

Datenbasierte Systemsteuerung und Qualitätsmanagement von Einzelschulen

Übersicht

Teil I. Datenbasierte Systementwicklung– Inspirierende Beispiele und Forschungs-Stand

1. Was bedeutet datenbasierte Systemsteuerung?

- 1.1. Das Governance-Konzept und Handlungstheorien als Bezugsrahmen
- 1.2. Verknüpfte Ebenen: Staat/Land, Region/Bezirk und Einzelschule
- 1.3. Zur Nutzung von Daten

2. Beispiele inspirierender Gestaltung und Systemsteuerung

- 2.1. Beispiel aus Kanada (Alberta): Nutzung von Daten und Verknüpfung von Ebenen
- 2.2. Beispiel aus Österreich: Qualitätsmanagement mit Unterstützungssystem
- 2.3. Beispiel Nordrhein-Westfalen: Regionale Bildungsnetzwerke

3. Gelingensbedingungen für Gestaltung und Systemsteuerung

- 3.1. Ergebnisse internationaler Bildungsforschung: Wirkkomponenten und Ganzheit
- 3.2. Ergebnisse internationaler Managementforschung: Kooperation und Alignment
- 3.3. Transfer, Praxisaustausch und Personalrotation
- 3.4. Partizipative Gestaltung: Bildungskommission, Lenkungskreise und Runde Tische

4. Qualitätsmanagement verlangt nach einer umfassenden Implementations-Strategie - Planen und Ausführen gehören zusammen

- 4.1. Zielsysteme und Zielvereinbarungen
- 4.2. Die Implementation dominiert das Ergebnis
- 4.3. Nationaler Qualitäts- bzw. Referenzrahmen
- 4.4. Gestaltung und Steuerung durch Bildungsstandards
- 4.5. Gestaltung und Steuerung durch zentrale Lernstandserhebungen
- 4.6. Qualitätsdiagnose und Entwicklungsimpulse durch Schulinspektion?
- 4.7. Steuerung durch Sozialindizes und Bildungsfonds
- 4.8. Gestaltung und Steuerung durch forschungsbasierte Programme
- 4.9. Minderung von Ungleichheit der Bildungschancen
- 4.10. Alignment und Rollende Planung

Teil II: Konzepte der Qualitätsentwicklung von Einzelschulen

5. Bezugsmodelle des Qualitätsmanagements

- 5.1. Modelle aus der Wirtschaft
- 5.2. Qualität durch Evaluation und Entwicklung (Q2E)
 - 5.2.1. Die Komponenten
 - 5.2.2. Persönliche unterrichtsbezogene Qualitätsentwicklung
 - 5.2.3. „Auseinandersetzung-Gefäße“
 - 5.2.4. Zyklische Selbstevaluation
 - 5.2.5. Externe Schulevaluation als Metaevaluation
- 5.3. Pädagogisches und Unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement (PQM/UQM)
 - 5.3.1. Inhaltlicher Handlungskreis: Leitbild und Schulprogramm
 - 5.3.2. Operativer Handlungskreis
 - 5.3.3. Drei „Treiber“
 - 5.3.4. Fokus Unterrichtsentwicklung
 - 5.3.5. Zusammenspiel von interner und externer Evaluation
 - 5.3.6. Systemarchitektur: Ganzheitlich und vernetzt handeln

- 5.3.7. Peer-Review als Entwicklungsimpuls
- 5.3.8. Ergebnisdokumentation und „Nachsorge“
- 5.4. Schulleitungen und Mittleres Management

6. Implementation durch Schulentwicklung

- 6.1. Schulentwicklung im digitalen Wandel
- 6.2. Komponenten des Schulentwicklungsprozesses
- 6.3. Professionelle Lerngemeinschaften und Lernende Schulen
- 6.4. Institutionelle und mentale Schulentwicklung
- 6.5. Meta-Ziel: Kapazität für Entwicklung und Lernende Schulen
- 6.6. Ein Praxisbeispiel: Entwicklung digital gestützten Lernens

Teil III: Qualitätsmanagement als Leitidee: Ganzheit herstellen

7. Was ist Qualität von Schule?

- 7.1. Definitionen und Differenzierungen
- 7.2. Grundmodelle von Qualitätsmanagement
- 7.3. Drei Perspektiven: Bestimmen, Messen und Verbessern

8. Curriculum und Lernkonzept

- 8.1. Zukunfts-Curriculum
- 8.2. Personalisiertes und Kooperatives Lernen
- 8.3. Didaktische Bibliotheken/ Materialnetzwerke

Teil IV: Schlussfolgerungen

9. Zehn Komponenten der Implementation von ganzheitlicher Qualität

- 9.1. Missionen, Visionen und Leitbilder
- 9.2. Gemeinsamer Referenzrahmen/Qualitätsrahmen
- 9.3. Bilaterale Evaluation
- 9.4. Zielvereinbarungen
- 9.5. Bildungsstandards
- 9.6. Qualitätsdokumentationen
- 9.7. Translokale Gremien/Netzwerke
- 9.8. Landes- und regionsweite Umfragen
- 9.9. Durchgehende Datennutzung
- 9.10. Einheit von Planen und Ausführen

10. Hinweise zur Entwicklung eines Gesamtsystems schulischen Qualitätsmanagements

- 10.1. Juxtapositionsverhältnis von wissenschaftlichen und Handlungswissen
- 10.2. Hinweise im Einzelnen

Anhang: Werkzeuge

- 1. Diagnose-Rad „Kapazität für Implementation“
- 2. Ratingkonferenzen
- 3. Erweiterte SWOT-Analyse
- 4. Zehn-Komponenten Check zum Qualitätsmanagement
- 5. Diagnosewerkzeug „Kapazität für Entwicklung“

Literaturhinweise

Das Observatoire National de la Qualité Scolaire (ONQS) hat mich im Januar 2022 beauftragt, die Themen:

- *Datenbasierte Systemsteuerung - Gelungene internationale Beispiele und Hinweise für Luxemburg und*
- *Konzepte der Qualitäts-Entwicklung von Einzelschulen – Bewährte Konzepte und Hinweise für Luxemburg.*

in Form von Expertisen zu analysieren und zu diagnostizieren. Beide Expertisen sollen einen Fokus auf Qualitätsmanagement haben und wenn möglich, auch Handlungs-Hinweise für Luxemburg und einschlägige Diagnoseinstrumente enthalten.

Übersicht:

Die folgende Expertise besteht aus drei Teilen sowie aus Hinweisen zur Implementation/Umsetzung und der Darbietung einiger Werkzeuge. Teil I bezieht sich auf die Gestaltung und Steuerung des Gesamtsystems von Schulentwicklung mit dem Fokus Qualitätsmanagement. Dabei werden Systeme analysiert und dargestellt, die für die eigene Entwicklung inspirierend sein können und die einschlägigen Forschungsergebnisse vorgestellt. Teil II stellt Systeme der Qualitätsentwicklung von und in Einzelschulen vor. In Teil III wird die Verknüpfung beider Ebenen zu einer Ganzheit zum Thema gemacht. In Teil IV geben die beiden Schlusskapitel Hinweise für das Handeln in Luxemburg. Im Anhang werden erprobte Diagnose- und Planungswerkzeuge präsentiert.

Das Begriffsverständnis von Qualität ist sehr heterogen; es reicht von den Kompetenztests der Largescale Assessments (wie PISA) bis zu den ausdifferenzierten Qualitätstableaus. Es wird nicht vorweg dargelegt, sondern entsteht sozusagen induktiv in der Serie der Analyse gelungener und inspirierender Beispiele zu Beginn von Teil III.

Der Bezug auf Daten ist ein durch alle Kapitel und Teile durchlaufender Bezugspunkt.

Teil I. Datenbasierte Systemsteuerung – Inspirierende Beispiele und Forschungsstand

1. Was bedeutet datenbasierte Systemsteuerung?

Mit System ist das Schulsystem gemeint und zwar in allen Facetten, aber mit dem Schwerpunkt Qualitätsmanagement, verstanden als Gesamtheit von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung.

Für die Analyse und die Steuerung ganzer und umfassender sozialer Systeme hat sich der Ansatz der Governance als Educational Governance eingebürgert, in etlichen gesellschaftlichen Bereichen schon länger, seit ein paar Jahren auch im Bildungsbereich. Es mehrt sich allerdings Kritik am Governance -Ansatz (z.B. Hilz 2019) und es gibt soziologische Alternativen vor allem von Giddens (1992), Argyris (1998) und Schimank (2019). Für den Einstieg in die Analyse der datenbasierten Systemsteuerung ist der Governance-Ansatz freilich hilfreich zumal er so wichtige Komponenten wie Datenbasiertheit und Ebenen-Verknüpfung thematisiert.

1.1. Das Governance-Konzept und Handlungstheorien als Bezugsrahmen

Eine gängige Definition von Educational Governance findet sich im Online-Lexikon. Sie ist verbreitet und ist weitgehend akzeptiert. Deshalb soll sie im Folgenden ausführlich wiedergegeben werden.

„*Begriff:* Der Begriff der Governance stammt aus der Politikwissenschaft. Er meint ganz allgemein die Lenkung/Steuerung/Beeinflussung von Strukturen und Prozessen sozialer Systeme durch eine Gesellschaft, einen Staat, eine internationale Gemeinschaft. Unter den Begriff Educational Governance fallen die Handlungsstrukturen eines Bildungssystems, in denen Prozesse und Maßnahmen von Akteuren umgesetzt werden (kollektive Regelung gesellschaftlicher Sachverhalte im Bereich Bildung). Das Governance-Konzept ist ein jüngerer Ansatz in der sozialwissenschaftlichen Forschung zur Modernisierung und Steuerung sozialer Systeme, mit dem Ziel der Etablierung nachhaltiger Wirksamkeit und Qualität.

Die wesentlichen Merkmale von Governance sind:

a) Sowohl Formen institutionalisierter zivilgesellschaftlicher Selbstregulierung als auch das Zusammenwirken staatlicher sowie zivilgesellschaftlicher und marktbezogene Akteure als auch das hoheitliche Handeln staatlicher Akteure. Aus analytischer Sicht wird der Governance-Begriff als Oberbegriff aller **sozialen Handlungskoordination** genutzt und ist in diesem Sinne ein Gegenbegriff zu hierarchischer Steuerung, in der einem einzelnen Akteur die Macht zur Steuerung zugeschrieben wird.

b) Das Konzept stützt sich auf die Beobachtung, dass die von modernen, international vernetzten Gesellschaften aufgeworfenen bildungsbezogenen Probleme häufig Querschnittsprobleme sind, die bereichsübergreifende Kooperation erfordern.

c) Der Begriff Governance ist von (der Politikwissenschaft) in die Verwaltungslehre eingewandert, etwa als *New Public Management* bzw. als *Neues Steuerungsmodell* und wird in den Bildungswissenschaften verwendet, um die Steuerung bildungspolitischer Zusammenhänge zu analysieren.

d) In der international vergleichenden Forschung wurde die Etablierung von Governance-Regimen (verstanden als charakteristische Dimension einer spezifischen Regelungsstruktur) untersucht, bei der Außensteuerung durch substantielle Zielvorgaben, die Hierarchisierung schulinterner Steuerung und die Erhöhung des Konkurrenzdrucks durch die Etablierung von

Quasi-Märkten kombiniert wurden. Weitere Studien beschäftigen sich mit der Kooperation von Staat und Schule im Spannungsfeld von Hierarchie und Autonomie oder der Re-Kontextualisierung verordneter Schulautonomie durch Lehrkräfte.

