, Ausgaben für die Bildung, bei aller gebotenen Sparsamkeit, als Investitionen in die Zukunft einer Gesellschaft und nicht nur als Kostenaspekt zu begreifen und zu praktizieren.

Anmerkung

¹ Auf eine Darstellung entsprechender Entwicklungen in England und Wales, Schottland sowie Schweden wurde hier verzichtet, da an der Tagung teilnehmende Vertreter aus diesen Staaten wesentlich kompetenter Auskunft geben können.

Literatur

A secondary education for Europe: Symposium „Key competencies in Europe“. – Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1997

Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehmann, Rainer (Hrsg.): Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. – Opladen: Leske + Budrich, 2000

Bericht über die Qualität der schulischen Bildung in Europa. Sechzehn Qualitätsindikatoren. – Brüssel: Europäische Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur, 2000

Bildungssysteme in Europa. Herausgegeben von Oskar Anweiler u.a. – Weinheim und Basel: Beltz, 1996

Döbert, Hans/Döbrich, Peter/von Kopp, Botho/Mitter, Wolfgang: Aktuelle Bildungsdiskussionen im europäischen und außereuropäischen Rahmen. – Bonn: Forum Bildung, Band 1, 2000

Döbert, Hans/Geißler, Gert: Schulautonomie in Europa. – Baden-Baden: Nomos, 1997

Elley, W.B. (Hrsg.): The IEA Study of Reading Literacy. Achievement and Instruction in Thirty-two School Systems. – Exeter, 1994

Europa verwirklichen durch die allgemeine und berufliche Bildung: Bericht. Studiengruppe allgemeine und berufliche Bildung. – Brüssel: Europäische Kommission 1996

IEA Study of Reading Literacy: Elley, W.B.: How in the World Do Students Read? – Hamburg, 1992

Innovating Schools“. – Paris/Bonn: OECD/CERI, 1999

Lernfähigkeit: unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert / Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). Neuwied u.a.: Luchterhand, 1997.

Meyers, Raymond: Das Europäische Bildungsinformationsnetz EURYDICE. – In: Europahandbuch Weiterbildung. Neuwied u.a., 1998

OECD: Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen. – Frankfurt am Main, Berlin, München: Diesterweg, 1973

OECD & Statistics Canada: Literacy, Economy and Society. Results of the First International Adult Literacy Survey. – Ontario, 1995 und 1997

Schlüsselthemen im Bildungsbereich in Europa, Band 1 und 2. – Brüssel: Eurydice, 2000

Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 1999/2000. – Brüssel: Europäische Kommission/Eurydice/Eurostat, 2000

Streifzug durch die bildungspolitischen Reformen. – In: Le Magazine. Allgemeine und berufliche Bildung – Jugend in Europa. Nummer 9, 1998

Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. /Europäische Kommission. – Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1996.

<http://europa.eu.int>

<http://www.eurydice.org>

„Qualitätsentwicklung von Schulen – Erfahrungen aus dem nationalen und internationalen Netzwerk innovativer Schulen und Schulsysteme“

Cornelia Stern

Meine Damen und Herren,
herzlichen Dank für die Einladung zu dieser Veranstaltung. Als Frau Rürup mich anrief, um von Ihrem Anliegen eine Fachtagung zum Thema „Schulentwicklung und Qualitätssicherung“ zu berichten, war ich aus mehreren Gründen sehr interessiert, weil wir in der Bertelsmann Stiftung sehr intensiv an diesem Thema arbeiten und ich die Auffassung vertrete, dass in Deutschland und insbesondere in Thüringen viel mehr passiert, gestaltet und entwickelt wird, als es uns die reißerischen Schlagzeilen zu Bildungsnotständen glauben machen wollen. Es ist eine Diskussion in Gang gesetzt worden, was eine gute Schule ist und wie sie sich zu anderen Schulen in Europa verhält. Das ist gut. Es findet auch eine Diskussion über Schülerlernleistungen in bestimmten fachlichen Gebieten statt. Auch das ist gut. Aber es reicht nicht aus „über“ Schulen zu diskutieren. Wichtig ist der Diskurs in der Schule, mit den dort Tätigen, denjenigen, die täglich in ihrer Arbeit dazu beitragen, dass Schulen sich entwickeln. Wer in den Diskurs mit Schulkollegien geht, wird feststellen, dass überall engagierte Kolleginnen und Kollegen an der Verbesserung ihrer Bildungs- und Erziehungsarbeit feilen – und dieses meist ohne dafür in die Schlagzeilen zu geraten. Ich sehe diese Veranstaltung als eine Möglichkeit an, sich über aktuelle Entwicklungen im In- und Ausland zu informieren. Ich würde mir aber auch wünschen, dass nach dieser Veranstaltung die Vielfalt der Reformbemühungen in Thüringen stärker in die Diskussion kommt und eine Würdigung dessen geschieht, was in diesem Land passiert. Und das ist viel.

Zu meiner Person. Seit neun Jahren habe ich das große Vergnügen in der Bertelsmann Stiftung zu arbeiten. Die Bertelsmann Stiftung ist eine gemeinnützige Stiftung, 1977 von Herrn Reinhard Mohn gegründet. Die Bertelsmann Stiftung ist operativ tätig. D.h. sie fördert keine Projekte, vergibt keine Gelder auf Antrag, sondern sie wird immer dann tätig, wenn sich gesellschaftliche Entwicklungen abzeichnen, die allein von den Bürgern, der Politik, dem Staat nicht bewältigt werden können. Dann leisten wir Hilfe zur Selbsthilfe, aber nur in den Feldern, in denen wir fachliche Kompetenz nachweisen können. Diese Felder oder Bereiche sind: Wirtschaft, Medien, Bibliothekswesen, Internationale Verständigung, Medizin, Kultur, Stiftungswesen, Hochschulwesen und Reform der öffentlichen Verwaltung. In dem letztgenannten Bereich, Reform der öffentlichen Verwaltung, bin ich tätig. Während zu Beginn der Arbeit in diesem Bereich die Reform von Kommunen, Bundes- und Landesverwaltungen standen, wurde sehr bald deutlich, dass auch bei der Reform von Schulen und Schulsystemen Unterstützungsbedarf besteht.

Schulen sind Spiegel der Gesellschaft.

Und die Gesellschaft wandelt sich. In sozialer Hinsicht lässt sich ein eindeutiger Trend hin zu einer stärkeren Konsumausrichtung, verbunden mit verstärkter Individualisierung erkennen. Bekannte Familienstrukturen und -kulturen verändern sich, verlieren an Bedeutung für immer mehr Kinder. Statt dessen steigt die Bedeutung von modernen Informationstechnologien beträchtlich. Kleinste Kinder kennen heute die Internetadresse ihrer Lieblingsendung, hantieren munter mit Computern und erschließen sich Lebenswelten mit einer Eigenständigkeit, die eher nach Begrenzung, als nach Ausweitung ruft. Früh werden diese kleinen Erwachsenen mit gesellschaftlichen Anforderungen konfrontiert, in denen sie sich häufig allein zurecht finden müssen, ihre Werte und Normen eigenständig entwickelnd. Wie schon immer bedeutet Aufwachsen in Europa eine Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, Religionen, Lebenswelten. In einem höherem Maße wird die Beherrschung von Fremdsprachen selbstverständlich. Schulen ste-

hen diesen gesellschaftlichen Veränderungen ungeschützt gegenüber. Mit den Schülern kommen alle gesellschaftlichen Veränderungen jeden Morgen ins Klassenzimmer. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich eigenständig immer wieder neu orientieren und bewährte Erziehungs- und Bildungsaufgaben vor dem Hintergrund sich wandelnder Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen und Anforderungen an Kinder und Jugendliche neu bestimmen.

Wie können nun Schulsysteme auf diese Veränderungen in der Gesellschaft reagieren? Wie müssen sie angelegt sein, um adäquat reagieren, besser agieren zu können? 1995 beschloss das Kuratorium der Bertelsmann Stiftung sich diesem Thema intensiv zu nähern. Alljährlich vergibt die Bertelsmann Stiftung den Carl Bertelsmann Preis für außerordentliche Problemlösungen zu gesellschaftlichen Entwicklungen, die wir in Deutschland beobachten und von denen wir annehmen, dass sie auch in anderen Ländern bestehen, eventuell länger bestehen und somit eine Chance besteht, von anderen zu lernen.

Carl Bertelsmann Preis 1996: Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich

Mit Hilfe einer international besetzten Expertenkommission, in der Wissenschaft, Schulen, Eltern, Kommunen, Ministerien und Wirtschaft vertreten waren, wurde ein Kriterienkatalog entwickelt, der im Konsens aller Beteiligten ein innovatives Schulsystem beschreibt:

Kriterium 1: Orientierung der Schulen an der Lern- und Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen

These: Damit Kinder und Jugendliche verantwortungsbewusst in der Gesellschaft von heute und morgen agieren können, müssen sie die dazu notwendige Handlungskompetenz (Fach- und Methodenkompetenz, Sozial- und Kommunikationskompetenz) erwerben. Schulen sind dann innovationsfähig, wenn sie ihre Ziele, Inhalte und Methoden von den Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnissen ihrer „Kunden“, den Kindern und Jugendlichen, aus-

gehend definieren und in sinnvoller Abstimmung mit bewährten Normen und Werten kontinuierlich weiterentwickeln.

Kriterium 2: Innovation und Evolution

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

Kriterium 3: Potentiale der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

These: Motivierte und gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer sind der Grundstein einer jeden innovativen Schule. Ihre Rolle im Schulentwicklungsprozess und ihre Verantwortung für die Kinder und Jugendlichen erfordert die Bereitschaft zu einem Prozess des lebenslangen Lernens.

Kriterium 4: Innovatives Führungssystem

These: Es ist die Aufgabe der Schulleitung, Initiative und Verantwortungsbewusstsein in den Schulen zu fördern. Sie ermutigt die an den Schulen tätigen Personen zu größerer Freiheit und Verantwortung. Alle Beteiligten repräsentieren und verantworten die Schulen gegenüber dem gesellschaftlichen Umfeld. Die Gesamtverantwortung liegt jedoch bei der Schulleitung.

Kriterium 5: Beteiligung von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Institutionen

These: Schulen nehmen Bildungs- und Erziehungsaufgaben parallel und ergänzend zur Familie wahr. Im Spannungsfeld zwischen Fortsetzung bewährter Bildungs- und Erziehungsaufgaben und flexibler Anpassung an aktuelle Veränderungsnotwendigkeiten müssen Schulen aktiv den Austausch mit relevanten gesellschaftlichen Gruppen fördern und steuern.

Kriterium 6: Kooperation zwischen Einzelschulen und externen Entscheidungsträgern

These: Schulträger, Schuladministration und Schulpolitik sind die verantwortlichen Instanzen für die schulischen Rahmenbedingungen. Diese müssen mit dem Ziel der permanenten Verbesserung der schulischen Arbeit konstruktiv zusammenarbeiten.

Kriterium 7: Evaluation und Qualitätssicherung

These: Alle Beteiligten im Schulsystem arbeiten kontinuierlich an der Verbesserung der Qualität. Verlässliche, formalisierte Verfahren der Evaluation sind die Voraussetzung für die Delegation von Verantwortung an die Einzelschule.

Kriterium 8: Staatliche Rahmenbedingungen für innovative Schulentwicklung

These: Innovative Schulen brauchen fördernde Rahmenbedingungen. Der Staat gewährleistet den notwendigen Gestaltungsfreiraum der Schulen und stellt vergleichbare Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen sicher.

Auf Basis dieser Kriterien wurden folgende Bildungslandschaften für den Preis nominiert: das Durham Board of Education, Provinz Ontario, Kanada; Neuseeland; Niederlande; Strathclyde Region; Schottland; Akerhus Fylke, Norwegen und Budapest, Ungarn.

Der Preis ging an das Durham Board of Education in Kanada. Das Durham Board umfasst verschiedenste Funktionen auf regionaler Ebene: Es ist sowohl Schulträger, Lehrerfortbildungsstätte, Schulaufsicht und ebenso verantwortlich für die Entwicklung des Curriculums, das unter staatlichen Rahmenvorgaben steht. Vor 14 Jahren stand das Board bei einer landesweiten Untersuchung an letzter Stelle. Dieses führte zu entsprechenden Protesten auch von Eltern und Bürgern, nicht nur, weil die kanadischen Schulen zu dieser Zeit zu einem hohen Anteil aus kommunalen Steuern

bezahlt wurden. Das Board erarbeite in intensiven Umfragen das Leitbild für die pädagogische Arbeit der Schulen. Aufgrund der finanziell ausgesprochen angespannten Situation wurde der gewagte Entschluss gefällt, die frei gebliebenen Ressourcen ausschließlich in die Lehrerfortbildung zu investieren. Der pädagogische Ansatz war der des „Cooperative Group Learning“ – ein Ansatz, der Schüler befähigt, sehr eigenständig allein und im Team zu arbeiten und die Lernerfolge zu reflektieren. Diese Ausrichtung erforderte, dass alle Kollegien sich weiterbildeten und im Rahmen dieser Weiterbildung ein gemeinsames Qualitätsverständnis und gemeinsame virtuelle Ablagesysteme für Unterrichtsmaterialien entwickelten und dabei nebenher auch die erforderlichen Kompetenzen für eine gemeinsame Schulentwicklung erwarben.