Educational Governance ist eher ein Forschungs- als ein Gestaltungsansatz im Bereich des Bildungswesens. Untersucht wird, wie die Handlungsabstimmung in Mehrebenen-systemen mit zahlreichen Akteuren erfolgt, wie verschiedene Systemebenen im Bildungswesen miteinander interagieren und welche Schnittstellenprobleme zwischen den verschiedenen Ebenen auftreten können.

Seit etwa 1985 wurde der Begriff der Steuerung in der Bildungsforschung breit rezipiert. Untersuchungsgegenständen wurde implizit oder explizit eine Hierarchie als dominante Form der Handlungskoordination unterstellt. Im Mittelpunkt des Interesses standen die herrschenden Steuerungsakteure und man ging davon aus, dass die ausführungspflichtigen Staatsbediensteten die Vorgaben der übergeordneten Systemebene letztlich umsetzen würden. Nicht systematisch berücksichtigt wurden die Widerstandsfähigkeit und Eigensinnigkeit der Subjekte der Steuerung. Diese wurden höchstens dann in die Betrachtung einbezogen, wenn sich Abweichungen von Steuerungszielen andeuteten. In etlichen gesellschaftlichen Teilbereichen zeigten sich jedoch verstärkt die Grenzen der hierarchischen politischen Steuerung als Form der Handlungskoordination, vor allem im Schulbereich (Kussau und Brüsemeister (2007)).

Der Governance-Begriff verweist nachvollziehbar auf die Defizite eines linear-direktiven Verständnisses von Steuerung und nimmt das Problem der Handlungskoordination in den Blick. In analytischer Hinsicht rechnet der Governance-Ansatz von vornherein mit der Selbsttätigkeit und Eigenwilligkeit verschiedener Akteure. Auch weniger machtvoll erscheinende Mitspieler werden beobachtet.

Governance geht davon aus, dass für eine angemessene Beschreibung und Erklärung von Prozessen der Systemsteuerung und des Systemwandels mit einer empirisch zu bestimmenden Mehrzahl von beteiligten Akteuren zu rechnen ist, die in jeweils typischen Akteurskonstellationen an der sozialen Koordination mitwirken. Dabei sollte berücksichtigt werden, dass die unterschiedlichen Akteure auch über unterschiedliche Beteiligungs- und Einflusschancen verfügen (Altrichter/Maag Merki 2016, S.8 f.).

Governance bietet somit Chancen, das Handeln der Akteure sowie die gegenseitigen Abhängigkeiten im Mehrebenensystem der Bildungsinstitutionen differenziert zu beschreiben und dabei Koordinationsdefizite, aber auch Kooperationsleistungen sichtbar zu machen.

Altrichter und Maag Merki zielen auf einen "nicht-wertenden Begriff von Koordination" ab mit dessen Hilfe man die Art und Funktionalität des Zusammenwirkens der verschiedenen Akteure analysieren kann, „ohne vorauszusetzen, wer steuert und wer höchstens als „Widerstandsfaktor“ einzukalkulieren ist (Altrichter/Maag Merki 2016, S.9).

Es gibt allerdings auch Kritik aus dem Kreis der Governance-Analytiker selbst, wie sie z.B. Markus Hilz aktuell zusammengefasst hat: „Zweifellos besteht die Anziehungskraft des Governance-Begriffs darin, dass er eine große Offenheit für unterschiedliche Theorieperspektiven und empirische Forschung besitzt. Umso erstaunlicher ist, wie wenig er theoretisch unterfüttert wird – insbesondere, was die Bedeutung der Governance-Beschreibungen für eine gesamtgesellschaftliche Metaperspektive betrifft. Letztlich wird aber eines zumeist nicht geleistet: Es wird nicht benannt, wer sich warum durchsetzt und was das für die Verteilung von Ressourcen, Gütern und Teilhabechancen bedeutet und was damit die Konsequenzen veränderter Koordinationsmechanismen für die Gesellschaft sind“ (Hilz 2019, S.289). Auch kommen einige Komponenten der Analyse und des Wandels des Schulsystems

beim Governance-Ansatz kaum vor. Deshalb ist es vonnöten, den Governance-Ansatz um Konzepte des Zielsystems, der Implementation, der äußeren und vor allem der inneren Schulentwicklung u.a. zu ergänzen.

Angesichts der Begrenztheit des Governance-Ansatzes ist es angesagt, sich grundlagentheoretisch mehr an soziologischen Ansätzen zu orientieren, wie das auch Nils Berkemeyer handhabt (Berkemeyer 2010), die Gesellschaft als System von Systemen verstehen und entlang zweier Linien analysieren, nämlich entlang von Struktur und entlang von Handeln, wobei Handeln auch Strukturen schaffen kann und Strukturen auch Handeln prägen (z.B. Giddens, Schimank) oder von Ansätzen, die eine Tiefenstruktur von einer Oberflächenstruktur des Handelns unterscheiden (z.B. Argyris).

1.2. Verknüpfte Ebenen des: Staat/Land, Region/Bezirk und Einzelschule

Nicht erst durch den Governance-Ansatz wurde bewusst, dass das Schulsystem ein Mehrebenen-System ist (vgl. z.B. schon 1990 Dalin/Rolff). Es handelt sich beim Schulsystem wie bei vielen anderen sozialen Systemen im Wesentlichen um drei Ebenen, der Makroebene des Staates bzw. des Landes, der Mesoebene der Region sowie der Mikroebene der Einzelschule (vgl. Abb. 1.1), und bei manchen Analysen auch um eine 4. Ebene, der Miniebene der Klassenverbände. Die Governance-Analyse hat sich vor allem auf der Makro- und auch auf der Mesoebene bewährt; die Mikroebene ist eher eine Domäne des Schulentwicklungskonzepts, ebenso die Miniebene.

Traditionell werden Reform- und Innovationsprogramme „von oben“ entworfen und gesteuert (top down), also von der Staats- bzw. Landesebene. Sie werden im Schulbereich über die Schulaufsicht an die Region weitergegeben und von dort an die einzelnen Schulen.

Kussau hat schon 2007 darauf hingewiesen, dass eine 1:1- Implementation im Bildungsbereich nicht möglich ist, top-down schon gar nicht. Implementation gelingt am ehesten, wenn im Sinne wechselseitiger aktiver Anpassung die Reform-Programme aus Sicht der Einzelschulen konzipiert und ultimativer Bezugspunkt aller Reform- und Innovationsbemühungen werden. Das wird in Abb. 1.1 durch die Brille symbolisiert, die den Blick von unten nach oben lenkt, also bottom up gerichtet ist.

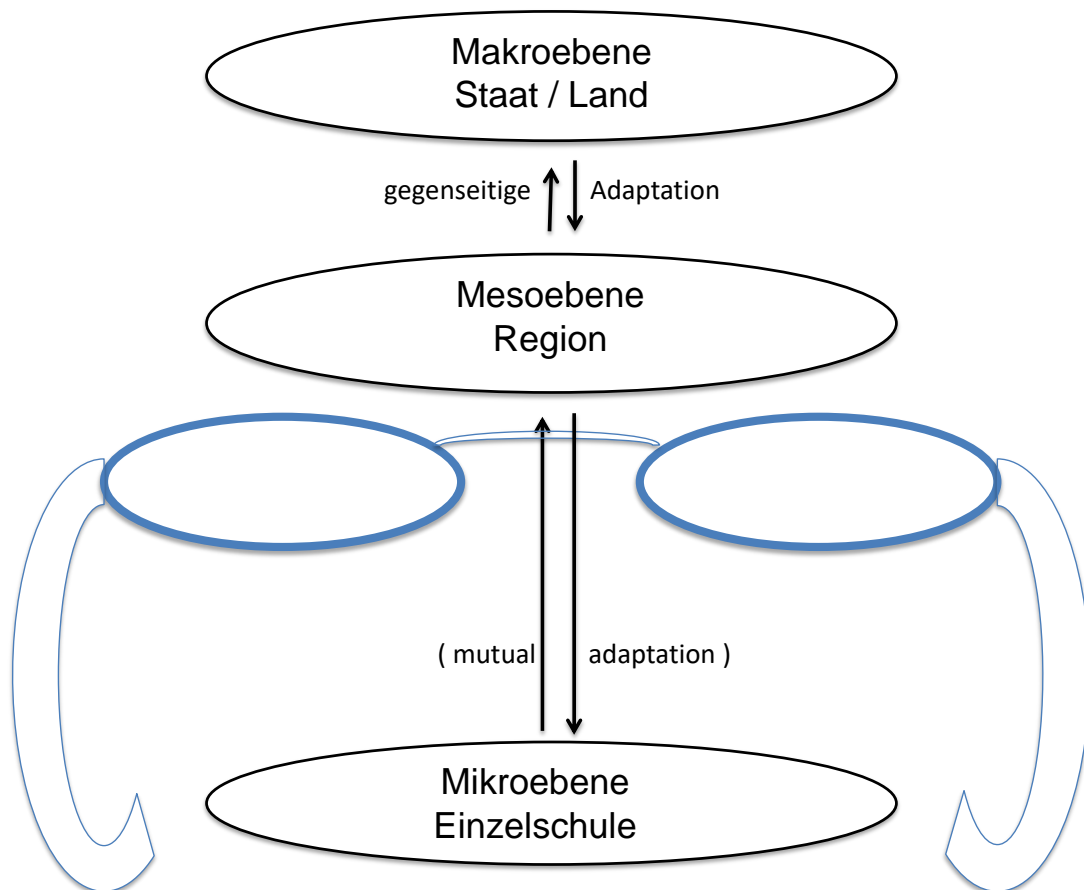


Abbildung 1.1: Makro-, Meso- und Mikroebene mit dem Blick von unten

Auf der Makroebene werden Reformen und Innovationen von Politik und Ministerien konzipiert, manchmal unter Hinzuziehung von Vertretern unterer Ebenen. Entscheidend sind dabei Mehrheiten, die durch Wahlen zustande kommen, und Koalitionsverhandlungen, was häufig zu überraschenden Strategieänderungen führt. Bei den Entscheidungen auf oberster Ebene wirken vor allem die Ministerialbeamtinnen und -beamten, aber auch Gewerkschaften und Verbände mit, und dazu Stiftungen und auch Lobbyisten der zunehmenden Bildungsindustrien. – In Deutschland und Österreich bewirken wechselnde politische Mehrheiten mehr oder weniger wechselnde Strategien. In der Konsensdemokratie der Schweiz ist polit-strategischer Wechsel deutlich seltener. Innerhalb der Ministerien existiert häufig auch eine Konkurrenz zwischen Abteilungen, z. B. zwischen rechtlichen, budgetären, personellen und pädagogischen oder zwischen gymnasialen und nicht-gymnasialen Zuständigkeiten, die die strategisetzenden Entscheidungen beeinflussen.

Die genannten Instanzen erzeugen Druck oder auch Gegendruck auf Innovationen. Druck entsteht aus der gesellschaftlichen Entwicklung (z.B. Digitalisierung) oder auch der Elternschaft oder von Bildungspolitikern. Zum Gelingen gehört in diesem dialektischen Konzept auch Zug, der aus den Bildungseinrichtungen selbst kommt (Wille zu und Lust auf Veränderungen oder auch Leiden am Status quo) und Unterstützung von innen (vor allem

durch die Leitung) sowie durch die aufgeführten äußeren Instanzen. Daraus ergibt sich ein Kräftekreuz, wie es in Abbildung 1.2 dargestellt wird.