Der Sonderpreis für innovative Schulen in Deutschland

Mit Hilfe des Carl Bertelsmann Preises wollen wir vom Ausland lernen. Als der Vorschlag aufkam in Deutschland einen Sonderpreis für innovative Schulen auszuschreiben, waren unsere Experten nicht allzu optimistisch. Von den Schulsystemkriterien wurde Kriterien für gute Schulen abgeleitet:

Angesichts der kurzen Ausschreibungsfrist und dem Anspruch an einen ganzheitlichen Schulreformansatz erwarteten wir 30 Bewerbungen. Es wurden 333 Schulbewerbungen – eine Flut von Paketen ergoss sich zu Weihnachten über die Stiftung. Alle Experten waren tief beeindruckt von dem Engagement, das sich vor uns ausbreitete. 1995 waren Schulprogramme, die Auskunft über das pädagogische Selbstverständnis von Schulen gaben, kein Auftrag von den Ministerien, kein Anspruch der Eltern. Aber die uns vorliegenden Unterlagen gaben Auskunft über intensive Reflexionen zu der Frage, wie Kinder und Jugendliche am besten lernen können, wie sie über den Fachunterricht hinaus in ihrer persönlichen Entwicklung gestärkt und für eine aktive Gestaltung ihres Lebens, als Privatperson, als Verantwortungsträger für die Weiterentwicklung in unserer Gesellschaft und als Arbeitnehmer gestärkt werden können.

Insgesamt wurden 6 Sonderpreise vergeben. Ein Sonderpreis ging an die Lobdeburg Schule in Jena.

Gründung der Netzwerke

Im Nachgang zu den Preisverleihungen befragten wir international wie national, was denn die Stiftung nun tun könnte, um die Reform von Schulen und Schulsystementwicklung weiterhin stützen zu können.

Nach einem Arbeitstreffen internationaler Schulsystem- und Schulvertreter und nach einer Befragung der Schulen, die an dem Wettbewerb teilgenommen hatten, gründete die Stiftung zwei Netzwerke:

Die Bertelsmann Stiftung nutzt in ihrer operativen Projektarbeit das Instrument der Netzwerke, um den Erfahrungs- und Wissenstransfer zwischen lernbereiten Projektpartnern unbürokratisch, flexibel und pragmatisch zu ermöglichen. Durch die Zusammenarbeit im Netzwerk sollen tragfähige Problemlösungen gesammelt, analysiert und für die Weiterentwicklung der einbezogenen Institutionen genutzt werden.

Das „International Network of Innovative School Systems“

Bereits bei der Preisvergabe an das Durham Board of Education wurde sehr schnell deutlich, dass aufgrund der Gemeinsamkeiten in der Schulsystementwicklung aller Länder sowie gemeinsamer Erkenntnisinteressen und Umsetzungsprobleme ein reichhaltiges Feld für einen internationalen Lernprozess umrissen werden konnte, an dem auch die Vertreter der deutschen Bundesländer Interesse signalisierten.

Trotz aller Unterschiedlichkeit in den Schulsystemen trafen sich 1997 Vertreter von Ministerien und innovativen Schulen, um vor dem Hintergrund der länderspezifischen bildungspolitischen Strategien ein gemeinsames Arbeitsprogramm festzulegen. Für die erste Arbeitsphase wurde 1997 das „International Network of Innovative School Systems (INIS)“ gegründet, das in den drei Projekten

„Quality and Standards“, „Accountability“ sowie „Growth and Change“ bis zum Jahr 2000 zu folgenden Ergebnissen kam.

In dem Projekt „Quality and Standards“ stand die Frage „Wie entsteht ein gemeinsames Qualitätsverständnis in Schulen?“ im Mittelpunkt. Dreizehn Schulen aus der Bundesrepublik Deutschland (Hessen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen), Kanada, Niederlande, Norwegen, Schottland, Schweiz (Genf und Zürich) und Ungarn vereinbarten anhand des schottischen Ansatzes „How good is our school?“, in drei Bereichen Selbstevaluationen durchzuführen. Im Rahmen der internationalen Jahrestreffen wurden die verschiedenen Evaluationsverfahren und die Konsequenzen für den eigenen Schulentwicklungsprozess vorgestellt. Der schottische Projektleiter, Prof. John McBeath, analysierte die wirkungsvollsten Evaluationsansätze und erarbeitete eine Aufstellung verschiedener Evaluationsinstrumente (Toolbox). Aufgrund der Entfernungen war die Kooperation der Schulen naturgemäß eingeschränkt. Im Einzelfall entwickelten sich aber über das Projekt hinaus intensivere Kooperationen, z.B. zwischen den hessischen und schottischen Schulen, die 1999 zu der Gründung einer Qualitätspartnerschaft der beteiligten Regionen führte. Auf Initiative der hessischen Schulen wurde mit tatkräftiger Unterstützung von Peter Döbrich, DIPF, für Deutschland eine Übersetzung von „How good is our school?“ herausgegeben¹. Die Orientierungsleistung des schottischen Ansatzes und dessen einvernehmliche Übersetzung hat die Kooperation und den systematischen Erfahrungsaustausch über die fünf deutschen Schulen hinaus in die deutsche Schullandschaft sehr gestärkt. In Kooperation mit dem IFS in Dortmund und mit Unterstützung von weiteren Schulen aus dem „Netzwerk der innovativen Schulen in Deutschland“ wurden die Leitlinien zur Selbstevaluation entwickelt, um einvernehmlich Kriterien zu formulieren, die als Grundlage für eine Checkliste des eigenen Evaluationsverfahrens dienen².

In dem Projekt „Accountability“ wurde dem Wunsch nach einer Synopse der verschiedenen Rahmenbedingungen und Verfahren

der Rechenschaftslegung aus den Ländern Rechnung getragen. In der Studie von Professor Ken Leithwood³ werden die verschiedenen Rechenschaftsverfahren sehr systematisch erfasst und im Hinblick auf ihre theoretische Wirkungsweise analysiert. Letztere steht oftmals in einem Widerspruch zu den Ergebnissen einer nichtrepräsentativen Befragung von Schulpraktikern, die Ken Leithwood in allen Ländern durchgeführt hat. Ein Signal, das von den Systemrepräsentanten in INIS zu einer vertieften Reflexion erfolgreicher Rechenschaftsverfahren führte und einige der INIS-Schulen zu der Anfertigung von Rechenschaftsberichten für ihre Schulgemeinde anregte. Archie McGlynn, der Ihnen heute den Ansatz von „How good is our school“ vorstellt, hat die Weiterarbeit in diesem Themengebiet weit vorangetrieben.

In dem Projekt „Growth and Change“ wurde systematisch erfasst, welche grundlegenden Veränderungen im Berufsbild der Lehrer und Schulleitungen international zu erkennen sind. Norm Green, ehemaliger Leiter der Lehrerfortbildung in Durham und für dieses Projekt verantwortlich, recherchierte erfolgreiche Ansätze der Lehrer- und Schulleiterqualifizierungen und entwickelte für jede Zielgruppe eine Fortbildung, die sich an ein internationales Publikum richtete. 1999 wurde die „Summer Academy on Innovation in Learning and Teaching“ durchgeführt, die in adaptierter Form im Jahr 2000 von den Landesinstituten in Thüringen und Nordrhein-Westfalen übernommen wurden. Für die Schulleitungen wurde im Jahr 2000 die „Summer Academy on Leadership and Change“ durchgeführt, die in diesem Jahr von den Landesinstituten in Hessen und Bayern adaptiert werden⁴. In diesem Jahr wurde eine weitere internationale Akademie mit dem Fokus Innovation in der Schulaufsicht durchgeführt⁵. Mit den Akademien trägt die Bertelsmann Stiftung der Erkenntnis der internationalen Recherche zum Carl Bertelsmann-Preis 1996 Rechnung, dass Schulreformen nur dann möglich sind, wenn die Träger der Reform die Chance erhalten, für ihre neuen Aufgaben qualifiziert zu werden. Die Akademien sollen eine Sondierungsmöglichkeit für die Zielgruppen und Multiplikatoren aus den Landesinstituten bie-

ten. Um diesen Ansatz auf eine breitere Basis stellen zu können, wurde recherchiert, auf welche Weise die Akademien aus dem Comenius-Programm der EU teilfinanziert werden können⁶. Soweit ich informiert bin, plant Herr Schreier ja, dass auch im kommenden Jahr eine Sommerakademie für Lehrerinnen und Lehrer vorbereitet wird.

Voneinander lernen ist weltweit möglich, lautet die These des internationalen Netzwerkes. Projektevaluation und die Kenntnisse verschiedenster Spinn-offs bestätigen das Vorhaben. Natürlich lasten auf den Teilnehmern ungleich schwierigere Arbeitsbedingungen – das Eindringen in andere Bildungstraditionen, die Überwindung von Sprachgrenzen, die seltenen Gelegenheiten der persönlichen Begegnung – wengleich Letzteres durch die Sommerakademien teilweise kompensiert werden konnte. Aber internationale Netzwerken ermöglicht allen Grenzgängern das Verlassen eingefahrener Wege, die Reflexion der eigenen Sprache, das Ausprobieren neuer Gedankenmodelle und das Ausloten vermeintlicher und wirklicher Schulentwicklungstiefen. Die Evaluation hat gezeigt, dass durch die Projekte der ersten Phase die meisten Teilnehmer für ihre eigene Arbeitssituation gelernt und das Gelernte in die Praxis umgesetzt haben⁷.

Das Netzwerk innovative Schulen in Deutschland

Parallel gründeten wir das Netzwerk der innovativen Schulen in Deutschland.

Die Schulen wollten wissen, wer die anderen Bewerber sind. Sie wollten aus ihrer Isolation, Erfahrungen austauschen, nicht das Rad immer wieder neu erfinden. Das Netzwerk hat drei Funktionen:

Es bündelt die Reforminitiative von unten, will den Schulen eine Stimme geben. Es macht die guten Schulen und ihre Reform Erfahrungen transparent – mit Hilfe der Loseblattsammlung und der Suchmaschine im Internet und demnächst – als Datenbank im

Internet – werden die Erfahrungen der Schulen aufbereitet. Auch eine Idee, die wir vom Durham Board of Education abgeguckt haben.

Die Arbeit des inzwischen auf 450 Schulen angewachsenen Netzwerkes beeindruckt nicht nur Journalisten, sondern auch unsere ausländischen Kollegen, mit denen wir gemeinsam die Sommerakademien bestreiten.

Von entscheidender Bedeutung sind natürlich die Lernnetzwerke, in denen selbstinitiierte Schulgruppen zu Themen arbeiten, die ihnen besonders am Herzen liegen.

Die Lernnetzwerke arbeiten vor allem zu Themen der Unterrichtsentwicklung, aber auch zur Personalentwicklung. Die Themen lauten:

- Förderung von Lernkompetenz
- Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit
- Umgang mit motivationsschwachen Schülerinnen und Schülern
- Förderung von besonderen Begabungen
- Personalentwicklung
- Kommunikations- und Organisationsformen in innovativen Schulen

Gemeinsam tauschen sie ihre Erfahrungen aus und versuchen, ihre Erkenntnisse für andere Schulen zu bündeln.

Qualitätsentwicklung von Schulen umfasst immer alle drei Ebenen:

Die Reform der Unterrichts- und Erziehungsarbeit, die Reform der Personalarbeit und die entsprechend notwendige Entwicklung der Organisationsformen.

Schulentwicklungsprozesse setzen eine umfangreiche Teamentwicklung voraus. Nicht 99 Kollegen bilden ein Kollegium, sondern Lehrerinnen und Lehrer, die gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern und den Eltern das Schulprogramm entwickeln, es mit Leben erfüllen und sich permanent fragen, wie weit sie auf diesem Weg der Schulentwicklung gekommen sind.

Innovative Schulen verdienen tiefen Respekt. Die Bereitschaft, selbst immer wieder neu zu lernen, sich über die wesentlichen Qualitätsfragen mit den Kollegien abzustimmen, damit Kinder in einer Schule sich in einem gemeinsamen Bildungs- und Erziehungskonsens wiederfinden, der vorbildlich von den Lehrerinnen und Lehrern vorgelebt wird, ist nicht selbstverständlich, sondern eine große Herausforderung an alle, insbesondere die Schulleitungen, die ja sowohl den Selbstreflexionsprozess nach innen, wie auch den Abstimmungsprozess nach außen in der Waage halten müssen.

Im internationalen Netzwerk haben wir uns überlegt, wie wir ein Steuerungsinstrument entwickeln können, das – wie ein Kompass – den Schulen signalisiert, ob sie auf dem richtigen Weg sind – und um in diesem Bild zu bleiben – wie viele Knoten denn ihr Schiff so macht.

Qualitätsentwicklung von Schulen auf Basis internationaler Qualitätsvergleiche

Beflügelt von dem Erfolg der ersten Projektphase wollten wir in der zweiten Projektphase die Schulen noch zielgerichteter in einen gemeinsamen Qualitätsentwicklungsprozess einbinden. Während in der ersten Projektphase die Schulen sich frei die Schwerpunkte für ihre Schulentwicklungsprozesse suchen konnten, wollen wir in der vor uns liegenden Projektphase gemeinsame Erkenntnisinteressen in den Mittelpunkt rücken. Nachdem in der ersten Phase im internationalen Netzwerk Schulen ihre Selbstevaluationspraxis ausgebaut und verbessert haben, soll in der zweiten Phase ein gemeinsames Instrument entwickelt werden, mit dessen Hilfe Schulleitungen und Kollegien ihren Schulentwicklungsprozess effektiver, effizienter, systemischer und nachhaltiger steuern können.

Im Mittelpunkt des Projekts steht die Qualitätsentwicklung von Schulen. Auf Basis international vereinbarter Qualitätsindikatoren findet in den Schulen mittels fest vereinbarter Evaluationsinstrumente die Datenerhebung statt. Die Ergebnisse der Datenerhebung werden von einem externen Dienstleister für die Schulen

als Berichtswesen aufbereitet. Anhand dieses Berichtes können sich die Schulen vergleichen. Der internationale Qualitätsvergleich liefert die Entscheidungsgrundlage für die Planung des Schulentwicklungsprozesses und gibt Hinweise für einen gezielten internationalen Erfahrungsaustausch.

Der Einsatz des Steuerungsinstrumentes lässt sich am besten anhand eines modifizierten Evaluationskreislaufes beschreiben:

Die Schulen entwickeln ein gemeinsames Qualitätsverständnis darüber, was ihnen im Rahmen dieses internationalen Projektes am wichtigsten ist. Sie benennen die Qualitätsdimensionen, entscheiden sich für Kriterien und identifizieren Indikatoren, anhand derer sie nachweisen wollen, wie gut sie sind.

Um zu vergleichbaren Daten zu kommen, einigen sie sich auf einheitliche Evaluationsverfahren, wie zum Beispiel Dokumentenanalysen, Befragungen von Schülern, Eltern oder Lehrern, Lerntagebücher usw.

Nach einer für alle gleich ablaufenden Datenerhebung werden die Daten verglichen. Natürlich müssen die verschiedenen sozio-ökonomischen Hintergründe der Schülerschaft berücksichtigt werden. Von entscheidender Bedeutung ist aber, dass Schulen ihre Selbstevaluation mit anderen Schulen vergleichen, um ein realistischeres Bild von sich zu erhalten, vermeintliche Schwächen aufzuspüren und auch Hinweise zu bekommen, zu welchen Themen sie ihren Schulentwicklungsprozess konzentrieren sollten. Wie bei jeder anderen Selbstevaluation auch, werden Maßnahmen geplant, umgesetzt und abschließend geprüft, in wieweit sie zu einer Verbesserung der Schulleistungen geführt haben. Im Moment sind wir mitten in dem Aushandlungsprozess.

Die Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses

ist die Grundvoraussetzung für die Entwicklung des gemeinsamen Steuerungsinstrumentes. Hierzu vereinbarten die Ländervertreter aus Ministerien und Schulen im Januar dieses Jahres, dass, aufbauend auf den in der Praxis bereits erfolgreichen Evaluations-

systemen der teilnehmenden Länder, eine Arbeitsgruppe einen Vorschlag für das neue Steuerungsinstrument entwickeln soll. Im April 2001 nahm die Arbeitsgruppe, bestehend aus Schul- und Schulsystemvertretern, ihre Tätigkeit auf und benannte 11 Qualitätsdimensionen, die Schulen in ihrer Komplexität abbilden. Im Rahmen der internationalen Recherche wurde der Auswahlprozess begonnen, indem zunächst unter dem internationalen Blickwinkel gefragt wurde: In welchen Bereichen lohnt es sich, voneinander zu lernen? Weiterhin sollten die ausgewählten Qualitätsdimensionen eine möglichst ganzheitliche Evaluation der Schulen gewährleisten. Nach weiteren intensiven Diskussionen mit den nationalen Schulentwicklungsbegleitern schlug die Arbeitsgruppe folgende fünf Qualitätsdimensionen vor.

- Lernen und Lehren,
- Führung und Management,
- Schulklima und Schulkultur
- Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsauftrages,
- Zufriedenheit von Schülern, Eltern, Mitarbeitern, Kommune und anderen.

Auf allgemeinen Wunsch sollen die Dimensionen Partizipation und Personalentwicklung zum Teil in die fünf genannten Hauptdimensionen integriert werden.

Die Arbeitsgruppe hat anschließend zu jeder der 5 Qualitätsdimensionen Vorschläge für jeweils fünf bis sechs Kriterien entwickelt und beschrieben. Diese Auswahl hat eine entscheidende programmatische Bedeutung: Sie lenkt den Blick auf die als entscheidend bewerteten Ausschnitte schulischer Qualität, an denen im Laufe des Projekts intensiv gearbeitet werden soll. Nach intensiver Diskussion in den Ländern wurden für den ersten Probelauf Kriterien vorgeschlagen. Zu jedem Kriterium sollen nun noch ein bis drei Indikatoren gefunden werden, die mittels mehrperspektivischer Evaluationsinstrumente erfasst werden. Das Ziel besteht am Ende darin, einen Indikatorenkatalog mit höchstens 40 Indi-

katoren zu erarbeiten. Durch die niedrige Zahl soll der Arbeitsaufwand für die Schulen so gering wie möglich gehalten werden. Aufgrund der Veröffentlichungspflicht in einigen Projektländern gilt grundsätzlich die Regel, dass die Daten immer Eigentum der Schule bleiben.

Im Rahmen der ersten internationalen Jahreskonferenz, die im November 2001 in Deutschland stattgefunden hat, wurde der Reduktionsprozess für den ersten Probelauf beendet. Frisch aus der Projektwerkstatt seien einige Beispiele – noch nicht für die Öffentlichkeit gedacht – aufgeführt:

Nach Probeläufen soll der erste internationale Datenvergleich im Juni 2002 abgeschlossen sein. Auf Basis des Datenvergleichs bestimmen die Schulen ihren Schulentwicklungsprozess, sodass im Rahmen der zweiten Jahreskonferenz bereits erste Erfahrungen zu dem internationalen Datenvergleich ausgetauscht werden können und systematisch der Erfahrungsaustausch mit jenen Schulen gesucht werden kann, die vor ähnlichen Herausforderungen stehen wie sie selbst oder bestimmte Probleme, die die Schule beschäftigen, bereits lösen konnten.

Die Erfahrungen aus der ersten Phase des internationalen Netzwerkes zeigen, dass mit steigender Selbstevaluationskompetenz der Schulen der Wunsch nach Rechenschaftslegung und Transparenz gegenüber der Schulgemeinde und der Schulaufsicht wächst. Durch den internationalen Qualitätsvergleich wird eine objektivierte Leistungseinschätzung der Einzelschule ermöglicht und damit die Steuerungskompetenz der Schulen gestärkt. Gleichermaßen sollen durch den Datenvergleich Entwicklungsprozesse initiiert werden, die nicht nur bei den Schülerinnen und Schülern und den Schulkollegien, sondern auch bei den Eltern zu einer höheren Zufriedenheit mit der Qualität ihrer Schule führen.

Die Netzwerkarbeit im deutschen und im internationalen Netzwerk hat gezeigt, dass die Entwicklung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses grundlegend die Bereitschaft erfordert, mit-

einander zu lernen und das heißt nicht nur in der Schule zwischen Kolleginnen und Kollegen, sondern auch zwischen Schulen. Gemeinsame Besuche, gemeinsame Fortbildungen, der Aufbau gemeinsamer Unterrichtsreihen und die Vereinbarungen auf gemeinsame Evaluationsverfahren sind Instrumente, die bei diesen ambitionierten Vorhaben helfen können.

Anmerkungen

- ¹ Cornelia Stern, Peter Döbrich: *Wie gut ist unsere Schule?* ist bei dem Verlag Bertelsmann Stiftung zu beziehen.
- ² Die beiden Poster „Wie gut ist unsere Schule?“ und „Leitlinien zur Selbstevaluation“ können bei petra.balsliemke@bertelsmann.de angefordert werden.
- ³ Kenneth Leithwood: *„Educational Accountability: The State of the Art“* ist beim Verlag Bertelsmann Stiftung zu beziehen.
- ⁴ Interessenten wenden sich bitte an mathias.berner@bertelsmann.de
- ⁵ Die „Fall Academy for School Inspectors“ hat vom 7. bis 13. Oktober 2001 in Berlin-Spandau stattgefunden, Interessenten wenden sich bitte an eric.vaccaro@bertelsmann.de .
- ⁶ Interessenten wenden sich bitte an mathias.berner@bertelsmann.de
- ⁷ Der Abschlußbericht zur ersten Phase ist in Vorbereitung und kann ab Mai 2002 bei dem Verlag Bertelsmann Stiftung bestellt werden.

School Self-evaluation and External Evaluation – Two sides of a coin

Archie Smith-McGlynn

Why evaluate schools?

Why evaluate schools? The answer is simple. There is no alternative. For as long as we have had schools we have evaluated them. We have not always done it well or systematically. It has often been intuitive, off the cuff, a matter of hearsay and reputation.

Whatever the nature of the evaluators' judgements, the quality of schools has for many years been a matter of concern to most parents and governments.

'Zeitgeist'

The Germans have a word, 'Zeitgeist', to describe a climate of ideas whose time has come. The need for better, more systematic, evaluation of schools is a third millennium global zeitgeist. It finds a common meeting ground of schools and authorities, policy-makers and politicians, researchers and academics. There is an emerging consensus, including in an increasing number of German states, among these various groups and across nations that we want to get better at evaluation because it is good for students, for parents and for teachers – because without evaluation what learned is simply a matter of hunch, guesswork and opinion.

Internal and External Evaluation

Internal evaluation is usually seen as synonymous with 'self-evaluation' and has come to mean the monitoring of any aspect of a school's work by its key stakeholders: its staff, its pupils, its parents. It involves teachers and school principals coming to judgements based on their first-hand knowledge of what is happening in classrooms, workshops and laboratories throughout the school. It requires that pupils have the tools to reflect on their learning. It means parents giving their views on the school's perfor-

mance and its accountability, particularly in relation to their own children.

External evaluation is used to mean the review and reporting on a school's work by people who are not part of the school's organization. Traditionally, this has been carried out by national or local inspectorates of schools or advisers.

So who should evaluate?

A decade or so ago we might have answered this with a simple retort – inspectors or advisers from say the State or National Government. In the third millennium a more common answer to the question would be: 'Schools themselves'. However, in my view, the most satisfactory answer to the question is both. Both internal and external evaluation have complementary roles to play.

A national approach to school evaluation

I was fortunate enough to play a central role in bringing about a national approach to school evaluation in Scotland during the 'nineties. In promoting a national approach, I used the image of concentric circles (see figure 1) to illustrate the all-embracing nature of evaluation in education.

The school is placed at the centre, emphasizing that it is the prime mover and that, as such, it must concern itself with the questions: 'How good is our School?' and 'How do we know how good it is?' and 'Now that we know, what are we going to do to improve things?'. We are talking here about the Socratic notion of 'Know Thyself'. So the questions are addressed to a number of groups but in the first instance to teachers, recognizing that it is the teachers who make the difference. Their evaluation of their own performance can be commented on by others – by colleagues, by school leadership, by students. In the same way, the school principal and senior teachers evaluate themselves and are also evaluated by others – whether from 'above' by inspectors, teams of peers, or from 'below' – by teachers, students or parents. All of these different facets are encompassed within the notion of 'self-

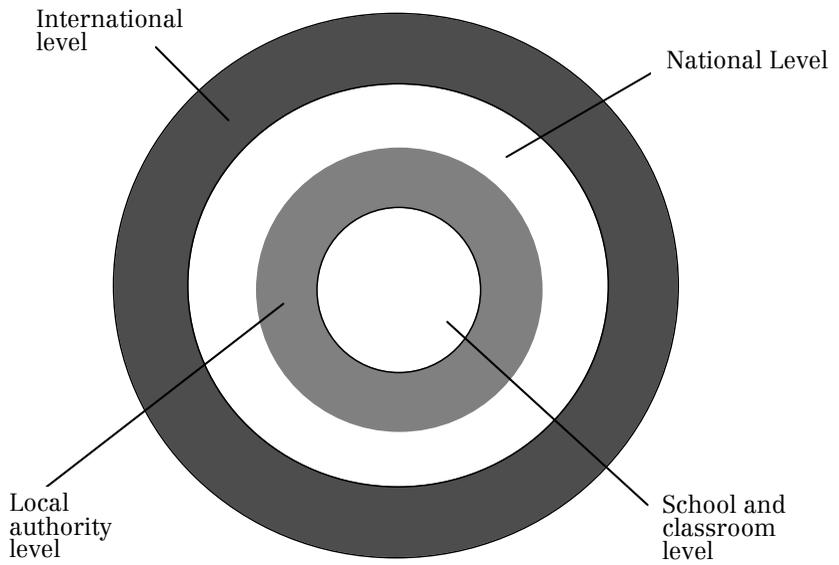


Figure 1: Four levels of evaluation

evaluation', so it is not just a simple process of self-justification but rather an inbuilt challenge from a multiplicity of perspectives.