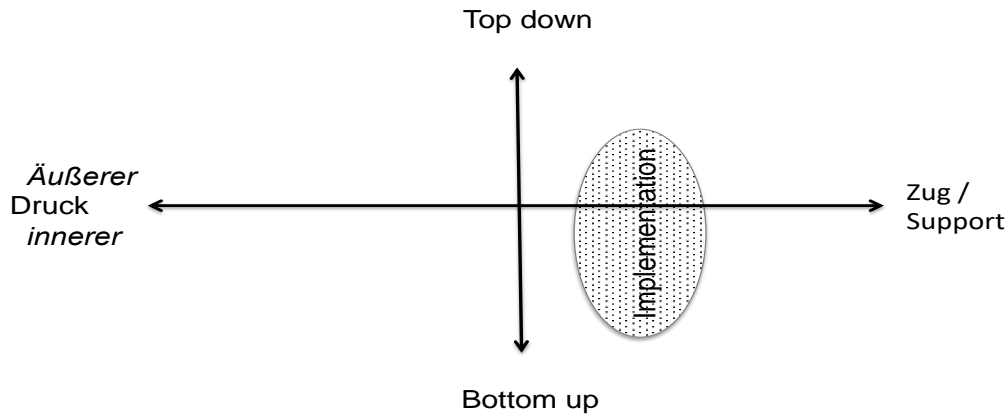


Abbildung 1.2: Kräftekreuz der Implementation

Aus einer Studie der RAND-Corporation, auf die weiter unten noch zurückzukommen ist, geht hervor, dass die Mesebene hinsichtlich der Erfolgchancen von Implementationen möglicherweise die relevanteste ist: „Das lokale (und damit auch das regionale) institutionalisierte Umfeld war der bei weitem bedeutendste Faktor bei der Bestimmung dessen, was bei einem Projekt herauskommt“ heißt es im Zwischenbericht der RAND-Studie (RAND V 1975, S. 16). Was zu einem unterstützenden regionalen Umfeld gehört, macht die RAND-Studie an einigen Beispielen klar:

- „Starke administrative Unterstützung auf allen Ebenen,
- Flexibilität,
- offene Kommunikationskanäle,
- Entwicklung von Projektmaterial im lokalen Setting (was mehr als kommerzielle Produkte zu Akzeptanz führt und als 'learning by doing' auch der Weiterqualifikation dient)“ (RAND III 1975, S.65 f.)

Michael Fullan hat zahlreiche regionale/lokale Projekte beraten und auch erforscht. Vor diesem Hintergrund formuliert er etliche Gelingensbedingungen der Implementation auf der Meso-Ebene:

1. Eine kleine Anzahl (ca. 2 bis 4) ambitionierter Ziele vereinbaren und kommunizieren
2. Eine leitende Koalition sich zum Projekt bekennender Führungspersonen („Führungskoalition“) bilden
3. Hohe Standards und Erwartungen etablieren
4. Eine Kapazität für Wandel mit Fokus auf Lehren und Lernen aufbauen
5. Daten für eine Verbesserungsstrategie mobilisieren
6. In nicht-straftender Weise intervenieren
7. Hinsichtlich Distraktoren wachsam sein

8. Transparent, unnachgiebig und zunehmend herausfordernd handeln (Fullan 2010, S. 21f. und S. 36).

Unter Distraktoren versteht Fullan Implementations-Hemmer wie beispielsweise unerreichbare Ziele zu vereinbaren, zu viele Ziele und zu viele dazugehörige Tests zu haben, zu kurze Zeitleisten anzulegen, exzessive Bürokratie, inkonsistente Botschaften, zeitkonsumierende Konflikte und vor allem ein fehlendes Gesamtkonzept.

Die Theorie der Schulentwicklung hat die Bedeutung der Mesoebene erkannt und als Horizontale Schulentwicklung thematisiert (Rolff 2016, S. 174 ff.). Gerade Reformen und Innovationen, die bis in die Tiefe von Verhaltensänderungen und in die Breite von Nachhaltigkeit realisiert werden sollen, bedürfen der Schulentwicklung. Das heißt auf Einzelschulebene, die Schule „von innen heraus“ weiterzuentwickeln mit Fokus auf das Lernen und Leben der Schülerinnen und Schüler. Implementation auf kommunaler, regionaler und Landesebene entspricht ebenfalls der Schulentwicklungsidee, wenn das ganze Schulsystem aus der Sicht bzw. der Perspektive der Einzelschule konzipiert und entwickelt wird.

Die Mikroebene, die Ebene der Einzelschulen, wird im Teil II dieser Expertise ausführlich behandelt.

1.3. Zur Nutzung von Daten

Wichtig ist, dass Systemanalysen eine empirische Basis haben. Wichtig ist, dunkle Flecken des Wissens mittels Daten zu erhellen. Und wichtig ist auch, eine Datenbasis für Prognosen und für Gestaltungsideen zu haben. Schließlich sind auch Evaluationen ohne Daten nicht möglich.

Aus all diesen Gründen müssen Daten erhoben werden, auf Gesamtsystemebene wie auf Einzelschulebene. Auf Gesamtsystemebene geht es um Daten von großflächigen Erhebungen (Large scale assessments) wie PISA oder Épstan, also um Schülerleistungs- und Sozialdaten. Bei Einzelschuldaten sind häufig auch Leistungsdaten, aber meistens Sozialdaten, letztere am besten trianguliert, damit alle Sichtweisen der Leitung, des Kollegiums und der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden und es sichtbar wird, ob alle „Stakeholders“ beteiligt sind. Wenn die Eltern hinzukommen, die selbstverständlich auch Stakeholder sind, handelt es sich um ein sog. 360 Grad-Feedback.

- Eine Form der Gemeinsamen Ausgangsdiagnose ist die Nutzung *vorhandener* Daten. Man kann z.B. Daten die PIASA- oder die Épstan- Daten durchmustern mit der Fragestellung, wo es Priorität ist, die Lernleistungen zu verbessern mit Hilfe von Lernplattformen oder von Apps.
- Eine weitere Form von Datenerhebung ist eine Online-Befragung des Kollegiums und oder der Eltern, was auch mit Feedback-Apps möglich ist. Dazu muss ein Fragebogen eigens in Bezug auf die Bedürfnisse der Schule entwickelt werden. Oder es wird ein Fragebogen aus dem Angebot von inzwischen überall vorhandenen Bildungsportalen ausgewählt und eventuell auch modifiziert.
- Schließlich kann man auch mit qualitativen Daten arbeiten, wie z.B. mit der Erweiterten SWOT-Analyse (s. Anhang).

In der Fachsprache sind *Daten* Zeichen, die eine Information darstellen. In verschiedenen Fachgebieten wie z.B. der Informatik, der Mathematik, der Wirtschaftstheorie, der Neurowissenschaft oder den Biowissenschaften sind unterschiedliche – meist ähnliche – Definitionen gebräuchlich. Eine einheitliche Definition gibt es bisher nicht. Das liegt auch

daran, dass die verschiedenen Fachgebiete dem Begriff *Daten* einen unterschiedlichen Begriffsinhalt zuordnen, der nur dieses Fachgebiet betrifft.

- Im Datenschutzrecht sind im Wesentlichen die personenbezogenen Daten gemeint, d. h. Angaben über natürliche Personen, z. B. das Geburtsdatum oder der Wohnort.
- Für die Datenverarbeitung werden Daten als Zeichen (oder Symbole) definiert, die Informationen darstellen und die dem Zweck der Verarbeitung dienen.

Die Nutzung von Daten auf den unterschiedlichen Ebenen des Schulsystems wird in allen folgenden Kapiteln behandelt.

2. Beispiele inspirierender Gestaltung und Systemsteuerung

Ein Eindruck verfestigt sich: Auf der Basis von Daten wird viel gesteuert, aber nur wenig gestaltet. Deshalb beginnt diese Expertise mit Beispielen von Systemsteuerung, bei denen auch gestaltet wird. Es handelt sich dabei um eine Auswahl von Beispielen aus Kanada, Österreich, Nordrhein-Westfalen und Dortmund, die gut durch empirische Forschung belegt sind.

2.1. Beispiel aus Kanada (Alberta): Nutzung von Daten und Verknüpfung von Ebenen

Alberta ist eine Provinz in Kanada. Bei PISA gehört Kanada von Anfang an zur Weltspitze und innerhalb Kanadas liegt Alberta (ebenso von Anfang an) hinter der Provinz British Columbia an zweiter Stelle. In Alberta wird eine Vielzahl differenzierter Daten erhoben und nicht zuletzt auf dieser Grundlage angestrebt, die Ebenen des Schulsystems zu einem Gesamtsystem miteinander zu verflechten. Das bildungspolitische Handeln Albertas zeichnet sich auch aus durch umfängliche und gleichzeitig detaillierte Planung und systematische Verknüpfung der Handlungsebenen im gesamten Schulsystem. Die Intensität der Datenerhebung und -nutzung ist in Calgary, mit ca. 1,4 Millionen Einwohnern die größte Stadt der Provinz, noch größer als im provinziellen Durchschnitt.

Die Wahl fiel auf Alberta, weil die Gestaltung und Steuerung des Schulsystems von Albertas vielen Menschen als Vorbild dienen.

Die Beschreibung und Analyse des Schulsystems von Alberta erfolgt anhand einer Fülle von Dokumenten: Auf Provinzebene anhand des von Albertas Ministry of Education herausgegebenen „Annual Report Education 2019-20“ (AARE 2020) und des „Education Business Plan 2019-23“ (AEBP). Hinzu kommen auf Distrikt-, das entspricht der Bezirksebene, der Calgary „Annual Education Results Report 2016-17“ (CAERR 2016), der Calgary „Annual Education Results Report 2019-20“ (CAERR 2020), der Calgary „Education Plan 2021-2024, Year 2 of 3“ (CEP 2021-24) und die Calgary school results report highlights (CRRH 2019-20) der Stadt Calgary und schließlich zwei Aufsätze der deutschen Erziehungswissenschaftlerinnen Anne Sliwka und Britta Klopsch, die andeuten, man könne Alberta als Vorbild nehmen. Der „Annual Report Education 2019-20“ und der „Annual Business Plan“ (AEBP) sind die letzten vor der Corona-Pandemie; deshalb wurden sie für die weitere Analyse ausgewählt.

Zudem sei vorausgeschickt, dass die Provinzregierung von Alberta schon vor etlichen Jahren drei strategische Ziele, manchmal auch Prioritäten genannt, verabschiedet hat, die für alle Reports/Berichte als Grundorientierung gelten: **Achievement, Equity and Well-being**. Achievement könnte mit Leistung oder Erreichtes übersetzt werden. Equity ist kaum direkt zu übersetzen, aber zu klären: Etwas vereinfacht gedacht, handelt es sich dabei um eine Synthese von Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit. Well-being steht für Wohlbefinden.

Für alle Distrikte und Schulen Albertas gilt ein Assurance Framework, ein Rahmen der Gewissheit, der Sicherheit und des Vertrauens, bestehend aus fünf sog. Assurance Areas, manchmal auch “Domains of Assurance” genannt, die so etwas wie die Leitplanken des Schulsystems darstellen:

„**Student Growth and Achievement**: Im laufenden Prozess des Lernens wachsen die Schülerinnen und Schüler kontinuierlich und demonstrieren sie Staatsbürgertum. Das geschieht relativ zu den Lernergebnissen der Provinz und erlaubt ihnen, sich intellektuell zu engagieren.

Teaching and Leading: Die Lehr- und die Leitungspersonen wenden geeignetes Wissen und geeignete Fähigkeiten an, um Entscheidungen zu treffen, die professionelle Praxis-Standards demonstrieren, die zu qualitativem Lehren, Leiten und optimalen Lernen aller Schülerinnen und Schüler führen.

Learning Supports: Es gibt Ressourcen, die optimale Lernumgebungen schaffen, welche Diversität umfasst, ein Gefühl der Zugehörigkeit betont und alle Schülerinnen und Schüler willkommen heißt und dazu Fürsorge und Respekt zeigt und für Sicherheit sorgt.