But good schools always want to do better and to know how they compare with other schools, perhaps in the same locality or State. So the second circle provides an external layer of evaluation. With the use of quality indicators and benchmarks, the local authority within the State as in Germany, can carry out its own evaluation of its schools. This second circle can also serve as a means of self-evaluation for the local authorities – they need to be asking: 'How good are we as an authority, a provider of education?' and 'How do we know?'

The third circle represents the national level, an external evaluation at a further remove from the school and the authority or state. In posing the question 'How good is our school?' it is concerned with the deeper question of 'How good is the system we provide to sustain and improve the quality of our country's education?'. There is little use in the state (it or country) demanding that its schools undertake self-evaluation, coupled with external evaluation, if it fails to do the same – it is all about setting an example. The state may engage external advisers or inspectors to undertake the evaluation, for example in Scotland, the national inspectorate has the statutory right to evaluate the performance of education authorities.

The key question in the fourth circle, and one which has engaged our discussions this morning in relation to PISA and TIMMS, is 'How do we compare with other countries?'

We have to be willing to use the international data to compare relative quality and standards in our country vis-à-vis other countries.

In sum, the message is that self-evaluation is for teachers, schools, local authorities and ministries of education and that the best system combines elements of internal and external evaluation.

Creating a ‘self-evaluation culture’

Without commitment at all levels in the system, and particularly at ministry of education level, the comprehensive evaluation system outlined in my concentric circles will just not happen. There needs to be a lead given by government and a quality initiative which embraces all the stakeholders – a combination of ‘top-down’ and ‘bottom-up’ approach.

Central to what became known as ‘The Quality Initiative in Scottish Schools’ was the development of a framework for evaluation based on success criteria shared by all the parties. Over time a set of 33 performance indicators (success criteria) covering 7 key areas (curriculum, attainment, learning and teaching, support for pupils, ethos, resources and management, leadership and quality assurance) were developed and, in time, accepted by the key players. We realized at an early stage of the development, the importance of using national criteria, based on a broad consensus, to encourage consistency and fairness in making judgements on school, authority and national performance. The indicator set provided, above all, a common language for discussing pupils’ achievements.

The publication in 1996 of ‘How good is our School?’ provided the framework for the concentric circles thinking and offered a coherent and consistent, yet flexible, approach to evaluating performance in Scottish education. The approach was founded on best practice and took account of five years experience of performance indicators at school, local authority and national levels. Six years on, a second edition of ‘How good is our School?’ has been published and is largely unchanged from the 1996 one – clear evidence that the evaluation system has taken root.

Schulentwicklung und Qualitätssicherung – äußere und innere Schulreform in Schweden

Sten Ljungdahl

Hintergrund

Viele Jahre lang war das schwedische Schulsystem stark zentralisiert. Seit der Mitte der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts ist es eine Verwaltungspolitische Tendenz in Schweden gewesen, den Gemeinden eine größere Verantwortung und ein erweitertes Selbstbestimmungsrecht zu geben. 1991 fand eine Dezentralisierung im Bereich des schwedischen Schulwesens statt. Die Verteilung der Verantwortung für die Schule zwischen dem Staat und den Gemeinden wurde im Grund verändert. Die Verantwortung für den Schulbetrieb wurde den Gemeinden gegeben. Die Schule wurde zielgesteuert. Anstelle der früheren detaillierten Steuerung mit Regeln und einer ganzen Reihe von Staatszuschüssen trat eine zielgerichtete Steuerung. Das beinhaltet, dass die Gemeinden und Schulen vom Staat durch die Festsetzung von Zielen für die Schule in Lehrplänen, Kursplänen und Stundenplänen gesteuert werden. Die veränderte Beziehung zwischen Staat, Gemeinde und Schule bedeutet doch nicht, dass der Staat auf seine Verantwortung für die Schule verzichtet hat.

Innerhalb der vom Reichstag und der Regierung festgesetzten landesweiten Ziele und Rahmen bestimmen die einzelnen Gemeinden darüber, wie der Schulbetrieb gestaltet und durchgeführt werden soll. Statt einer großen Menge von verschiedenen Staatszuschüssen mit detaillierten Anweisungen für verschiedene Zwecke in der Schule und für andere kommunale Aufgaben, bekommt jede Gemeinde heutzutage einen allgemeinen staatlichen Finanzbeitrag, der größte Teil des Geldes der Gemeinden stammt jedoch aus den Gemeindesteuern. Diese Veränderung hat eine umfassende

kommunale Verantwortung für den Schulbetrieb und eine größere Möglichkeit, den Staatszuschuss nach eigenen Bedürfnissen zu verwenden, mitgebracht.

Die Gemeinde beauftragt einen oder mehrere Ausschüsse damit, sicherzustellen, dass das Bildungsangebot den staatlichen Bestimmungen und Richtlinien entspricht. Die Gemeinde bestimmt, wie die Schule organisiert sein soll, wie die Geldmittel verteilt werden und wie Resultatverfolgung, Auswertung, Schulaufsicht und die Entwicklung der Schule gestaltet werden soll. Die Gemeinde ist dafür verantwortlich, dass es Räume, Ausstattung, Lehrmittel und Personal für verschiedene Aufgaben in der Schule gibt. Außerdem bestimmen auch die Gemeinden die Größe der Geldmittel für die Schule. Konkret sind die Gemeinden dafür zuständig, zu gewährleisten, dass die schwedischen Schulen im ganzen Land den gleichen Standard aufrechterhalten.

Laut Gesetz sind die Gemeinden verpflichtet, Kindergartenbetrieb, Vorschulklasse, 9-jährige obligatorische Schule (die Grundschule), Sonderschule, Gymnasium (die Gymnasialschule) und Erwachsenenbildung anzubieten. Das Gymnasium bietet 17 3-jährige Ausbildungsprogramme an. Sämtliche Programme bieten eine umfassende Grundausbildung an, die grundsätzlich die Berechtigung, weiter an der Hochschule zu studieren, bietet.

Es besteht eine Pflicht, Ausbildung, die die Gemeinde nicht selbst veranstalten kann oder will durch Zusammenwirken mit anderen Gemeinden anzubieten. Die Gemeinde ist dafür verantwortlich, dass der Schulbetrieb innerhalb der Rahmen und gemäß den Richtlinien, die vom Reichstag und von der Regierung festgelegt sind (Gesetz, Verordnungen, Lehrpläne und Kurspläne), läuft. Als Auftraggeber der Schule hat die Gemeinde die übergreifende Verantwortung dafür, dass die Ziele in Lehrplänen und Kursplänen erreicht werden. Dies ist eine gemeinsame Verantwortung für den Auftraggeber zusammen mit Rektoren, Lehrern und Lehrerinnen. Die Abgeordneten der Gemeinde sind dafür verantwortlich, dass

die Schule die erforderlichen Mittel bekommt, damit der Schulbetrieb die Voraussetzungen hat, um die landesweiten Ziele zu erreichen. Im Rahmen der Lehrpläne haben dann der Rektor, die Lehrer und Lehrerinnen die Verantwortung dafür, dass die Ausbildung gleichwertig wird und eine hohe Qualität hat.

Die staatlichen Regeln des neuen Systems der Steuerung geben die Ziele des Betriebs an, während die lokale Entscheidungsfreiheit groß ist, wie die Ziele erreicht werden sollen. Verantwortung und Befugnisse sind vom Staat zu den Gemeinden, zu den einzelnen Schulen, zu Lehrern und Lehrerinnen verschoben. Die Freiheit der Gemeinden ist erweitert worden, zu bestimmen wie die Ziele erreicht werden sollen, wie der Schulbetrieb organisiert werden soll und welche Mittel in die Schule hineingesteckt werden sollen. Die Politiker sollen mit Zielen steuern, auswerten und Prioritäten setzen.

Durch die Dezentralisierung der Verantwortung für das Schulwesen ist also die Selbstbestimmung erweitert worden. Die Beschlüsse werden jetzt näher am Schulbetrieb gefasst als vorher. Damit kann man die lokalen Bedingungen und Bedürfnisse besser berücksichtigen. Gleichzeitig kann die Effektivität, die Beteiligung, das Bewusstsein der Kosten und die Möglichkeiten, den Schulbetrieb zu beeinflussen, erweitert werden. Durch die Dezentralisierung kann auch der Einfluss der Mitbürger auf die Schule größer werden. Gemäß den Grundgedanken der Schulreformen sollen auch die Schüler und die Schülerinnen mit steigendem Alter eine immer größere Teilnahme am erweiterten lokalen Einfluss auf die Schule haben. Wie das Interesse und die Beteiligung der Schüler und der Schülerinnen stimuliert und verwendet werden, hat ja große Bedeutung für das Wohlbefinden und Lernen.

Das Schulgesetz und die Schulverordnungen

Das Schulgesetz enthält grundlegende Bestimmungen für die Ausbildung in allen Schulformen.

Die Verordnungen für die verschiedenen Schulformen enthalten die Regeln, die über gesetzliche Bestimmungen hinaus in dem zielgesteuerten Betrieb notwendig sind.

Die Lehrpläne verdeutlichen die Ziele des Schulgesetzes. Sie enthalten landesweite übergreifende Ziele und die Werte, auf denen der Betrieb der Schule basieren soll. Gleichzeitig geben sie Rektoren, Lehrern und Lehrerinnen eine große Freiheit, den Schulbetrieb zu organisieren, Stoff und Arbeitsverfahren zu wählen. Die Lehrpläne werden mit Kursplänen und speziellen Kommentarschriften, die Beispiele geben, wie die Zieldokumente konkretisiert werden können, ergänzt.

Die Kurspläne geben die zentralen Ziele der Kenntnisse und Fähigkeiten, die die Schüler und Schülerinnen in einzelnen Fächern und Kursen erreichen sollen, an. Die Ziele der Lehrpläne und Kurspläne sind zweierlei: *zu erstrebende Ziele* und *zu erreichende Ziele*. Die zu erreichenden Ziele entsprechen dem niedrigsten akzeptablen nationalen Ausbildungsstandard, d.h. die Kenntnisse, die jedermann braucht, um in der Gesellschaft auszukommen.

Die Notenkriterien verdeutlichen die Forderungen der Kurspläne und sind eine Hilfe für die Notengebung.

Die Programmziele geben das Ziel und den Charakter für jedes nationale Programm des Gymnasiums an. Die Programmziele beschreiben die Kompetenz, die die Schüler und Schülerinnen haben sollen, wenn sie ein Programm beendet haben.

Die Stundentafel für die Grundschule gewährleistet das Recht der Schüler und Schülerinnen auf Unterricht und gibt an, welche Ressourcen jede Gemeinde für den Unterricht mindestens verwenden muss. Die Grundschule hat eine Stundentafel ohne Untergliederung in verschiedene Ebenen, die Freiheit gibt, auf der lokalen Ebene zu bestimmen, wie die Unterrichtszeit auf die verschiedenen Jahrgänge verteilt werden soll. Die Stundentafel enthält einen Raum für Ausgleich – einen Freiraum – für lokale Beschlüsse über

die Unterrichtszeit in verschiedenen Fächern. Für die Gymnasialschule gibt es Bestimmungen von garantierter Unterrichtszeit für die verschiedenen Programme.

Laut schwedischem Schulgesetz muss es allen Kindern und Jugendlichen ermöglicht werden, eine gleichwertige Ausbildung zu erhalten, unabhängig von Geschlecht, geografischem Ursprung und sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen. In der Ausbildung sollen Schüler und Schülerinnen, die Förderung brauchen, berücksichtigt werden. Der Unterricht im gesamten öffentlichen Schulwesen ist unentgeltlich.

Um landesweit gleichwertige Standards zu gewährleisten bzw. das Recht der Schüler und Schülerinnen auf eine gleichwertige Ausbildung zu garantieren, werden dieselben Lehrpläne und im großen und ganzen dieselben Erfordernisse auf Kenntnisse für sowohl öffentliche als private Schulen angewendet. Dass die Ausbildung gleichwertig sein soll, bedeutet nicht, dass die Ausbildungen gleichförmig sein müssen. Gleichwertigkeit beinhaltet das Recht der Schüler und Schülerinnen auf eine Ausbildung von individuellem Bedarf und von guter Qualität.