Governance: Es gibt Prozesse, die eine strategische Richtung festlegen, ein Gesamtkonzept etablieren und die finanziellen Ressourcen managen.

Local and Societal Context: Es existieren verbindliche Praktiken, die das Bildungssystem befähigen, proaktiv auf die Lernbedürfnisse und die diversen Lebenslagen aller Schülerinnen und Schüler eingehen. (AAES 2020, pp.1)

Im Folgenden werden die drei tragenden Ebenen des Schulsystems von Alberta, (1) die Provinz-, (2) die Distrikt- und (3) die Einzelschulebene, zuerst einzeln beschrieben und dann im Verknüpfungs-Zusammenhang analysiert. Das Gesamtsystem Albertas ist komplex und kompliziert, die Beschreibung und die Analyse sind es auch.

2.1.1. Gestaltung und Steuerung auf der Provinzebene

Die Governance, genauer die Gestaltung und Steuerung auf der Provinzebene ist ein sehr komplexer und auch komplizierter Zusammenhang: Das Schulministerium hat 2019 ein Manual veröffentlicht mit dem Titel „Policy and Requirements for School Board Planning and Results Reporting“ (APRP) und 2020 ein „Funding Manual for School Authorities“ (AFMS) sowie 2020 einen Erlass zu „Assurance and Accountability in Alberta’s Education System“ (AAES).

Aus dem Dokument „Policy and Requirements for School Board Planning and Results Reporting“ (APRP) ist das Governancekonzept zu ersehen, also die Steuerungsarchitektur des Schulsystems auf allen drei Ebenen der Provinz/des Staates, der School Boards der Distrikte und der School Boards der Einzelschulen. Das Manual APRP (übersetzt: Richtlinien und Pflichtenforderungen) beginnt mit einer missionsähnlichen Aussage:

„Die Priorität des Bildungssystems vom Kindergarten bis zum 12. Jahrgang (K-12) ist der Schulerfolg jeden Kindes. Die Schulautoritäten sichern die Qualität der Erziehung der Schülerinnen und Schüler, während das Ministerium die Qualität sichert, die von den Schulautoritäten bereitgestellt wird. Das Ministerium nutzt die Datenblätter der Schulen (accountability pillars), um der Öffentlichkeit und dem Parlament Gewissheiten über die Qualität des Schulsystems von Alberta zu verschaffen.“ (APRP, p.1)

Das Ministerium verpflichtet die School Boards der Schulen und ebenso der Distrikte/Divisions dazu, jedes Jahr einen „Education Plan“ mit einem „Three-Year Education Plan“(3YEP) bzw. einer Aktualisierung dieses Dreijahres-Plans und einen „Annual Education Results Report“ vorzulegen - entweder in Form von zwei getrennten Broschüren oder wie in den Jahren davor als gemeinsame Broschüre. Es wird seitens des Ministeriums betont, dass beide Berichte/Pläne auf einer Linie liegen müssen, die aus Vision, Mission, Outcomes und Performance Measures besteht. Sie nennen diesen Ansatz „Alignment“ (zielorientierte Ausrichtung). Für spezifisch lokale Profile wird ausdrücklich Raum gelassen:

„Die School Boards und Schulpläne verfolgen lokale Strategien und können auch lokale Ziele, angestrebte Ergebnisse und Maßnahmen integrieren, die einzigartige Charakteristiken und Umstände der Kommunen reflektieren. Ebenso beinhalten sie Informationen über lokale Aktivitäten und Resultate auf Provinz- und Gemeindeebene. Auf diese Weise spiegeln die

School Boards und Schulpläne lokale Bedürfnisse im Kontext provinzieller Vorgaben und eines provinziellen Rahmens“. (APRP, p.2)

Das Ministerium versteht dieses Berichts- und Planungssystem als Rechenschaftsrahmen (Accountability Framework), der Verantwortung und Transparenz für die ganze Provinz bringen und für zielführendes Handeln sorgen soll. Zur „Accountability“ (Rechenschaft) gehört ein Reviewsystem, wobei unter „review“ „begutachten“ oder „überprüfen“ gemeint ist.

Konkret bedeutet das:

Der „Alberta Education Staff“ begutachtet die Dreijahres-Pläne und die alljährigen Ergebnisberichte (AERRs) um:

- das Verständnis und Wissen des Ministeriums über die lokalen Kontexte und Prioritäten zu erhöhen,
- datengetriebene (data-driven) Dialoge und Diskussionen zu kontinuierlicher Verbesserung zu stimulieren,
- School boards zu Verbesserungsanstrengungen zu ermuntern,
- Konsistenz zwischen Schulpläne und Resultate zu gewährleisten,
- Übereinstimmung mit provinziellen Anforderungen zu überprüfen,
- Die Implikationen für die provinziellen Planungen zu identifizieren. (APRP, p.4)

Rechenschaft zu etablieren ist die eine Seite staatlichen Handelns, Verlässlichkeit und Sicherheit (public assurance) zu vermitteln, die andere. Zu letzteren gehört:

„Alberta Education Staff“ trifft sich mit Schulautoritäten, um deren Schulpläne und alljährlichen Ergebnisberichte (AERR) zu reviewen und den Verbesserungsprozess zu unterstützen. Von den Schulautoritäten wird erwartet, dass sie durch ihren Schulplan und ihren jährlichen Ergebnisbericht demonstrieren, dass sie

- ihre Leistungsdaten (performance data) evaluieren und analysieren,
- die Ergebnisse als Basis nutzen für ihre Prioritäten und Strategien,
- Interessenberechtigte (stakeholders) einbeziehen bei der Prioritätensetzung,
- Ergebnisse (outcomes), Maßnahmen und Strategien in ihren Schulplänen sowohl auf lokale Ziele als auch auf Systemprioritäten ausrichten,
- ihr Budget mit ihren Zielen und Prioritäten in Einklang bringen. (AAES, p.3)

Für den Drei-Jahres Plan als Teil des School Board Education Plan gibt das Ministerium folgende Vorgaben und Hinweise, deren erste in Abb.3.1 zu sehen sind.

<i>Optional</i>	Message from Board Chair
Required	An Accountability Statement , signed by the board chair
<i>Optional</i>	The Accountability Pillar Overall Summary in colour, as provided by Alberta Education on the Extranet.
<i>Optional</i>	Foundation Statements – vision, mission, principles and beliefs.
<i>Optional</i>	A Profile of the School Authority
<i>Optional</i>	Trends and Issues
Required	Provincial Outcomes from the current business plan, Performance Measures, Targets and Strategies . For each outcome, include: <ol style="list-style-type: none"> 1. The measures used to assess progress and achievement of the outcome (see Required Outcomes and Performance Measures). 2. Results and evaluations for the measures or reference to the overall summary page. 3. At least one strategy to address each outcome. 4. Targets for each year of the plan for the measures with an overall evaluation of “Issue” or “Concern” and a clearly identified strategy for improvement.
<i>Optional</i>	School authorities are encouraged to develop or adopt supplemental local measures to assess progress in achieving outcomes and include additional results or contextual information to help explain strategies and targets to parents and the public.

Abbildung 3.1: Komponenten und Pflichtenforderungen (Requirements) an School Boards für Dreijahres-Schulpläne 2019-20 (APRP, p.5)

Hinzu kommen noch die folgenden Pflichtenforderungen:

- Budget Summary
- Facility and Capital Plans
- Parental Involvement Strategies und
- Timelines and Communication. (APRP, p.6)

Das “Accountability Pillar Overall Summary” wird in Kap. 3.3 erläutert. Nur so viel vorweg: Es handelt sich dabei um ein Datenblatt.

Im Dreijahresplan müssen die Schulen und die Regionen/Distrikte berichten, dass sie vier verpflichtende „Outcomes“ angestrebt haben und ob diese (gemessen anhand von sog. Performance Measures), bzw. wie weit sie erreicht wurden. Dem Policy and Requirements-Manual (APRP) ist ein Glossar beigelegt, mit dem die teils unkonventionellen Begriffe, vor allem diverse Zielbegriffe, erläutert bzw. definiert werden. Outcomes sind demnach „Messbare Aussagen darüber, was eine Organisation zu erreichen versucht“. Mit anderen Worten: Sie beantworten die Frage, „wie es aussieht, wenn wir erreicht haben, was wir erreichen wollen?“ (APRP, p.17). Performance Measures „stellen Informationen über

wichtige, quantifizierbare Aspekte des Schulsystems zur Verfügung. Sie ermöglichen Schulautoritäten (Leitungskräfte einer Schule), Fortschritte einzuschätzen zu Zielen und Objectives, die man erreichen will“ (APRP, p.17). Abb. 2.2 enthält ein Beispiel eines verpflichteten Outcomes (also eines Ergebnisses, das angezielt werden muss) und die dazugehörigen Performance Measures (also Indikatoren mit Benchmarks), an denen man ablesen kann, was mit dem Ziel gemeint und wieweit es erreicht ist.

Auf S.140 des Funding Manuals (AFMS) heißt es unmissverständlich, dass die in Abb. 2.2 genannten und weitere Outcomes und Performance Measures in den Dreijahres Schulplänen (3YEP/AEPP) enthalten sein müssen. Sie müssen auch mit dem Alberta Education Business Plan 2019-23 (AEBP) auf einer Linie liegen („aligned“ sein).

<p>OUTCOME ONE: Alberta’s students are successful.</p>	<p>PERFORMANCE MEASURES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Overall percentage of students in Grades 6 and 9 who achieved the acceptable standard and overall percentage of students who achieved the standard of excellence on Provincial Achievement Tests (based on cohort). • Overall percentage of students who achieved the acceptable standard and the overall percentage of students who achieved the standard of excellence on Diploma Examinations. • High school completion rate of students within three years of entering Grade 10. • Percentage of students writing four or more Diploma Examinations within three years of entering Grade 10. • Annual dropout rate of students aged 14 to 18. • High school to post-secondary transition rate of students within six years of entering Grade 10. • Percentage of Grade 12 students eligible for a Rutherford Scholarship. • Overall teacher, parent and student agreement that students model the characteristics of active citizenship.
<p>OUTCOME TWO: First Nations, Métis, and Inuit students in Alberta are successful.</p>	<p>PERFORMANCE MEASURES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Overall percentage of self-identified First Nations, Métis and Inuit students in Grades 6 and 9 who achieved the acceptable standard and the percentage of self-identified First Nations, Métis and Inuit students who achieved the standard of excellence on Provincial Achievement Tests (based on cohort). • Overall percentage of self-identified First Nations, Métis and Inuit students who achieved the acceptable standard and the overall percentage of self-identified First Nations, Métis and Inuit students who achieved the standard of excellence on Diploma Examinations. • High school completion rate of self-identified First Nations, Métis and Inuit students within three years of entering Grade 10. • Percentage of self-identified First Nations, Métis and Inuit students writing four or more Diploma Examinations within three years of entering Grade 10. • Annual dropout rate of self-identified First Nations, Métis and

	<p>Inuit students aged 14 to 18.</p> <ul style="list-style-type: none"> • High school to post-secondary transition rate of self-identified First Nations, Métis and Inuit students within six years of entering Grade 10. • Percentage of self-identified First Nations, Métis and Inuit Grade 12 students eligible for a Rutherford Scholarship.
<p>OUTCOME THREE: Alberta has excellent teachers, school leaders, and school authority leaders.</p>	<p>PERFORMANCE MEASURES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Overall teacher, parent and student satisfaction with the opportunity for students to receive a broad program of studies, including fine arts, career, technology, health and physical education.