Landesweite Gleichwertigkeit in einem dezentralisierten System setzt eine starke Qualitätssicherung voraus. Man braucht ein zusammenhängendes System, in dem alles von Notengebung bis zur Aufsicht staatlicher Behörden zusammenwirkt, um die Qualität der Ausbildung zu gewährleisten und gleichzeitig die Entwicklung der Schule zu stimulieren.

Die Schule hat sowohl Kenntnisziele als auch andere zentrale Ziele für ihre Tätigkeit. Wie gelingt es der Schule, die grundlegenden Werte der Lehrpläne zu überführen und durchzusetzen? Wie kann sie den Schülerinnen und Schülern in Vorbereitung auf ihr späteres Leben Einfluss und Verantwortung übertragen? – Die Schule muss auch bewertet werden bezüglich der übergreifenden Aufgaben: die demokratischen Wertvorstellungen der Schüler und Schülerinnen zu entwickeln, Toleranz und Respekt vor dem glei-

chen Wert aller Menschen, ebenso wie die Fähigkeit, Verantwortung zu tragen, Zusammenarbeit, kreatives Denken, Selbständigkeit, ein kritisches Verhalten, eine eigene Stellungnahme und kommunikative und soziale Kompetenz zu entwickeln.

Der Betrieb der Schule muss mit sowohl quantitativen als auch qualitativen Untersuchungsmethoden verfolgt werden. Wir brauchen eine Verfolgung hinsichtlich Variablen wie Statistik der Noten, der Zeit der Lehrer und Lehrerinnen, der Zeit der Schüler und Schülerinnen, des organisatorischen Rahmens, Ressourcen u.s.w. Wir müssen die Leistungen, das was geschieht, was in der Schule produziert wird, sehen. Wir brauchen auch eine Auswertung, die darauf zielt zu verstehen, Kausalzusammenhänge zu sehen, Ergebnisse zu beurteilen und zu erklären. Durch den Reichstagsbeschluss über die Verantwortung für die Schule 1991 wurden die Grundsätze eines Systems für Verfolgung und Auswertung festgelegt.

Das System der Steuerung mit Zielen

Wie ich vorher erwähnt habe, bedeutet die veränderte Beziehung zwischen Staat, Gemeinde und Schule nicht, dass der Staat auf seine Verantwortung für die Schule verzichtet hat. Die landesweiten Ziele, die in jeder Gemeinde und in jeder Schule gültig sind, sollen verfolgt und die Ergebnisse geprüft und bewertet werden. Ziele, die nicht verfolgt werden, verlieren schnell ihre Bedeutung. Das übergreifende Ziel des Schulgesetzes – eine landesweite gleichwertige Ausbildung – fordert, dass die Arbeit, die Qualität der Schule zu prüfen, bewerten und entwickeln, auf lokaler, kommunaler und nationaler Ebene stark ist.

Steuerung mit Zielen erfordert teils eine Steuerung des Betriebes im voraus durch Ziele und Planung, teils eine Steuerung nachher durch Überwachung der Ergebnisse. Verfolgung und Auswertung sind Grundsteine in der Steuerung der Schule. Auf jeder Ebene der Verantwortung wird Kenntnis von den Ergebnissen des Betriebs verlangt – warum gewisse Ergebnisse erreicht bezie-

hungsweise nicht erreicht worden sind, damit die geeigneten Maßnahmen, um den Betrieb zu verbessern, rechtzeitig ergriffen werden können.

Verfolgung und Auswertung sollen Ergebnisse sichtbar machen und Grundlagen für Entwicklung geben. Auf nationaler Ebene sollen der Reichstag und die Regierung ein gesammeltes Bild von der Schule und ihren Ergebnissen bekommen. Die Verfolgung soll ihnen, gleich wie den Verantwortlichen auf lokaler Ebene, eine Unterlage geben um beurteilen zu können, ob Maßnahmen erforderlich sind, um die landesweite Ziele und Richtlinien aufrechtzuerhalten.

Die Ergebnisse und der Schulbetrieb sollen mit den landesweiten Zielen der Schulen verglichen werden. Der Hauptteil der Auswertung der Schule geschieht auf der lokalen Ebene in der einzelnen Gemeinde, in der einzelnen Schule.

Es geht nicht nur darum, wie die Verantwortung ausgeübt wird, sondern auch wie die Arbeit weitergeführt werden soll. Darum muss Verfolgung und Auswertung ein kontinuierlicher Teil des Schulbetriebs sein. Etwas was eine gleichwertige Ausbildung der Schüler und Schülerinnen sicherstellen soll.

Planung, Verfolgung, Auswertung und Entwicklung sollen auf drei verschiedenen Ebenen betrieben werden, sowohl auf der Schulebene wie auf kommunaler Ebene und auf Landesebene.

Auswertung auf der Schulebene ist eine Verantwortung der einzelnen Schule. Daraus folgt, dass es Variationen zwischen Schulen gibt, insofern wie sie ihre Auswertungen planen und durchführen. Die Auswertung einer Schule soll vom Arbeitsplan der Schule ausgehen.

Die Ziele, die für die einzelne Schule und für den Unterricht festgelegt sind, sollen ausgewertet werden. Auswertung ist ein Teil des pädagogischen Prozesses. Ein wichtiger Aspekt ist die Sicht der Schüler und Schülerinnen auf den Unterricht. Aller Unterricht muss auf ein ständiges Feedback bauen.

Auf kommunaler Ebene sollen die landesweiten Ergebnisse ausgewertet werden. Eine regelmäßige Auswertung im Anschluss an den Schulplan ist wichtig, z.B. als Unterlage, um Ressourcen für den Unterricht und die Fortbildung gut verteilen zu können.

Diese Verteilung der Verantwortung bringt mit sich, dass die Gemeinde selbst für Planung und Durchführung verantwortlich ist. Folglich kann die Auswertung auf verschiedene Weise in verschiedenen Gemeinden gestaltet werden. Einige Gemeinden arbeiten z.B. mit einem System von Inspektoren, andere mit Enqueten aus Eltern, Schülern und Schülerinnen u.s.w.

Auf Landesebene soll Verfolgung und Auswertung ein gesammeltes Bild von der Schule und ihrer Ergebnisse geben in Hinsicht auf:

- die Ziele und Ergebnisse der Ausbildung,
- organisatorische, Bestand von Personal und ökonomische Verhältnisse.

Der Staat ist dafür verantwortlich, sicherzustellen, dass alle Bildungsangebote überwacht und ausgewertet werden. Mit der Durchführung dieser staatlichen Aufgaben werden vom Reichstag und der Regierung zentrale Verwaltungsstellen beauftragt, die unmittelbar dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft unterstellt sind. Die wichtigste zentrale Behörde für Schulaufsicht ist das Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung (Skolverket). Die Behörden beschließen auf eigene Verantwortung laut Vorschriften und Richtlinien vom Reichstag und der Regierung.

Für Verfolgung auf Landesebene hat das Zentralamt dem Statistischen Zentralamt (SCB) den Auftrag gegeben, statistische Daten von den Auftraggebern einzusammeln. Durch vergleichbare Daten bekommen die Auftraggeber Unterlagen, um die Verhältnisse in ihren Gemeinden mit den Verhältnissen in anderen Gemeinden zu vergleichen. Die Gemeinden sind darum gesetzlich verpflichtet, Informationen über Tatsachen und Verhältnisse, die Bedeutung haben, um den Schulbetrieb beurteilen zu können, ab-

zuliefern. Information von dem nationalen Verfolgungssystem wird regelmäßig in Berichten des Zentralamtes für Schule und Erwachsenenbildung veröffentlicht: *Vergleichszahlen für Auftraggeber* und *Die Schule in Ziffern* und in *Schwedens offizielle Statistik*. Die Vergleichszahlen geben keine Erklärungen oder Analysen, sondern geben einen Lagebericht über Organisation, Ressourcen und Ergebnisse. Die nationale Überprüfung gibt Hinweise auf Fragen, die man durch Auswertung tiefer studieren muss.

Auf zentraler Ebene ist es die Verantwortung des Zentralamtes, die Kinderbetreuung, die Schule und die Erwachsenenbildung zu verfolgen, auszuwerten und zu beaufsichtigen. Das Zentralamt hat eine koordinierende Verantwortung für Forschung des Schulwesens, ist für Lehrerausbildung und staatliche Rektorenausbildung verantwortlich und unterstützt die Fortbildung von Lehren.

Das Zentralamt hat die Aufgaben, die Qualitätssicherungsarbeit des Schulwesens zu entwickeln, zu überwachen und zu unterstützen. Das bedeutet eine spezielle Verantwortung für Entwicklung von Methoden und für Maße, die auch in Gemeinden und Schulen bei der Beurteilung der Qualität verwendbar sind. Außerdem soll das Amt zur Unterstützung der Schulen und Auftraggeber Materialien und Beispiele mit Modellen für Qualitätsarbeit entwickeln. Zur Unterstützung ihrer Qualitätssicherung haben die Schulen z.B. die Information im nationalen Verfolgungssystem des Amtes, eine Informationsbasis von Tests und Ergebnissen aus landesweiten Auswertungen und Qualitätsbesichtigungen zur Verfügung.

Das System der Qualitätssicherung der schwedischen Schule ist während der Jahre nach der Dezentralisierung entwickelt worden. Heutzutage gibt es eine klare Verteilung der Verantwortung zwischen nationalen und lokalen Behörden sowie zwischen der politischen und der berufsmäßigen Ebene.

Die nationale Verfolgung und Auswertung soll ein gesammeltes Bild vom Schulbetrieb geben, hinsichtlich der Ziele und Ergebnisse der Ausbildung und organisatorischer, personeller und wirtschaft-

licher Verhältnisse. Die Beobachtung wirtschaftlicher Aspekte ist eine Ergänzung der Evaluierung des Schulbetriebes. Sie ermöglicht systematisch die Entwicklung der Leistungen und Kosten in den verschiedenen Schulformen zwischen den Gemeinden zu vergleichen.

Die Aufsicht des Zentralamtes ist eine Kontrolle, ob die Auftraggeber (Gemeinden) den Bestimmungen u.a. im Schulgesetz und in Lehrplänen folgen bzw. komplettiert diese die Verfolgung und die Auswertung. Eine Aufsicht erfolgt entweder auf Initiative des Amtes oder nach Anzeige und umfasst, dass:

- der Auftraggeber allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen *Zugang zu der Ausbildung*, die vorgeschrieben ist, gibt
- allen Schülern und Schülerinnen Möglichkeiten gegeben werden, die *Kenntnisziele* zu erreichen und dass Schüler und Schülerinnen, die *Stütze brauchen*, ihre Rechte erfüllt bekommen
- *Ausübung von Gruppendruck und Schikanen* in der Schule aktiv verhindert werden
- das Recht der Schüler, Schülerinnen und Eltern *auf Einfluss* erfüllt wird
- die *Planung, Verfolgung und Auswertung*, die den Gemeinden und den einzelnen Schulen laut des Schulgesetzes und der Lehrpläne auferlegt ist, durchgeführt wird und dass die Gemeinden eine funktionierende *Selbstkontrolle* haben.

Die Aufsicht bezieht sich auf Bereiche, die wichtig für den einzelnen Schüler sind: das Recht, die Integrität und die Rechtssicherheit der Schüler und Schülerinnen und die Bestimmungen, die für die nationale Gleichwertigkeit wichtig sind.

Trotz der deutlichen Bestimmung des Schulgesetzes zum Recht der Schüler und Schülerinnen auf Stütze, beziehen sich viele der Aufsichtsfälle des Zentralamtes auf Schüler und Schülerinnen in der Grundschule, die nicht ausreichende Stütze bekommen haben.

Die Gemeinde hat nicht nur die Verantwortung für Planung, Verfolgung, Auswertung und Entwicklung des Betriebes ihrer Schu-

len, sondern auch eine grundlegende Verantwortung, selbst die Aufsicht über ihren Schulbetrieb zu haben.

Die Aufsicht des Zentralamtes zeigt, dass die kommunale Selbstkontrolle ein Bereich mit großen Mängeln ist (35 % der Gemeinden hatten kein System für Selbstkontrolle im Jahre 1997).

Die lokale politische Leitung hat die Verantwortung für Organisation und Ressourcen, bestimmt lokale Ziele für die Schule, hat die Verantwortung für lokale Verfolgung, Auswertung, Qualitätsberichte, Entwicklung und dass die Maßnahmen, die die Qualität der Ausbildung gewährleisten, ergriffen werden.

Laut Gesetz soll jede Gemeinde einen Schulplan festlegen. Der Schulplan soll veranschaulichen, wie das Schulwesen der Gemeinde gestaltet und entwickelt werden soll. Er soll besonders die Maßnahmen angeben, die die Gemeinde zu ergreifen beabsichtigt, um die nationalen Ziele für die Schule zu erreichen.