Abbildung 3.2: Beispiele von verpflichtenden Outcomes und Performance Measures (APRP. p.7)

Abb. 3.2 zeigt drei von vier Outcomes und eine Reihe dazugehöriger Performance Measures (APRP, p.7). Outcome 2 bezieht sich auf Equity. Das vierte Outcome heißt: „Alberta’s K – 12 education system is well governed and managed“. Ferner müssen die School Boards schulische „Education Plans“ (EPs) vorlegen. Diese müssen den o.g. Dreijahresplan reflektieren und mit ihm in Einklang stehen (aligned). Und jede Schule muss den Education Plan jedes Jahr updaten, den „School Council“ (die Schulkonferenz) dabei einbeziehen und diesen Plan auf die Website der Schule stellen (APRP, p.9). Zudem verlangt das Ministerium, dass jede Schule einen „Annual Educational Results Report“ (AERR) erstellt. Die Pflichtenforderungen dafür sind aus Abb. 3.3 zu ersehen.

Die School Boards der Distrikte sind im Übrigen aufgefordert, Kurzfassungen der AERRs in verständlicher Sprache für die Öffentlichkeit, vor allem für die Eltern herzustellen.

<i>Optional</i>	Message from Board Chair.
Required	An Accountability Statement signed by the board chair
Required	The Accountability Pillar Overall Summary in colour provided by Alberta Education in October 2019. <ul style="list-style-type: none"> • The Accountability Pillar Overall Summary must be placed near the beginning of the document. • The First Nations, Métis and Inuit Summary must also be included in the AERR.
<i>Optional</i>	Summary of Accomplishments. The school authority’s accomplishments arising from its major activities/ strategies.

Required	Report the school authority's Performance Measure Results for 2018/2019 in relation to the outcomes and targets for 2018/2019 set in the education plan (see Required Outcomes and Performance Measures). Specifically, for each required measure, report: <ul style="list-style-type: none"> • Five years of the authority's results or available results if less than five years (reporting five years of comparative provincial results is optional). • Most recent result in relation to the target for 2018/2019 (if applicable). <p>Note: Reporting provincial results is not required but may be useful in interpreting school authority results.</p>
Optional	Commentary on Results , such as key insights from results analysis, contextual information, factors affecting performance or actions taken by the school authority that may have contributed to results.
Optional	Future Challenges , such as changes in enrolment patterns, areas for improvement and how the school authority will address these.

Abbildung 3.3: Komponenten und Pflichtenforderungen (Requirements) an School Boards für die schulischen Annual Results Reports 2018/19 (APRP p.10)

Die Schulen sind vom Ministerium aufgefordert, je eigene Education Plans zu erstellen. Auch diese sollen Ziele, Maßnahmen und Messwerte enthalten.

Bemerkenswert ist, dass das Ministerium stets vom Education Plan spricht und nicht vom School Development Plan (Schulentwicklungsplan).

Bemerkenswert ist auch, dass die aktuellste Verordnung zur Planung auf Einzelschulebene eine Vorgehensweise vorschreibt, die in Europa schon länger als "Rollende Planung" (Rolf 1970) bekannt ist:

"Pläne müssen für einen Zeitrahmen von drei bis fünf Jahren entwickelt werden und mit den strategischen Absichten konsistent sein. Schulautoritäten können zwischen einem Zeitplan oder einem rollenden Plan wählen.

- Ein Zeitplan ist für eine feste Periode von drei bis fünf Jahren etabliert und bleibt bis zum Ende des Zeitraums bestehen. Rollende Pläne behalten einen konsistenten Zeitrahmen und rollen voran mit einem neuen Jahr, das jedem abgeschlossenen Jahr hinzugefügt wird.
- In jedem der beiden Ansätze müssen die Schulautoritäten ihre Pläne regelmäßig "reviewen" und im Lichte der aktuellsten Resultate anpassen angesichts dessen, was sie bei der Implementation des Planes gelernt haben.
- Aktualisierte Pläne müssen jedes Jahr veröffentlicht werden und alle Anpassungen reflektieren, die an den "Outcomes", Maßnahmen, Strategien und Implementationen vorgenommen wurden. (AFMSA, p.134)

Hervorzuheben sind ferner die Daten von fragebogenbasierten Umfragen, des „Education Provincial Satisfaction Surveys“, seit 2022 „Alberta Education Assurance Survey“ genannt, die bei Eltern, Lehr- und Leitungskräften sowie Lernenden auf Provinzebene per Internet erhoben und zielgenau an die Befragten, Behörden, Einzelschulen und weiteren Interessenten anschaulich aufbereitet weitergeleitet werden.

Das Ministerium erstellt jedes Jahr einen Alberta „Annual Report Education“ (AARE). Der Annual Report Education ist interessant, weil er eine immense Fülle von Daten enthält, die bereits nach einem halben Jahr zum Teil aktualisiert werden. Er ist auch insofern interessant, als er die Ziele und Bereiche vorgibt, die Maßnahmen zur Implementation bezeichnet und eine fortlaufende Evaluation der Maßnahmen verfolgt:

„Der Jahresbericht liefert eine integrierte Ergebnisanalyse für die bedeutsamsten Aktivitäten, die unternommen wurden, um die Outcomes (in diesem Fall sind vorgegebene Ergebnisse gemeint) des Ministeriums zu erreichen...Das Erreichte und die Leistungsdaten (performance metrics) beschreiben den Fortschritt, der in Richtung der folgenden langfristigen Ziele (long-term outcomes) gemacht wurde:

1. Alberta's students are successful
2. First Nations, Métis, and Inuit students in Alberta are successful
3. Alberta has excellent teachers, school leaders, and school authority leaders
4. Alberta's K–12 education system is well governed and managed. “(AARE 2019, p.12)

Der Alberta „Annual Report Education 2019-2020“ nennt hier vier Outcomes. Outcome One soll der Anschaulichkeit wegen etwas ausführlicher zitiert werden. Es wird wie folgt erläutert:

„Alberta's students are successful.

Das Ministerium entwickelt und implementiert ein Curriculum, das alle Schülerinnen und Schüler befähigt, die Ziele des Lernens zu erreichen und überprüft (monitors) die Fortschritte der Schülerinnen und Schüler), indem Abschätzungen (assessments) administriert werden. Alberta Education unterstützt die Erfolge der Schülerinnen und Schüler durch Weiterverfolgen deren Lernens in Form von offener kritischer Debatte, indem sie ihnen hilft, lebenslange Lerner zu werden, die inspiriert sind, ihre Interessen und Aspirationen zu verfolgen, Erfüllung und Erfolg zu erreichen und einen Beitrag zu leisten zu ihren Gemeinschaften und zur ganzen Welt.

Der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler ist erfolgreich, wenn sie die Lernziele (outcomes) von Alberta erreichen, wenn sie kundig werden in Schrift, Lesen und Zahl (Literacy und Numeracy) und ihre Fähigkeiten und Kompetenzen blühen.

Das Gelingen **erfolgte** durch

- Kontinuierliches Update des Alberta-Curriculums, das essentielles Wissen zur Verfügung stellt sowie Fähigkeiten (skills) und grundlegende Kompetenzen
- Administrieren von provinziellen Abschätzungen (assessments), um die Fortschritte der Schülerinnen und Schüler zu begleiten (to monitor)
- Förderung von „hands-on learning“ mit Erfahrungen in Berufslehre, Berufserziehung und gewerblichen Handeln. (AARE 2019, p.13)

Dazu gehören auch jährlich pflichtgemäß administrierte „student achievement tests“ in den Jahrgängen 6 und 9 sowie auf freiwilliger Basis im Jahrgang 3.

Die Wiedergabe des Outcome Four-Bereichs “Educational System is well governed and managed“ geschieht hier deshalb in ausführlicher Weise, weil er auf eine Evaluation der Ministeriumsarbeit hinausläuft, was im Bildungsbereich bisher eine Seltenheit ist. Der Begriff Outcome (vielleicht mit Zielvorgabe zu übersetzen) ist offenbar gewählt, weil die Ziele an den Ergebnissen gemessen werden sollen, was auch dem Ansatz der international dominanten Qualitätsmanagement-Konzepte entspricht. Der Outcome-Bereich 4 wird wie folgt eingeleitet:

„Zielvorgabe 4: Albertas Schulsystem hat gute Governance und gutes Management

Das Ministerium zeichnet den Kurs für das Schulsystem und beaufsichtigt (oversees) die Administration der Schulprojekte und Dienstleistungen. Das Ministerium hat das Mandat, eine führende Legislatur zu etablieren, öffentliche Mittel zuzuteilen, Rechenschaft für Fonds und Aktivitäten zu sichern und Lerngelegenheiten zu planen, die den pädagogischen Anforderungen entsprechen. Das Mandat der Schuldistrikte besteht darin, Vorschulen und Schulen bis zum 12. Jahrgang bereitzustellen einschließlich erzieherischer Dienstleistungen ...und Schulen und Ausstattungen zu erhalten und zu reparieren. Das Leitungspersonal der Distrikte muss sich um den lokalen und gesellschaftlichen Kontext kümmern, die strategische Direktiven implementieren und die fiskalen Ressourcen managen, um Lernunterstützung, Lehr- und Leitungsqualität (quality teaching and leading) und das Vorankommen der Schülerschaft zu ermöglichen“. (AAER 2019, p.103)

Innerhalb dieses Outcome 4-Bereichs werden in diesem Jahresbericht fünf sog. „performance measures“ (Leistungsindikatoren) behandelt:

- 4.a. Safe, Caring, and Health learning Environment
- 4.b: Quality of K-12 Education
- 4.c: Learning Space at School und
- 4.d: Educational Attainment of Recent High School Graduates
- 4.e: Preparing for Student Success (AAER 2019, pp.106)

Bemerkenswert ist, dass die datenbasierten Ergebnisse/Results bereits im Alberta Annual Report Education (AARE) stehen, also vom Ministerium analysiert und interpretiert und damit ein Stück vorgeprägt werden. Das soll am Performance Measure 4c veranschaulicht werden. Im Bericht des Ministeriums steht:

Performance Measure 4.c: Lernraum in der Schule (Learning Space at School).

Rationale: Lernraum (den man in Deutschland auch den 3. Pädagogen nennt) hat einen Einfluss auf die Leistung/den Erfolg der Schülerinnen und Schüler und ist einer der wichtigen Faktoren für Lehr- und Lernaktivitäten der Schule.

Target (Ziel): Das Ziel wurde übertroffen.

Discussion

- Die Umfrageergebnisse des Schuljahres 2019-20 zeigen, dass für 84 % der Schülerinnen und Schüler der High-School, Eltern, Lehrkräfte und Mitglieder der School Boards die Lernräume der Schulen den Bedürfnissen der Schülerschaft entsprechen.
- Die Umfragewerte aus demselben Schuljahr für die Schülerschaft sind über die Zeit gestiegen, während die für Eltern, Lehrkräfte und Mitglieder der Boards gleichgeblieben sind.
- Die Werte für die Schülerschaft und die Eltern waren durchweg höher als die von Lehrkräften und Board-Mitgliedern.
- Die Zufriedenheit der Schülerschaft mit den Einrichtungen und der Ausstattung ihrer Schule und mit dem Gebäude sind über die Zeit gestiegen.
- Die Zufriedenheit der Lehrkräfte und der Board-Mitglieder mit der Schülerbezogenheit der Räume war relativ niedrig, stieg aber im Laufe der Zeit an.
- Die Regierung von Alberta hat sich verpflichtet, gut gestaltete Schulen für Albertas Kinder in hoher Qualität zu bauen und zu unterhalten. Jedes Jahr investiert sie ein Unterhalts- und Erneuerungsprogramm..., um eine sichere und gesunde Lernumgebung ein Leben lang zu erhalten. (AARE 2019, p.110)

Die Ausrichtung (Alignment) der Maßnahmen und derer Evaluation erscheint eng und straff geführt und eher von top down als von bottom up ausgedacht.

2.1.2. Distriktebene am Beispiel Calgarys

Das Schulministerium Albertas verlangt von jedem Schuldistrikt, jedes Jahr einen Bericht zu erstellen, „der hilft, das Lernen der Schülerinnen und Schüler zu verbessern“, - wie es in fast allen Dokumenten Albertas heißt. Bisher bestand dieser Bericht aus zwei Teilen, einen ersten über die Datenlage (Annual Education Results Report) und einen zweiten Teil, einen „Three-Year Education Plan“. Jetzt werden beide Teile zusammengefasst. Die Drei-Jahres Pläne auf Distriktebene enthalten eine Fülle von quantitativen wie auch qualitativen Daten, vor allem die aus Calgary.

Hier und auch bei Sliwka/Klopsch werden Education Plans von Calgary vorgestellt, weil diese umfassend und auch gut dokumentiert sind. Am Anfang des „Annual Education Result Report 2019-20“ von Calgary (CAERR 2019) steht ein Zielsystem, das vom Board of Education bzw. den „Trustees“ (Treuhandler bzw. Kuratoren, eigentlich Laien, die viel Einfluss auf die Schulpolitik haben) der Provinz erarbeitet wurde und das offenbar nicht nur bei Calgary, sondern bei vielen Distrikten seit Jahren das gleiche ist. Es beginnt mit:

“Our Values (Werte)

Students come first. (Schülerinnen und Schüler kommen zuerst)

Wir glauben, dass jeder lernen kann. Jede Schülerin und jeder Schüler ist einmalig und wertvoll. Wir anerkennen, begreifen und feiern die Diversität unserer Lerner. Erfolg für jeden und alle ist das Ziel unserer Arbeit.

Learning is our central purpose. (Lernen ist unser zentrales Anliegen)

Wir glauben, dass Lernen die Schülerinnen und Schüler stärkt, Ihre Potenziale auszuschöpfen. Die Aufmerksamkeit auf kontinuierliche Verbesserung, hohe Erwartungen, Innovation und Beziehungen wird alle Lernenden befähigen, ihr Potenzial zu erreichen. Das Lernen der Schülerschaft ist das Herz jeder Person des Calgary Board of Education.

Public education serves the common good. (Öffentliche Erziehung dient dem Gemeinwohl)
Öffentliche Erziehung ist wesentlich für eine lebendige Demokratie. Die Prinzipien der Demokratie treiben unsere Rechenschaft gegenüber der Öffentlichkeit und der Beteiligung der Öffentlichkeit an unserer Arbeit. Unser Schulsystem gehört unserer Bevölkerung und ist ihr gegenüber rechenschaftspflichtig. Das Calgary Board of Education ist verantwortlich gegenüber den Steuerzahlern, die Ressourcen weise zu nutzen und die Lernbedürfnisse der Schülerschaft zu treffen.

Our Ultimate Goals (ultimative Ziele)

Der Calgary Board of Education Annual Education Results Report 2019-20, kombiniert mit dem Three-Year Education Plan 2020-23, hilft dem Calgary Board of Education, solche Strategien aufzubauen, die das Lernen unterstützen. Diese Strategien sind auf die sog. Results des Boards of Trustees ausgerichtet, die die Arbeit der Distriktebene anleiten mit Fokus auf die Nahrung der Erfolge der Schülerinnen und Schüler. Das Board of Trustees, das auf der Provinzebene agiert, konkretisiert Results (angestrebte Resultate) wie folgt:

Results 1 | Mission

- Jede Schülerin und jeder Schüler wird, angesichts der individuellen Fähigkeiten und Talente, die High-School abschließen mit einer Grundausstattung für Lernen für ein gelingendes Leben.

Results 2 | Academic Success (“akademischer” Erfolg)

- Akademischer Erfolg heißt, dass jede Schülerin und jeder Schüler sich in Literacy and Numeracy auskennt und fähig ist, Wissen, Fähigkeiten, Einstellungen und Kompetenzen zu integrieren und anzuwenden über alle Fächer hinweg.
- Schülerinnen und Schüler werden individuell ein angemessen herausfordernd hohes Niveau von Komplexität erreichen und die höhergradigen Denkfähigkeiten des Wissens und Verstehens, der Anwendung, Analyse, Synthese, Evaluation und Kreativität beherrschen.

Results 3 | Citizenship (Staatsbürgerschaft)

Jede Schülerin und jeder Schüler wird ein verantwortungsbewusster Staatsbürger sein.

Sie oder er

- nimmt an der Entwicklung und dem Erhalt der zivilen demokratischen Gesellschaft Kanadas teil,
- versteht die Rechte und Verantwortlichkeiten von Staatsbürgerschaft in lokalen, nationalen und internationalen Kontexten,
- respektiert und akzeptiert Diversität,
- ist verantwortlicher Steward (Interessenwahrer) der Umwelt, indem sie oder er zur Qualität und Nachhaltigkeit beiträgt und
- ist fähig, positive Beziehungen zu anderen Individuen und Gruppen zu entwickeln und zu erhalten, um Konflikte managen zu können und Konsens für die Verfolgung gemeinsamer Ziele zu schaffen.

Results 4 | Personal Development

Jede Schülerin und jeder Schüler wird individuelle Begabungen, Talente und Interessen identifizieren und aktiv entwickeln.

Sie oder er

- demonstriert Resilienz und Durchhaltevermögen, um Versagen zu vermeiden und sich an Wandel anpassen zu können,
- unternimmt Initiativen, setzt Ziele, evaluiert sich selbst und strebt kontinuierlich nach Verbesserung,
- hat das Vertrauen, Ambiguität und Komplexität anzunehmen,
- geht in angemessener Weise Risiken ein,
- basiert Entscheidungen zum eigenen Lebensstil auf vernünftige Einstellungen und Aktionen,
- ist fähig, Verantwortung für persönliches Wohlergehen zu übernehmen und
- ist technologisch versiert, benutzt digitale Werkzeuge kritisch, ethisch und sicher.

Results 5 | Character

Jede Schülerin und jeder Schüler | demonstriert guten Charakter.

Sie oder er

- besitzt die Charakterstrenge, das zu tun, was richtig ist,
 - handelt moralisch mit Weisheit und
 - bilanziert individuelle Belange mit den Rechten und Bedürfnissen anderer.
- (CAERR 2019-20, p.3)

Der Annual Education Results Report von Calgary (CAERR) pointiert das Zielsystem wie folgt:

„Unsere Gesamtstrategie ist, Chancengleichheit/Bildungsgerechtigkeit (equity) durch Personalisiertes Lernen voranzubringen durch.

- Leistungserfolg und Wohlbefinden,
- Organisationale Effektivität und Umstellung der Dienstleistungsprozedur,
- Strategische Zuteilung der Ressourcen, die den Bedürfnissen der Schülerschaft dienen,
- Personalentwicklung mit unseren Beschäftigten.“ (CAERR 2019-20, p.5)

Weiter heißt es im jährlichen Bildungsbericht Calgarys: „Durch diese Strategien unterstützt das Calgary Board of Education die Ergebnisziele (Outcomes) des ministeriellen Businessplans“ (CAERR 2019, p.5), Man könnte vermuten, das Board kommt der Aufforderung nach, die Vorgaben des Ministeriums zu vollziehen. Das stellt Alignment dar, kann aber auch Engführung bedeuten.

Der zweite Teil des jährlichen Bildungsberichts von Alberta für das Schuljahr 2019-20, der Dreijahresplan, zielt direkt auf die **Entwicklung** des Schulsystems ab. Das Ministerium lässt regionale Prioritäten zu, ermuntert sie auch. Im Fall von Calgary heißt es:

Der 2020-23 Dreijahres- Plan umreißt, wie gerade ausgeführt, Prioritäten für das Gesamtsystem mit einem Fokus auf das Voranbringen von Equity durch Personalisiertes Lernen. Er betont: „Während einer globalen Pandemie wird es noch wichtiger, auf kontinuierliche Verbesserung, Equity und Verantwortlichkeit zu fokussieren... . Während die Prioritäten aus dem 20-23-Plan bestehen bleiben, kommen zwei Bereiche für das 2021-22-Schuljahr hinzu“. (CAERR 2019-20, p.3)

Dies ist ein Beispiel für Rollende Planung. Die beiden neu in den Fokus gestellten Bereiche sind:

„Leistungserfolg und Wohlbefinden

- Bringe das Verstehen, das achtsame Bewusstsein und die nächsten Schritte voran, die Anti-Rassismus, Inklusion und Equity unterstützen.
- Baue eine Kapazität für effektive Pädagogik und Einschätzung/Bewertung (Assessment) in Online-Milieus auf.
- Etabliere, unterstütze und verfeinere Gesundheits- und Geborgenheitsmaßnahmen, die mit den Aktivitäten von Alberta Education und Alberta Health Service einhergehen (Alignment) und die sich auf unsere Gemeinde beziehen.
- Entwickle und verstärke den Gebrauch von Leistungs-/Erfolgsindikatoren (performance measures) innerhalb von Schulentwicklungsplänen.

Strategische Zuteilung der Ressourcen, die den Bedürfnissen der Schülerschaft dienen

- Verfeinere die Zuteilung von Ressourcen für Schulen mittels unseres “equity framework allocation model“ (das dem Sozialindikatoren-Modell ähnelt, s. Kap. 5.6)“. (CAERR 2019-20, p. 10)

Bevor die umfangreiche Datenbasierung der Reports/Berichte und der Performance-Indicators von Calgary weiter veranschaulicht wird, soll kurz das zugrunde liegende Konzept der „Accountability Pillar Overall Results“ vorgestellt werden, das für alle Distrikte gilt, also im Drei-Ebenen-Modell zur obersten Ebene gehört:

Mit dem „Accountability Pillar Overall Summary“ berichtet das Ministerium jährlich Evaluationen zu folgenden Kriterien bzw. Indikatoren: Leistungsergebnisse, Verbesserungen und Allgemeines. Die Evaluation der Leistungsergebnisse ist basiert auf den aktuellen Daten des laufenden Jahres, die gemessen werden an Standards, die über die Jahre konstant bleiben. Die Evaluation der Verbesserungsmaßnahmen besteht aus dem Vergleich jeder Maßnahme aus dem laufenden Jahr mit dem Durchschnitt der Ergebnisse derselben Maßnahme aus den vorangegangenen drei Jahren. Die Signifikanz der Verbesserung wird mit einem Chi-Quadrat-Statistik-Test geprüft. Die „Overall Evaluation“ kombiniert die Evaluation der Leistungsergebnisse (Achievement Evaluation) mit der Evaluation der Verbesserung (Improvement Evaluation). (CAERR 2019-20, p.13)

Der Pillar, der in Abb. 3.4 wiedergegeben wird, zeigt einen solchen Gesamtüberblick (Pillar Overall Summary). Er findet sich an mehreren Orten, z.B. bei „Calgary 2019-20 school results report highlights“ (CRRH 2020, p.3). Es handelt sich dabei um eine Broschüre von lediglich vier Seiten. Die Hauptergebnisse werden auf diese Weise weit verbreitet. Der Summary Pillar befindet sich selbstverständlich auch in der Langfassung des Calgary School Results Report (auf S. 16), der auch den Dreijahresplan enthält.

Accountability Summary Pillars gibt es für die die englischsprachigen öffentlichen Schulen, für die „separaten“ Schulen (private und sog, Charter Schools) und die frankofonen Schulen Albertas. Sie enthalten auf einem einzigen Blatt (wie in Abb. 3.4 zu sehen) die Ergebnisse aus dem laufenden Jahr, die Ergebnisse vom vorangegangenen Jahr, dazu dreijährige „überrollende Durchschnittswerte“ und die Provinzwerte zum Vergleich. Der Accountability Pillar gibt den School Boards eine kompakte Form, ihren Erfolg oder auch Misserfolg zu messen. Sie tun das in einem breiten Spektrum von Bereichen/Dimensionen. Diese Art der Berichterstattung erlaubt den Einwohnern zu sehen, wie gut ihre School Authorities ihre Arbeit machen und sie bilden die Basis für ein offenes und rechenschaftsgebendes Bildungssystem.