Die Gemeinde soll kontinuierlich den Schulplan verfolgen und auswerten. Die nationalen Ziele und der Schulplan sollen verfolgt und ausgewertet werden. Regelmäßige Auswertung ist notwendig als Unterlage, z.B. um die Ressourcen für Unterricht und Fortbildung am besten zu verteilen. Die Gemeinde hat die volle Verantwortung für Planung und Durchführung ihrer Auswertung.

Die Schulen sind für den Inhalt und die Ergebnisse ihres Betriebes verantwortlich. Die Gemeinden haben eine ausschlaggebende Rolle für die Verwirklichung der Schulpolitik, aber die Verantwortung für Durchführung liegt bei Rektoren, Lehrern und Lehrerinnen.

Laut der Schulverordnungen muss jede Schule einen Arbeitsplan aufstellen, der zeigt, wie man konkret beabsichtigt, die Ausbildung durchzuführen, um die nationalen Ziele zu erreichen. In dem Arbeitsplan sollen solche Fragen konkretisiert werden, die nicht in den landesweiten Steuerungsdokumenten festgelegt sind, z.B. den Inhalt, die Organisation und Arbeitsmethoden des Unterrichts. Der Arbeitsplan ist ein Plan mit konkreten Zielen, die im Unterricht erreicht werden sollen.

Der Arbeitsplan soll kontinuierlich verfolgt und ausgewertet werden. Das liegt in der Verantwortung der einzelnen Schule.

In der zielgesteuerten Schule ist das Verhältnis zwischen Politikern und Personal eine grundlegende Frage. Die Politiker müssen Vertrauen haben zu der Fähigkeit des Personals, Verantwortung für die Schularbeit zu übernehmen. Sie müssen auch Kenntnis von den Bedingungen und Ergebnissen dieser Arbeit haben, damit sie beurteilen können, welche Anforderungen an die Schule gestellt werden können und welche Ressourcen man braucht, um die Ziele zu erreichen. Die Politiker haben auch eine Verantwortung dafür, dass die Ziele erreicht werden, dass der Betrieb verfolgt und ausgewertet wird.

Initiative zur Unterstützung der Qualitätsentwicklung

Während der letzten Jahre sind einige nationale Initiativen unternommen worden, um die Qualitätsentwicklung im Kindergartenbetrieb, der Schule und der Erwachsenenbildung zu stützen.

Qualitätsberichte

1997 beschloss die Regierung die Verordnung (1997:702) von Qualitätsberichten innerhalb des Schulwesens. Laut der Verordnung soll jede Gemeinde und jede Schule jährlich einen schriftlichen Qualitätsbericht machen. Für die Gemeinden ist der Qualitätsbericht ein Glied der kontinuierlichen Verfolgung und Auswertung des Schulplanes. Auch jede Schule soll einen Qualitätsbericht machen, als ein Glied der kontinuierlichen Verfolgung und Auswertung des Arbeitsplanes.

Der Zweck des Qualitätsberichts ist in erster Linie, die Bedürfnisse der lokalen Arbeit mit der Qualitätsentwicklung zu verknüpfen.

Die Schulpläne und die lokalen Arbeitspläne sind Grundlagen für die Qualitätsberichte. Der Hauptinhalt soll ein Bericht über den Betrieb sein, dessen Grundvoraussetzungen, Ressourcen und Ergebnisse, Kommentare und Beurteilungen über die Erfüllung

der Ziele der Ausbildung. Der Bericht soll auch Auskunft geben, welche Maßnahmen die Gemeinde ergreifen wird, wenn die Ziele nicht erreicht worden sind.

Der Qualitätsbericht baut auf verschiedenen lokalen Auswertungen, Selbstkontrollen oder Inspektionen usw. innerhalb von Bereichen auf, die die Schule oder die Gemeinde selbst unter Gesichtspunkten der Qualität für wichtig hält. Die Qualitätsberichte der Schulen verbessern die Möglichkeiten der Gemeinde, die Gleichwertigkeit ihres Schulsystems zu beurteilen.

Der Wert der Zielsteuerung liegt darin, dass die Ergebnisse als Grundlage für Entwicklung verwendet werden. Der Zweck des Qualitätsberichtes ist, starke und schwache Seiten zu identifizieren – nicht richtig oder falsch zu verurteilen – d.h. Bedürfnisse der Entwicklung zu identifizieren, um zu sehen, wo Einsätze notwendig sind. Die Qualitätsarbeit umfasst vier Schritte:

- Ziele zu bestimmen
- Ergebnisse zu messen/kontrollieren
- Ergebnisse zu beurteilen
- Maßnahmen zu ergreifen.

Auf der kommunalen Ebene sind die Ergebnisse der Berichte wichtige Ausgangspunkte, um das Bedürfnis der Schulen an Ressourcen zu bestimmen. Das Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung hat allgemeine Anweisungen (1999:1) für Qualitätsberichte innerhalb des Schulwesens ausgegeben.

Nationale Qualitätsinspektionen

Die Verfolgung, Auswertung und Aufsicht des Zentralamtes für Schule und Erwachsenenbildung wurde 1998 durch nationale Qualitätsinspektionen, die von staatlichen Inspektoren durchgeführt werden, komplettiert. Die Inspektoren haben einjährige Aufträge. Sie vertreten verschiedene Kompetenzbereiche innerhalb Schwedens aber auch aus Nachbarländern.

Die Inspektionen werden im Auftrag der Regierung durchgeführt. Sie komplettieren die Verfolgung, Auswertung und Aufsicht des

Zentralamtes, sie sollen Ergebnisse, Zielerfüllung und Veränderungen aus einer staatlichen Perspektive vorschlagen. Die Inspektionen sind dadurch ein Instrument zur Prioritätensetzung der Regierung und bauen auf Informationen und Besuchen im Schulbetrieb auf. Eine der Grundlagen sind die Qualitätsberichte der Schulen und der Auftraggeber. Die Inspektionen geben Unterlagen für übergreifende Beurteilungen der Situation der schwedischen Schule. Zurückmeldungen und Dialoge mit den lokal tätigen und verantwortlichen Lehrern, Lehrerinnen und Politikern ist ein wichtiger Einschlag, teils im Zusammenhang mit Schulbesuchen, teils durch schriftliche Berichte über die Inspektionen. Dies soll die lokale Schulentwicklung stimulieren und unterstützen. Die Verantwortung für die lokale Entwicklung obliegt doch immerfort den Gemeinden, Rektoren, Lehrern und Lehrerinnen.

Ein Zweck der nationalen Qualitätsinspektionen ist, dem Zentralamt der Schule und Erwachsenenbildung fortlaufend Unterlagen zu geben, um die Zielerfüllung zu beurteilen und Veränderungen der nationalen Bestimmungen und Zieldokumente vorzuschlagen/zu beschließen.

Das Zentralamt hat die Hauptverantwortung für die Qualitätsinspektionen und die nationalen Berichte.

Qualitätsindikatoren

Das Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung hat den Auftrag, Indikatoren zu entwickeln, die die Qualitätsentwicklung des Kindergartenbetriebes und der Schule beleuchten können. Ein nationales System mit Indikatoren soll als ein Entwicklungsinstrument mit dem Zweck, die lokale Schulentwicklung zu beeinflussen, gesehen werden.

Qualitätsindikatoren auf nationaler Ebene besitzen hohe politische Relevanz, da sowohl in der EU, in der OECD und im Nordischen Ministerrat mit Indikatoren gearbeitet wird.

Benotungssystem

Die Noten zeigen, in welchem Grade die Kenntnisziele erreicht worden sind. Sie zeigen also, in welchem Maße die Kenntnisziele

der Kurspläne erreicht worden sind und sollen damit zeigen, was die Schüler und Schülerinnen können – nicht, was sie getan haben. Die Notenkriterien, vom Zentralamt festgelegt, beschreiben die verschiedenen Notestufen. Das Benotungssystem verdeutlicht nicht nur die Ergebnisse der Schüler und der Schülerinnen, sondern auch das Ergebnis der Schule. Das ist ein Instrument unter mehreren für Kontrolle der Qualität und Gleichwertigkeit der Ausbildung. Eine gleichwertige Ausbildung setzt ein gleichwertiges Benotungssystem voraus, wo die Noten gerecht und landesweit vergleichbar sind.

Das Abschlusszeugnis am Ende des neunten Jahres der Grundschule enthält Noten für 16 verschiedene Fächer. Die Benotung erfolgt vom Lehrer in den folgenden Stufen: ausreichend (G), gut (VG) und sehr gut (MVG). Der Lehrer hat die Ziele in den Kursplänen zur Hilfe und die nationalen Notenkriterien, die für jede Stufe in jedem Fach im Kursplan angegeben sind.

Im Gymnasium werden die Kenntnisse im Verhältnis zu den Zielen und Notenkriterien für jeden Kurs beurteilt. Für jeden abgeschlossenen Kurs und für seine Projektarbeit erhält der Schüler eine Benotung. Folgende Notenbezeichnungen werden verwendet: mangelhaft (IG), ausreichend (G), gut (VG) und sehr gut (MVG).

Landesweite Tests und Schülerleistungstests

Das Zentralamt hat verschiedene Formen von Tests entwickelt, um die Kenntnisse der Schüler in verschiedenen Fächern zu analysieren und auf eine einheitliche Weise zu beurteilen. Obligatorische Fächertests in Schwedisch, Englisch und Mathematik werden am Ende des neunten Schuljahres verwendet, um die Entwicklung der Kenntnisse der Schüler und Schülerinnen zu beurteilen und als Stütze für die Benotung. Freiwillige Tests in denselben Fächern können auch am Ende des fünften Schuljahres verwendet werden. Die Tests am Ende des neunten Schuljahres geben Indikationen, wie die Grundschule ihre Verantwortung für die Ergebnisse erfüllt.

Das Zentralamt entwickelt auch eine Testbank mit Instrumenten, Aufgaben und Tests für die Beurteilung von Kenntnissen – auf lange Sicht in den meisten Fächern. Heute gibt es diagnostische Tests für die Grundschule in Schwedisch (Jahre 2 und 7), Englisch (Jahr 7) und Mathematik (Jahr 2 und 7). Die Entwicklung der Testbank geht weiter und wird darauf eingerichtet Beispiele zu geben, wie Lernen und Kenntnisse analysiert werden können und dadurch Lehrer und Lehrerinnen zu stützen, um Zielerfüllung im Verhältnis zu den Kurspläne zu beurteilen.

Für das Gymnasium gibt es obligatorische nationale Tests in Schwedisch, Schwedisch als Fremdsprache, Englisch und Mathematik. Die Funktion der Tests liegt darin, eine so einheitliche Basis der Beurteilung wie möglich für das ganze Land anzubieten. Die Testbank des Zentralamtes bietet die gleichen Tests in Französisch, Deutsch und Physik an.

Die Entwicklungsstütze des Zentralamtes

Die Regierung hat im Herbst 2000 das Zentralamt beauftragt, neue Modelle für die Stütze der Schulentwicklung zu prüfen und zu entwickeln. Durch zielgerichtete Maßnahmen soll das Amt mehr dafür wirken, dass die Gemeinden und Schulen, wo viele Schüler und Schülerinnen die Ausbildungsziele nicht erreichen, Stütze und Hilfe bekommen, um den Betrieb zu entwickeln. Es soll möglich sein, den Schulen spezielle geldliche Entwicklungsmittel zu geben, um z.B. durch Fortbildung die Kompetenz zu erhöhen und dadurch die Zielerfüllung zu verbessern, damit man eine gleichwertigere Schule bekommt.

Ein offenes System

Das Zentraltamt der Schule und Erwachsenenbildung legt Rechenschaft über die Ergebnisse der einzelnen Schulen und Gemeinden im Web ab. Jedermann hat folglich die Möglichkeit, davon Kenntnis zu nehmen.

Im Herbst 2001 wurde das Internetbasierte Resultatberichtssystem des Zentralamtes (SIRIS) auf der Homepage des Amtes verfügbar. SIRIS enthält umfassende Informationen über Kinderbetreuung und Schule:

- Abschlusszeugnisse aus der Grundschule,
- Abschlusszeugnisse aus dem Gymnasium,
- Ergebnisse aus den nationalen Tests am Ende des neunten Schuljahres,
- Ergebnisse aus den nationalen Tests des Gymnasiums,
- Angaben von Kosten,
- Angaben von der Anzahl von Schülern, Schülerinnen, Lehrern und Lehrerinnen.

Die Angaben werden auf Schulebene gezeigt und ermöglichen einerseits Vergleiche zwischen Schulen und Gemeinden, andererseits die Entwicklung einer Schule über längere Zeit zu verfolgen.

SIRIS wird auch die Berichte der Inspekture über Schulen und Gemeinden umfassen. Außerdem werden die Qualitätsberichte der Gemeinden gezeigt werden. Ferner wird einzelnen Schulen die Möglichkeit angeboten, ihre Qualitätsberichte vorzuzeigen.

Die Ergebnisse der Schulen werden im SIRIS mit Berücksichtigung von Hintergrundfaktoren wie sozialwirtschaftliche Verhältnisse der Familien und der Anteil der Einwanderer in der Schule beurteilt.