Die Accountability Pillars gibt es für jede Ebene des Schulsystems, für die Provinz-, die Distrikt- und die Schulebene. Abb. 3.4 zeigt den Accountability Pillar Overall Summary für den Distrikt Calgary in 2020, ein Datenblatt mit höchster Informationsdichte und Datenfülle. Auf der linken Spalte sind die sieben Messbereiche aufgeführt, in der Mitte die Ergebnisse auf Provinz- und Distrikt- (Calgary-) Ebene im Dreijahresplan, also in einer dreijährigen Zeitreihe, d.h. im Trend. Die ganz rechten Zeilen veranschaulichten die Bewertung (Evaluation) auf dieser Basis von Very High bis Low. Bemerkenswert ist, dass die Bewertung durch das Ministerium erfolgt.

Accountability Pillar: All Students - Overall Summary May 2020

Measure Category	Measure	Calgary School Division			Alberta			Measure Evaluation		
		Current Result	Prev Year Result	Prev 3 Year Average	Current Result	Prev Year Result	Prev 3 Year Average	Achievement	Improvement	Overall
Safe and Caring Schools	Safe and Caring	88.8	88.0	88.5	89.4	89.0	89.2	Very High	Improved	Excellent
Student Learning Opportunities	Program of Studies	82.7	82.3	82.2	82.4	82.2	82.0	Very High	Improved	Excellent
	Education Quality	89.0	88.6	88.6	90.3	90.2	90.1	High	Improved	Good
	Drop Out Rate	2.2	2.3	2.3	2.7	2.6	2.7	Very High	n/a	n/a
	High School Completion Rate (3 yr)	78.3	77.4	76.6	79.7	79.1	78.4	High	Improved Significantly	Good
Student Learning Achievement (Grades K-9)	PAT: Acceptable	n/a	77.7	76.1	n/a	73.8	73.6	n/a	n/a	n/a
	PAT: Excellence	n/a	23.2	22.0	n/a	20.6	20.0	n/a	n/a	n/a
Student Learning Achievement (Grades 10-12)	Diploma: Acceptable	n/a	86.6	86.0	n/a	83.6	83.4	n/a	n/a	n/a
	Diploma: Excellence	n/a	32.2	30.7	n/a	24.0	23.5	n/a	n/a	n/a
	Diploma Exam Participation Rate (4+ Exams)	61.9	62.2	61.7	56.4	56.3	55.6	High	Maintained	Good
	Rutherford Scholarship Eligibility Rate	64.9	63.7	62.3	66.6	64.8	63.5	Intermediate	n/a	n/a
Preparation for Lifelong Learning, World of Work, Citizenship	Transition Rate (6 yr)	62.2	61.0	60.3	60.1	59.0	58.5	High	Improved Significantly	Good
	Work Preparation	80.3	78.7	78.7	84.1	83.0	82.7	High	Improved Significantly	Good
	Citizenship	81.2	80.5	81.4	83.3	82.9	83.2	Very High	Maintained	Excellent
Parental Involvement	Parental Involvement	79.0	77.9	77.9	81.8	81.3	81.2	High	Improved Significantly	Good
Continuous Improvement	School Improvement	79.7	78.8	79.1	81.5	81.0	80.9	High	Improved Significantly	Good

Abbildung 3.4: Calgary Accountability Overall Summary (CAERR 2019-20, p.16)
PAT = Province Achievement Test

Dieser Pillar schafft eine reichhaltige Datenbasis für Analysen der ortsnahe Schulsystem-Entwicklung entlang von sieben Bereichen/Dimensionen:

- Safe and Caring Schools (Geborgenheit und Fürsorge bietende Schulen)
- Student Learning Opportunities
- Student Learning Achievement (K-9), d.h. den Jahrgängen Kindergarten bis 9
- Student Learning Achievement (10-12), d.h. den Jahrgängen 10 bis 12
- Preparation for Lifelong Learning, Word of Work, Citizenship
- Parental Involvement
- Continuous Improvement

Der Dreijahresplan wird, wie erwähnt, jedes Jahr „überrollt“. Eine aktuelle Fassung ist der Education Plan von Calgary „Education Plan 2021, Year 2 of 3“ (CEP 2021-24). Auch dieser Bericht ist relativ kurz gefasst (63 Seiten) und auch leicht lesbar sowie anschaulich illustriert, anders als die bisher zitierten Behördenberichte. Bemerkenswert ist der Umstand, dass eine sehr anschauliche Grafik an die obersten Ziele erinnert: **Achievement/Equity/Well-being**. (Abb. 3.5)

Wie aufwändig Calgary arbeitet, kann am Drei-Jahres Plan für 2021-24, Ausgabe zum zweiten Jahr, illustriert werden. Dafür sind von Calgarys Behörden die folgenden Quellen bzw. Perspektiven bearbeitet worden:

- School Development Plans (staff, parents and School Councils)
- Area Leadership Meetings (principals, assistant principals)

- Education Directors, Service Unit Directors and leaders
- Superintendents' Teams“ (C3YP, p.4)

Die Behörden betonen, dass die Eltern den Planungsprozess beeinflussen können durch direkten “Input” in den Sitzungen der School Councils, in denen sie Mitglied sind, (s. weiter unten Kap. 3.1.3) und der Möglichkeit für alle Eltern, Feedback zu geben. Was die Mitwirkung der Schulleitungen anbelangt hat das “Calgary Board of Education” die folgenden administrativen Verfahrensregeln erlassen:

- die Kommunikation zwischen Schule und Elternschaft verbessern;
- eine Methode entwickeln, mittels derer die Schule, das Zuhause und die Gemeinde zum Nutzen der Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten können;
- ein Forum bieten zur Diskussion über “Schulphilosophien”, Ergebnisse, Budgets sowie Operation, die zum Aufstellen eines Schulentwicklungsplans beitragen; und
- und der Schulgemeinschaft berichten über den Fortschritt, der zur Erreichung der Ziele des Schulentwicklungsplans gemacht wurden. (CEP 2021-2024, p.4)

Man fragt sich nicht nur an dieser Stelle, ob über etwaige Rückschritte oder Stagnation nicht berichtet und nicht diskutiert werden soll; denn diese werden in den Reports der Behörden nicht erwähnt.



Abbildung 3.5: CBE Education Plan 2021-2024, Year 2 of 3, p.3

Nahezu alle Aktivitäten in Albertas Schulsystem sind datenbasiert. Die Daten werden in Calgary als "Quellen der Evidenz" bezeichnet, die genutzt werden, um Entwicklung und Verfeinerung innerhalb des Dreijahreszyklus der Schulentwicklung zu unterstützen. Sie sind in Calgary sehr umfangreich und heterogen. Sie sind nicht im Einzelnen wichtig und man kann sie auch nicht umstandslos übertragen; sie sollen hier nur die ungewöhnliche Reichhaltigkeit der Datenbasis zeigen. Sie werden im Folgenden aufgeführt, aber nicht übersetzt, sie sind z.T. auch nicht übersetzbar, da viele lokale Eigenarten dabei sind:

„System and School Data

- Alberta Education Assurance Survey, CBE Student Survey and OurSCHOOL Survey
- Alberta Education curriculum implementation expectations
- Attendance rates
- Citizenship, personal development and character report card indicators
- Early Years Evaluation (EYE)
- English Language Learner Language Proficiency Benchmarks
- High school completion rates
- Provincial achievement test and diploma examination achievement of standards for each of: English Language Arts; French Language Arts; Mathematics; Sciences and Social Studies (when available)
- Report card indicators and marks for each of: CALM, Career & Technology Foundations/Studies; English Language Arts; Fine and Performing Arts; French Language Arts; Health; Languages; Mathematics; Physical Education; Sciences and Social Studies
- Requests for support from schools
- Return to school after dropping out rates
- School development plans
- Literacy, Mathematics, and Well-Being for Learning Goals
- Operational Expectations Board of Trustee Monitoring Reports
- Feedback collected from employees
- Professional learning offerings, evaluations and feedback
- Alberta Education's school specific utilization rates
- Budget-Actual comparisons
- Leadership development opportunities and feedback
- Technology applications, licensing and usage" (CEP 2021-2024, p.5)

2.1.3. Einzelschulebene

Wie schon weiter oben erwähnt, sind die Schulen Albertas vom Ministerium verpflichtet, auch selber jährliche Education Plans/Schulpläne und Result Reports/Ergebnisberichte zu erstellen. Verantwortlich dafür sind die örtlichen School Boards, School Authorities und die School Councils. Sie bilden die örtliche Governancessstruktur, wobei eine Übersetzung der nordamerikanischen Governancessstruktur auf europäische Verhältnisse wegen der unterschiedlichen Basis und des Changierens der Begriffe schwierig ist. Ganz allgemein könnte man die wesentlichen Gremien Albertas wie folgt beschreiben, wobei es in jedem Distrikt Abweichungen geben mag:

- **School Boards** sind Komitees/Ausschüsse zu Schulangelegenheiten in einer bestimmten Stadt, einem bestimmten Distrikt oder einer bestimmten Schule. Sie werden zum Teil von den Behörden eingesetzt und zum Teil gewählt.

- **School councils** sind innerschulische Gremien. Sie bestehen aus einer Mehrheit von Eltern und zudem Schulleitungsmitgliedern, Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern sowie Kommunalvertretern. Sie stellen für Mitglieder der Kommune eine Möglichkeit dar, mit Schulleitungen und Schoolboards zu kommunizieren. Sie haben beratende Funktion und geben den Eltern ein Sprachrohr in der Schulgemeinschaft.
- **School Authorities** sind Schulleitungen und Behördenvertreter. Sie spielen hauptsächlich eine Rolle bei der Verbesserung der Lernergebnisse und der Lernumgebungen. Alberta hat 379 School Authorities. Sie beziehen sich auf Öffentliche Schulen, „Separate schools“ (Privatschulen) und frankophone Schulen. Auf Distriktebene gehören auch Superintendents (vergleichbar mit europäischen Schulaufsichtsbeamten) zu den School Authorities.

Im „Funding manual for school authorities 2022/23“ (FMSA) sind die Anforderungen (requirements) an Planungsaktivitäten und Ergebnisberichterstattung der Einzelschulen durch die School Authorities wie folgt aktualisiert, konkretisiert und präzisiert:

„Überprüfung (Reviewing) der Schulpäne und der jährlichen Ergebnisberichte (Annual Education Results Reports)

Das Personal der Schulbehörden von Alberta begleitet (monitors) und unterstützt die Autoritäten der Einzelschulen mittels einer Reihe von Prozessen, um zu sichern, dass diese ihren Verantwortlichkeiten nachkommen und die Erwartungen an Leistung (Performance) erfüllen. Das schließt ein, dass sie die Schulpläne (education plans) und die jährlichen Ergebnisberichte der Schulautoritäten reviewen und sich mit den Schulautoritäten zum Reviewen der Pläne und Berichte treffen und sie beim kontinuierlichen Verbesserungsprozess unterstützen.