Schulentwicklung

Den Betrieb der Schule zu entwickeln, ist eine Aufgabe hauptsächlich für die Auftraggeber der Ausbildung, d.h. die Gemeinden. Aber Förderung der Schulentwicklung ist auch eine wichtige Aufgabe für das Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung. Der Staat kann die Entwicklung durch Einsätze in Bereichen mit hoher Priorität stützen.

Das Zentralamt hat die Aufgabe, die Qualitätssicherung der Kinderbetreuung und des Schulwesens zu entwickeln, zu kontrollieren und zu stützen. Es soll auch die Entwicklung befördern, durch

Kommentarmaterialien und allgemeine Anweisungen die lokale Entwicklungsarbeit zu stützen.

Das Amt soll außerdem die Kompetenzentwicklung für das Personal des Schulwesens innerhalb von Bereichen mit nationaler Priorität fördern und die staatliche Rektorenausbildung verantworten.

Die Arbeit, in einem dezentralisierten System die Formen für Schulentwicklung zu fördern und zu stützen, ist eine sensible Aufgabe, die die heutige Verteilung der Verantwortung zwischen Staat und Gemeinden beachten und respektieren muss. Der Staat und die Gemeinden haben je eine Verantwortung für die Schule. Die Dezentralisierung hat eine Reinzucht der Rollen mitgebracht. Das erfordert ein sicheres Gefühl für den Unterschied, einerseits Entwicklung zu stützen und zu stimulieren und andererseits lokale Schulentwicklung zu betreiben. Die Rolle des Zentralamtes für Schule und Erwachsenenbildung setzt voraus, dass das Amt in dieser Arbeit nicht eine eigene Verantwortung für die lokale Schulentwicklung auf sich nimmt.

Schlusswort

Steuerung mit Zielen auf Planung, Verfolgung, Auswertung und Entwicklung lässt sich nicht schnell implementieren.

Es verlangt viel Zeit und viel Mühe, Kenntnis von der neuen Verteilung der Verantwortung und den Prinzipien der Dezentralisierung zu verbreiten, nicht zuletzt bei der großen Masse des Volkes. Viele Menschen scheinen zu glauben, dass die Verhältnisse ihrer eigenen Schulzeit noch vorhanden sind.

Eine Lehre, die man daraus ziehen soll, ist, dass es große Einsätze fordert, umfassende Schulreformen durchzuführen.

Schulentwicklung und Qualitätssicherung in Thüringen

Hermann Ströbel

Wer über „Schulentwicklung und Qualitätssicherung“ im Allgemeinen und über „Schulentwicklung und Qualitätssicherung“ im Speziellen, hier in Thüringen, sprechen muss, der tut gut daran, einleitend die sogenannte TIMS-Studie zu erwähnen. Denn diese Untersuchung hat in Deutschland, wie Sie alle wissen, einen Schock ausgelöst und zu vielfältigen Aktionen auf unterschiedlichen Gebieten geführt, die alle das berechtigte Ziel verfolgen, die Qualität zu sichern und zu optimieren, wie Sie das ja auch mit Ihrer Tagung anstreben. Die Notwendigkeit der Qualifizierung wird angesichts des Leidensdrucks, unter dem Schulen, Schulaufsicht, Bildungspolitik und auch Schulforschung derzeit stehen, als besonders drängend wahrgenommen. Der Leidensdruck hat viele Ursachen; nicht nur die Ergebnisse verschiedener Schulleistungstudien, es sind hier auch das Lehrerimage und die Einstellung der Gesellschaft zur Schule zu nennen. Der Vertrauensverlust in den Lehrer und in die Schule hat nicht erst mit den Ergebnissen der TIMS-Studie begonnen. Die Ursachen hierfür gehen tiefer und reichen weiter zurück. Ohne auf diese eingehen zu können, bleibt aber festzuhalten: Ein entscheidender Aspekt der Qualitätssicherung ist der Lehrer. Qualität und Lehrerimage stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis (vgl. Theorie der Selbstwirksamkeit und *self-fulfilling prophecy*).

Wenn man von Qualitätssicherung und Qualitätsoptimierung spricht, scheint klar zu sein, was Qualität ist. Wer freilich die Diskussionen über diesen Begriff kennt, weiß, dass dem überhaupt nicht so ist. Für unseren Kontext genügt festzuhalten, dass Schulqualität mehr ist als die Summe der individuellen Lern- und Lehrleistungen und dass sich diese Qualität nicht so leicht messen lässt. Folgerichtig beziehen sich die Qualitätsindikatoren auch auf das

Lernumfeld (z.B. Mitwirkung der Eltern). Auch wenn die Messung von Qualität mit gewissen Unsicherheiten verbunden ist, so scheint es doch mehr als gerechtfertigt, dass sich Schule Leistungsstudien stellt, festgestellte Defizite benannt und sie in einem weiteren Schritt behoben werden.

Der TIMSS-Schock ist in seinen Auswirkungen durchaus mit dem Sputnik-Schock vergleichbar. Die bildungspolitische Debatte nach der TIMS-Studie hat sich deutlich verändert und im Vergleich zu „vorher“ ganz andere Akzente (wieder) gesetzt. Die „Third International Mathematics and Science Study“, die in drei Wellen in verschiedenen Ländern der Welt von der „Organisation for Economic Cooperation and Development“ (OECD) durchgeführt worden ist (wobei sich Deutschland nur in den beiden letzten Wellen beteiligte, also in TIMSS II und TIMSS III), hat empirisch offenbart, was Fachleute schon länger vermuteten: Die Leistungen deutscher Schüler in Mathematik und den Naturwissenschaften – und man wird wohl auch andere Fächer hinzufügen müssen – lassen zu wünschen übrig und sind im internationalen Vergleich nur im Mittelfeld anzusiedeln. Erhebliche Defizite bestehen in den Problemlösungsfähigkeiten und im komplexen Denken. Letzteres ist besonders prekär, weil man ohne komplexes Denken unsere Welt nicht verstehen kann.

Als Vertreter des Thüringer Kultusministeriums erwarten Sie von mir zu Recht, dass ich meine Ausführungen auf die Schule fokussiere. Gleichwohl muss ich auf den wichtigen Zeitabschnitt vor dem Einschulungsalter hinweisen. In den ersten sechs Jahren kann im Hinblick auf unser Anliegen und unsere Themenstellung viel Positives wie Negatives bewirkt werden, sei es im Kindergarten oder im Elternhaus. Wer messen will, was am Ende herauskommt, darf den „input“ der frühen Lebensjahre nicht vergessen. Die Neurowissenschaften unterstreichen die hohe Prägekraft dieser Zeit für die Ausbildung verschiedener Gehirnzentren. Die Zeit der (frühen) Kindheit müssen wir also im Auge behalten, wenn wir über „Bildungsniveau und Leistungsfähigkeit der Schulabgänger“

(Einladung) diskutieren wollen. Ob in der Grundschule, die ja den *Grund* alles weiteren Tuns legen soll, ob hier tatsächlich die Grundlagen hinreichend, das heißt auch altersgemäß, begeisternd und fachlich profund gelegt werden, ist nicht unumstritten. Mehr und Sichereres werden wir wissen, wenn IGLU ausgewertet sein wird. Dieses Akronym steht zwar zunächst für die „Internationale-Grundschul-Lese-Untersuchung“, diese ist aber bei uns in Deutschland über das Lesen hinaus um die Komponenten mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundbildung erweitert worden. An der internationalen Studie und der nationalen Erweiterung haben über 240 Schulen teilgenommen; verwertbare Ergebnisse werden uns 2003 vorliegen. Was IGLU für die Grundschule untersucht, ist Gegenstand der schon erwähnten Leistungsuntersuchungen PISA 2000, PISA 2003 und PISA 2006 bei den weiterführenden Schularten. Ob IGLU, PISA oder DESI (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-Sekundarstufe I), sie sind alle Nach- und Auswirkungen des TIMSS-Schocks. Das gilt natürlich auch für diverse Modellversuche und Modellprogramme unterschiedlicher Institutionen, die zunächst die Qualität des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts beziehungsweise die mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenz unserer Kinder und Lehrkräfte verbessern sollen. Nach Abschluss und Auswertung anderer Leistungsvergleiche werden sicherlich ähnliche Programme für andere Fächer folgen. Da ist z. B. zum einen das Programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung SINUS, das für die Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts steht und zum anderen SEMIK, ebenfalls ein Programm der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, das die systematische Einbeziehung von Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehr- und Lernprozesse zum Anliegen hat. Thüringen beteiligt sich an beiden Programmen. SINUS wird vor allem genutzt, um den Unterricht in Mathematik und den Naturwissenschaften lebensnäher und anwendungsbezogener zu machen und die in der TIMS-Studie aufgedeckten Mängel zu beheben (wie etwa fundamentale Wissenslücken, kaum ausgeprägtes

naturwissenschaftliches Denken und Argumentieren, Interessensschwund im Laufe der Schulzeit). Wie wichtig die Lebensnähe ist, führen uns Klagen der Wirtschaft vor. So hören wir immer wieder von Handwerksmeistern, dass unsere Schulabgänger nicht berechnen können, wie viele Tapetenrollen sie brauchen, um eine Wand mit Tür tapezieren zu können. Das ist im Übrigen auch ein Vorwurf aus der TIMS-Untersuchung: Unser Unterricht legt offenbar zu viel Wert auf Routineaufgaben, die im Anforderungsbereich I (i.e. Reproduktion) liegen; die Anforderungsbereiche Reorganisation und Transfer werden vernachlässigt. Die Ergebnisse von SEMIK möchten wir in Thüringen insbesondere in die Lehrerbildung einspeisen, um damit verstärkt die Lehramtsanwärter an den Staatlichen Studienseminaren zu qualifizieren.

Meine Damen und Herren, in Thüringen haben wir vor nahezu zehn Jahren eine gymnasiale Oberstufe eingeführt, in der das sogenannte Stammkursprinzip gilt. Das heißt: Jeder Kollegiat hat entweder einen Leistungskurs Deutsch und einen Grundkurs Mathematik mit insgesamt zehn Stunden zu besuchen oder einen Leistungskurs Mathematik und einen Grundkurs Deutsch. Derzeit untersuchen Wissenschaftler der Universität Erfurt im Auftrag des Thüringer Kultusministeriums, wie die Ergebnisse unserer Oberstufe zu bewerten sind. Bei der vorläufigen Analyse des Kursbelegungsverhaltens sind uns Motivationsdefizite in Mathematik und den Naturwissenschaften aufgefallen. Wir vermuten, dass die Wurzeln der mangelnden Begeisterung für die einschlägigen Fächer nicht allein in der Oberstufe, sondern bereits in der Sekundarstufe I und vielleicht auch schon in der Grundschule (und früher) zu suchen sind. Wo auch immer die Wurzeln der mangelnden Begeisterung liegen, es ist unser Anliegen, die Lücke zwischen der Heimat- und Sachkunde (mit entsprechend kindgerechten naturwissenschaftlichen Anteilen) in der Grundschule und den erst relativ spät einsetzenden Naturwissenschaften zu schließen (in der Regelschule und dem Gymnasium in Klassenstufen 7 und 8 Physik und Chemie). Wir haben deshalb für die Klassenstufen 5 und 6 eine Einführung in die Naturwissenschaften vorgesehen (zunächst

an ausgewählten Schulen). Diese Einführung mit dem Namen „Projekt Naturkunde“ ist nichts anderes als eine Fortführung des ganzheitlichen naturkundlichen Ansatzes in der Primarstufe. Diese Einführung soll mit Experimenten anschaulich gemacht werden, damit die Kinder entdeckend lernen.

Die in Verbindung mit dem Expo-Projekt IMAGINATA entwickelten Ideen zum verständnis-intensiven Lernen haben wir auch, zusammen mit der Friedrich-Schiller-Universität Jena, zum Gegenstand eines Schulversuchs gemacht. Die Ergebnisse dieses Schulversuchs werden sich sicherlich positiv auf die Gestaltung des Unterrichts auswirken. Der neuen Thüringer Lehrplangeneration, die fächerverbindendes und fächerübergreifendes Lernen und Lehren hervorhebt, entspricht unser Plan, in der gymnasialen Oberstufe Mathematik und die Naturwissenschaften stärker miteinander zu vernetzen, um die Fähigkeit zum komplexen und interdisziplinären Denken auszubilden. Die Probleme unserer Zeit und das Wissen unserer Menschen erfordern das. Diesem Ziel dient auch eine sich gerade in Arbeit befindliche Handreichung, die naturwissenschaftliche Texte in den Deutschunterricht integriert sehen will und die Behandlung von naturphilosophischen Fragen in Deutsch vorsieht. Wir erhoffen uns damit auch, ein wenig zum Ausgleich zwischen den leider zu oft konkurrierenden Geistes- und Naturwissenschaften beitragen zu können. Wir dürfen nicht zulassen, dass diese beiden für unser Leben wichtigen Bereiche unserer Kultur schon in der Schule auseinanderdriften. Vielmehr müssen wir alles daran setzen, dass sich Geistes- und Naturwissenschaften gegenseitig durchdringen und befruchten. Das geschieht in unseren Schulen noch zu wenig.

Eine weitere Lehre, die wir aus den Ergebnissen der TIMS-Studie gezogen haben und die uns für die Qualitätssicherung wichtig erscheint, sind veränderte Prüfungsaufgaben, die – wie Sie wissen – in Thüringen zentral gestellt werden. In Zukunft werden unsere zentralen Prüfungsaufgaben offener und weitschrittiger sein und den Prüflingen auch mehr fächerüberschreitende Gedanken abver-

langen. Warum sollte man in einem Grundkurs-Abitur Religionslehre oder Ethik nicht auch Problemstellungen aus der Chemie oder der Biologie einbeziehen dürfen. Vergessen wir nicht: Jeder Prüfling hat während seiner relativ langen Schulzeit die einschlägigen Fächer mit einer entsprechend hohen Stundenanzahl besucht. Mit unserer neuen Aufgabekultur wollen wir weg vom Schubladendenken, das nach wie vor häufig anzutreffen ist. Ist die Schublade Physik geöffnet, bleibt automatisch die Schublade Ethik geschlossen. Das, verehrte Zuhörer, muss sich und wird sich auch ändern, weil ein solches beschränktes Denken mit dem Leben kollidiert.

Wer „Thüringer Schulen an die Spitze“ bringen will, der sollte auch an die Fremdsprachen denken. Zweifelsohne haben wir in Thüringen in den vergangenen zehn Jahren Vieles geleistet, auch auf dem Gebiet der Sprachenbildung. Wir wissen aber auch alle, dass gerade bei den Fremdsprachen das Viele, das geleistet worden ist, noch lange nicht reicht, egal ob es sich um die Qualität des Unterrichts und die Qualität der Netzwerkstrukturen zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen, die Qualifikation der Lehrkräfte oder um die Quantität („weniger ist mehr“ vs. „mehr ist besser“) handelt. Effizienz des Unterrichts ist entscheidender als seine Dauer. Diese Effizienz wird durch verschiedene Maßnahmen angestrebt, etwa durch das Europäische Portfolio der Sprachen mit dem Europäischen Referenzrahmen oder durch obligatorische mündliche Abschlussprüfungen. Zur Mehrsprachigkeit gehört die interkulturelle Kompetenz; diese zu entwickeln bedarf sicherlich mehr als nur der Anstrengungen der Fremdsprachenlehrer, aber diese tragen eine hohe Verantwortung gegenüber deren Ausprägung. So versteht es sich eigentlich von selbst, dass sich alle Lehrer der multilingualen Umgebung anpassen, internationaler denken und auch im Bereich der Sprachen ein Vorbild des lebenslangen Lernens sind.

Meine Damen und Herren, Schulentwicklung und Qualitätssicherung gelingt besser mit einer guten und starken Schulleitung.

Aus unterschiedlichen Forschungen wissen wir, dass eine gute und starke Schulleitung maßgeblich mit zur Entwicklung und Sicherung effektiver Schulen beiträgt. Wegen der zentralen Relevanz des Aufsichtspersonals für die Qualität von Schule will ich kurz auf das Thüringer Modell der dialogischen Schulaufsicht eingehen. Dieses Modell geht davon aus, dass nur durch einsichtiges und verantwortungsvolles Handeln aller Akteure Qualität gesichert und optimiert werden kann. Die Art und Weise, wie Gesprächskultur und Konfliktfähigkeit ausgebildet sind, bestimmt Erfolg und Misserfolg der dialogischen Schulaufsicht. Dialogische Schulaufsicht ist daher auch auf verschiedene Unterstützungssysteme auf unterschiedlichen Ebenen angewiesen. Die optimale Nutzung vorhandener Ressourcen – auch unter erschwerten Bedingungen – gelingt nur mit Hilfe einer Schulaufsicht, die sich dem Prinzip der Dialogizität, und das heißt auch dem lebenslangen Voneinander-Lernen verschrieben hat. Nur mit dem gemeinsamen Willen zur Leistungsbereitschaft und zur Leistungsfähigkeit wird das in unseren Schulen mehr oder weniger schlummernde innovative Potenzial geweckt werden können. Der soziale Wandel in unserer Gesellschaft, der Schule stark berührt, und die sich abzeichnenden Veränderungen (ob geopolitisch, kulturell oder demographisch) werden diese Aufgabe erschweren. Wenn es aber nicht gelingen sollte, Schulen innovativer zu machen, ihre Eigenverantwortung zu stärken oder sie zu einer selbstgewollten Profilierung zu bringen, wird man auch nach PISA 2006 konzедieren müssen, dass unsere Schulen zwar sehr kenntnisreich Fakten- und Regelwissen vermitteln, es ihnen aber nicht hinreichend gelingt, die Schülerinnen und Schüler mit Zusammenhängen vertraut zu machen, Zusammenhängen, die ihnen das Leben in seiner Komplexität erschließen helfen und letztlich zum geglückten Leben beitragen. Die wachsende Heterogenität unserer eigenen Welt erfordert nicht nur den Einblick in diese Zusammenhänge, sondern sie braucht auch Schulen, die ihre Gestaltungsspielräume kreativ nutzen, um die jeweils eigene Situation vor Ort optimal oder zumindest suboptimal zu meistern. Dies kann durch verschiedene Maßnahmen erfolgen. Eine Form des Handelns ist sicherlich die dialogische

Schulaufsicht (andere Formen: Budgetierung, Sockel-Faktoren-Modell, Beteiligung der Schulleiter bei der Einstellung). Dialogische Schulaufsicht baut auf die Bedeutung der Selbstwirksamkeit für erfolgreiches Handeln und zielt aus diesem Grunde sowohl auf eine Gesprächskultur zwischen den verschiedenen Aufsichtsebenen als auch auf eine entsprechende Lern- und Lehrkultur im Unterricht, die auch das Ergebnis der Gesprächskultur zwischen Lehrkräften, Schulleitern und Schulamtsreferenten ist und auch Schülern Verantwortung überträgt. In diesem Bereich hat Thüringen – laut einer repräsentativen Schülerbefragung der Universität Zürich über die neuen Thüringer Lehrpläne – deutlich Nachholbedarf. So stellt diese Studie unter anderem (auch viel Positivem) fest, dass sich der Unterricht noch nicht hinreichend am Schüler orientiert und der Lehrer kaum über die Zielstellungen des Unterrichts und der Lehrpläne mit seinen Schülern spricht. Dort, wo sich der Unterricht an den Schülern orientiert und offener gestaltet werde, erfahren die Schüler offenbar eine intensivere Förderung. Interessant, dass eine im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung vom Institut für Schulentwicklungsforschung bundesweit durchgeführte Umfrage (1998) Ähnliches ans Tageslicht gebracht hat. Nicht nur aus der Forschung wissen wir, dass derjenige, der Verantwortung hat, in der Regel zufriedener mit seiner Arbeit und gleichzeitig leistungsfähiger ist. Wie schon gesagt, das ist keine neue Erkenntnis, aber wohl doch eine Erkenntnis, die noch stärker in der Unterrichtspraxis berücksichtigt werden muss.

Verehrte Zuhörer, ob Deutschland wirklich ein „Bildungsnotstandsland“ ist, wie in der Einladung zu dieser Tagung gefragt wird, darüber lässt sich trefflich streiten. Dies allein am Geld festmachen zu wollen, wäre sicher vermessen. Denn Geld ist noch keine Garantie für Qualität. Eine Garantie für Qualität kann aber ein gesunder Wettbewerb auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene sein. Warum sonst sollten wir uns mit anderen vergleichen wollen?! Sich mit anderen vergleichen, mit anderen in einen Wettbewerb treten mag auch als Indiz für die Wert-

schätzung der Vielfalt gelten. Verstehen wir diese Vielfalt als Impuls, uns mit anderen zu messen und die erreichte Qualität stets von Neuem zu hinterfragen. Wenn uns das gelingt, wir also stets fortbildungsbereit sind und wir tatsächlich lebenslang lernen, ob als Praktiker an der Schule oder als Verwalter im Ministerium, dann werden die Schulen Kraft genug haben, sich an die Spitze zu bringen.

Verehrte Zuhörer, lassen Sie mich abschließend noch etwas zur Spitze sagen und damit den Bogen zum (einleitend erwähnten) Qualitätsbegriff schlagen: Die „Spitzenqualität“ will ich mit einem Spruch des französischen Geistlichen und Arztes Francois Rabelais aus dem 16. Jahrhundert umschreiben: „Science sans conscience n'est que ruine de l'âme“.

Einladung

Internationale Konferenz
Friedrich-Ebert-Stiftung,
Landesbüro Thüringen
Erfurt, 29.–30. November 2001

Thüringer Schulen an die Spitze! Schulentwicklung und Qualitätssicherung im Europäischen Vergleich

In vergleichenden internationalen Studien und Tests zu Bildungsniveau und Leistungsfähigkeit der Schulabgänger haben Thüringen und die Bundesrepublik Deutschland in den vergangenen Monaten häufig keine guten Noten bekommen. Das Bildungsniveau sinkt, die Ausgaben für Humankapital liegen am unteren Ende der internationalen Skala – gerade auch in Thüringen. Ist aus dem Bildungsland Deutschland ein *Bildungsnotstandsland* geworden? Welche Chancen haben Schulen, Schulträger und Kommunen in Thüringen auf diese Situation zu reagieren? Brauchen wir mehr selbständige Schulen mit Entfaltungsspielraum, um ihren Aufgaben gerecht zu werden? Welche Erfahrungen hat man in europäischen Nachbarländern mit der dezentralisierten Schulentwicklung gemacht? Wie lässt sich auf der einen Seite mehr Autonomie und Gestaltungsraum schaffen und auf der anderen Seite die Leistungen von Schulen bewerten und evaluieren?

Diese und weitere Fragen möchten wir im Rahmen der Tagung mit Vertretern der Kommunen, der Schulämter, der Schulen, der Gewerkschaften, der Kammern und Wirtschaftsverbände, der Schülervertretungen, der Lehreraus- und Fortbildungseinrichtungen, der Universitäten und Fachhochschulen, der Landespolitik, der Medien sowie mit der interessierten Öffentlichkeit diskutieren.

Programm

Donnerstag, den 29. November 2001

- 10.00 Uhr Begrüßung
Bettina Luise Rürup
Friedrich-Ebert-Stiftung, Landesbüro Thüringen
- 10.15 Uhr Vortrag und Diskussion
Bildung und Schulentwicklung in Deutschland und Europa
Dr. habil. Hans Döbert,
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische
Forschung, Berlin
- 11.30 Uhr Kaffeepause
- 11.45 Uhr Vortrag und Diskussion
Qualitätsentwicklung von Schulen auf der Basis internationaler Qualitätserfahrungen
Cornelia Stern, Netzwerk innovativer Schulen in
Deutschland, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh
- 13.00 Uhr Mittagessen
- 14.30 Uhr Vortrag und Diskussion
Wie gut ist unsere Schule?
Archie Smith McGlynn, Education Limited,
Schottland
- 15.45 Uhr Kaffeepause
- 16.00 Uhr Vortrag und Diskussion
Äußere und innere Schulreform in Schweden
Sten Ljungdahl, Kanzeleirat, Utbildningsdepartement,
Stockholm Schweden

17.30 Uhr Ende der ersten Tages der Fachtagung

Moderation: Prof. Dr. Will Lütgert
Institut für Erziehungswissenschaften,
Universität Jena

Freitag, den 30. November 2001

10.00 Uhr Einführungsvortrag
**Schulentwicklung und Qualitätssicherung
in Thüringen**
Staatssekretär Hermann Ströbel,
Kultusministerium Freistaat Thüringen

10.30 Uhr Podiumsdiskussion
**Zwischen Gestaltungsspielraum und Kontrolle
– Perspektiven der Schulentwicklung und
Qualitätssicherung in Thüringen**
mit:
Bernd Schreier, THILLM, Thüringen
Hans-Jürgen Döring, MdL Thüringen
Dr. Werner Ungewiß,
Schulverwaltungsamtsleiter Erfurt
Sten Ljungdahl, Utbildningsdepartement, Schweden
Kurt Schlenstein, Schulleiter Goetheschule Ilmenau
Gymnasium, Netzwerk innovativer Schulen
in Thüringen

13.00 Uhr Ende der Veranstaltung

Moderation: Hartmut Kaczmarek,
stellvertretender Chefredakteur Thüringische
Landeszeitung (TLZ)

Notizen

Herausgeber

Friedrich-Ebert-Stiftung,
Landesbüro Thüringen
Nonnengasse 11
99084 Erfurt

Fotos

Artus-Atelier, Erfurt (Titelfoto)

Gestaltung und Herstellung

Artus-Atelier, Erfurt

© by Friedrich-Ebert-Stiftung

ISBN 3-89892-111-5