„Vertreter des Ministeriums reviewen die Schulpläne und Ergebnisberichte, um Evidenz dafür zu gewinnen, dass die Schulautoritäten ihren Schlüsselverantwortlichkeiten nachkommen sowie positiven Einfluss nehmen auf den Zuwachs der Leistungen der Schülerschaft und das Engagement für einen robusten Planungs- und Berichts-Zyklus, der die leitenden Prinzipien, Domänen und Befähigungsprozesse reflektiert. Spezifischer formuliert umfassen die Schlüsselprozesse Folgendes:

- Die Schulautoritäten haben gesammelt, analysiert und evaluiert die Schlüssel (Leistungs-)daten, die sich aus der Implementation des vorangegangenen Schulplans (...) in jedem Inhaltsbereich (domain) ergeben haben. Sie haben Einsichten gewonnen, Schlüsse gezogen und Implikationen festgelegt, die aus den Resultaten entspringen.
- Diese Einsichten werden genutzt, um Stärken und Bereiche für Verbesserung zu identifizieren, die wiederum eine Basis für Prioritätensetzungen im Schulplan erbringen. Bereiche, die klar als verbesserungsbedürftig erkannt wurden, werden als Ergebnisziele und als Strategien im Schulplan reflektiert.
- Schulautoritäten haben ihre Stakeholder (Schülerschaft, Eltern, Kollegium und Gemeindevertreter) aktiv in die Planung einbezogen und es ist klar informiert worden, wie angemessen deren Input für die Ergebnisziele und andere Komponenten den Schulplans war. Die Schulautoritäten kommunizieren und engagieren sich mit den Stakeholdern; sie tauschen sich aus hinsichtlich der Ergebnisse und des Voranschreitens beim Erreichen der Zielergebnisse und der Wahrnehmung ihrer Verantwortlichkeiten.
- Der Plan ist realistisch und identifiziert die Ziele (outcomes), die erreicht werden sollen, die Messlatten für das Feststellen von Fortschritt und die

forschungsinformierten Strategien, die implementiert werden sollen, um lokale und strategische Prioritäten zu adressieren.

- Die Schulautoritäten entwickeln ihr Budget entlang ihrer Prioritäten und Hauptverantwortlichkeiten und demonstrieren effektive Haushalterschaft (stewardship) für Ressourcen. Ressourcen werden so angemessen verteilt, dass der Schulplan implementiert und gelingen kann.
- Die Schulautoritäten haben ein System von Rechenschaft (accountability) und Versicherung (assurance) für ihre Schulen etabliert, das kontinuierliche Verbesserung und evidenzinformierte Entscheidungsfindung ermöglicht. Dabei gibt es klare Verknüpfungen zwischen der Schule und Plänen der Autoritäten. Die Prioritäten innerhalb der Pläne der Autoritäten geben Richtlinien für die Schulen.

Bewirkt wird zudem dadurch:

- Verstärkung des Wissens und des Verständnisses des Ministeriums hinsichtlich des lokalen Kontextes und der lokalen Prioritäten;
- Stimulierung des datengetriebenen (data-driven) Dialogs und Diskurses über kontinuierliche Verbesserung;
- Ermutigung der Anstrengungen der Schulautoritäten um Verbesserung und
- Identifizierung der Implikationen für provinzielle Planung". (FMSA 2022, pp.139)

Dieser im Jahre 2022 erschienene Erlass zur "Begutachtung der Education Plans und der jährlichen Ergebnisberichte" organisiert die Verknüpfung der Distrikt- mit der Schulebene und soll das Alignment regeln. Am Ende dieses Erlasses heißt es:

Anforderungen an Schulpläne und Ergebnisberichte

Der Erlass betont, dass jede Schule innerhalb einer Schulautorität (auch Division genannt) einen Schulplan entwickeln muss, der den Schulplan der Schulautoritäten reflektiert und auch daran ausgerichtet ist. Die Schulen müssen auch einen Ergebnisbericht für das gerade abgelaufene Schuljahr vorbereiten.

Als Teil ihres Rechenschaftssystems und konsistent mit der Rechenschaftspolitik der Schulautoritäten, entwirft jede Schule die eigenen Anforderungen für die Prozesse, den Inhalt und das Format des Schulplans und des Ergebnisberichts. Diese Anforderungen sollen die kontinuierliche Verbesserung und die in der Schule stattfindenden datenbasierten Entscheidungen unterstützen und „gewährleisten, dass die Schulen ihrer Verantwortung nachkommen und ihrer Schulgemeinden Sicherheit (assurance) verschaffen.

Schulautoritäten müssen die Besonderheiten ihres Rechenschaftssystems umreißen in ihren jährlichen Ergebnisberichten oder einen Link zu diesen Informationen bereitstellen. (...)

Die Alberta Schulbehörden reviewen nicht (mehr) routinemäßig individuelle Schulpläne und sammeln sie auch nicht (mehr) ein. Es ist nun die Verantwortung der School Boards, als Teil des Rechenschaftssystems das Folgende sicherzustellen:

- Jede Schule updated ihren Schulplan und bereitet den jährlichen Ergebnisbericht vor;
- Jede Schule involviert den School Council beim Updaten des Plans und des Berichts und
- Jede Schule postet ihren Plan und ihren Bericht auf der Website der Schule oder der Schulautoritäten. (FMSA 2022, pp.140)

Die unterstrichene Aussage relativiert das vorwegzitierte Dokument, das noch forderte, dass jede Schule von der höheren Ebene gereviewed werden sollte, und macht die Distrikte und School Boards etwas selbstständiger.

Datenblätter/Pillars/Dashboards für die Stakeholder

Alle vom Ministerium und den Distrikten jährlich erhobenen unterschiedlichen Daten werden den Lehrkräften, den Schulleitungen und der Schulaufsicht bedarfsgerecht auf digitalem Wege zur Verfügung gestellt. Ohne die technischen Möglichkeiten der Digitalisierung wäre das in Alberta praktizierte Modell der datengestützten Systementwicklung nicht möglich.

Sliwka/Klopsch berichten schon 2018, dass die Datenaufbereitung in Alberta mittels digitaler Accountability Pillars (Säulendiagramme), früher Dashboards genannt, erfolgt. Die Pillars können als tabellarische Übersicht beschrieben werden, innerhalb derer alle Bereiche, in denen Daten erhoben wurden, erfasst sind. Abb. 3.5 stellt ein sog. Overall Summary Pillar aus dem Jahr 2020 dar. Danach waren Pillar in dieser Vollständigkeit wegen der Corona-Pandemie einige Zeit nicht mehr möglich; beispielsweise konnten Leistungsdaten von Schülerinnen und Schüler nicht mehr erhoben werden.

Zugriff auf die Pillars/Dashboards haben jeweils nur die verantwortlichen Personen. Schülerdaten sind mit Hilfe einer individuellen Schüler-ID kodiert, so dass Datenschutzrechte vollumfänglich eingehalten werden. Umfrage-Daten von Schülerinnen und Schülern, Eltern und Lehrkräften sind anonymisiert. Jedes Schulamt und jede Einzelschule erhält eine tabellarische Übersicht über alle Bereiche, in denen Daten erhoben wurden. In Abb. 3.6 wird ein /Pillar, damals noch Dashboard genannt, zum „Outcome One“ wiedergegeben. Es erhält Informationen zur Entwicklung der Schülerleistungen über einige Jahre, den Vergleich zum Vorjahr und den Vergleich zum Durchschnitt der letzten drei Jahre. Auffällig ist dabei, dass die Leistungen zwischen den Jahren schwanken, mal höher und mal niedriger ausfallen. Interessant ist die Aufteilung der Schülerschaft nach akzeptablen Leistungen (ca. 80%) und exzellenten Leistungen (ca. 20%). Exzellenz ist ein Ausschlusskriterium; längst nicht Alle können als exzellent klassifiziert werden.

Besonders anschaulich ist die Aufbereitung der Daten nach einem Ampelsystem. Die Rückmeldung ist farblich unterlegt, so dass auf einen Blick Stärken (grün und blau) und Schwächen (rot und orange) der Schulen erkennbar sind. Auf diese Weise können die Gespräche über die Daten gleich an den sensiblen Bereichen ansetzen (vgl. Abb. 2.6). Diese Dashboards/Pillars gibt es für die Provinz (wie in Abb. 3.6), die Distrikte (wie in Abb. 3.4), aber eben auch für fast jede Einzelschule, was bemerkenswerte Vorteile für die Analyse und Planung bringt. Das Dashboard in Abb. 3.6 ist übrigens ein Auszug aus dem „großen“ „Dashboard Overall Summary“, wie es in Abb. 3.4 dargestellt wird, allerdings für ein anderes Schuljahr (2019-20).

Outcome One: Alberta's students are successful (continued)												
Performance Measure	Results (in percentages)					Target	Evaluation			Targets		
	2013	2014	2015	2016	2017	2017	Achievement	Improvement	Overall	2018	2019	2020
Overall percentage of students who achieved the Acceptable Standard on diploma examinations (overall results).	86.3	86.5	86.2	85.1	85.0	88.3*	High	Declined Significantly	Issue	85.9	86.0	86.1
Overall percentage of students who achieved the Standard of Excellence on diploma examinations (overall results).	27.1	29.2	29.0	27.6	28.6		Very High	Maintained	Excellent			

Abbildung 3.6: Beispiel Dashboard für die Provinz Alberta (CBE, AERR 2016-17, p.22)

Gleich unter diesem Dashboard stehen die folgenden daraus hergeleiteten Strategien und Maßnahmen, die auf Provinzebene formuliert sind:

Personalisiertes Lernen

Entfalte, erweitere und integriere Praktiken, die konsistent sind mit den Elementen der Vision für hochwertiges Lehren und Lernen des Calgary Board of Education.

- Erweitere den Gebrauch von Lernplänen und Profilen, die jeder Studentin und jedem Studenten bekannt sein sollten und ihnen helfen, sich als Lernende zu entwickeln
- Erweitere das Design auf zugängliche, inklusive, rigorose und engagierte Lernaufgaben, die sichern, dass Schülerinnen und Schüler partizipieren, Fortschritte machen und Ziele erreichen

Kläre und erweitere inklusive Praktiken durch verantwortliche Lern- und Lehrumgebungen.

- Identifiziere und schaffe die Bedingungen dafür, dass die Schülerinnen und Schüler Erfolg haben, sich als einzigartige Lerner und als Mitglieder ihrer Schule und ihrer Heimatgemeinde verstehen

Fördere multiple Literacies, Numeracy and Lernkompetenzen für jede Studentin und jeden Studenten quer durch alle Gegenstands- und Fachbereiche.

- Erhöhe Klarheit und Kohärenz der Lehr- und Lernpraktiken durch Lehrstrategien mit großer Wirksamkeit

Baue professionelles Kapital auf

Baue Kohärenz und kontinuierliche Verbesserung auf hinsichtlich der Programmbeschaffung, der Dienstleistung und des professionellen Lernens durch eine kollaborative und evidenzinformierte Kultur. Beschleunige den kollektiven Impact auf Schülerlernen durch kollaborative und verteilte Führungspraktiken und professionelles Lernen, das gemeinsam geteilte Prioritäten adressiert:

- Inklusives Lernen
- Kulturen der indigenen Völker, vor allem Sprache und Geschichte
- Literacy, Numeracy und Kompetenzen des Lernens
- Führung durch strategische Bereitstellung von Ressourcen. (CAERR 2016-17, p.23)

Für jeden Bereich, jede Dimension (auf der linken Spalte) können die Verantwortlichen durch Klicken zur nächsten Ebene des Dashboards/Pillars zusätzliche Informationen aufrufen. Im Bereich der Leistung (achievement) bezieht sich die dort zur Verfügung gestellte Information beispielsweise auf die Jahrgangsstufen und deren Erreichung der „*Acceptable standards*“ und der „*Standards of excellence*“. Daneben werden die einzelnen geprüften Leistungsbereiche dargestellt, beispielsweise in Mathematik der Teilbereich der Geometrie. Zu sehen ist, welcher Anteil der Schülerinnen und Schüler einer Klasse beziehungsweise einer Schule bestimmte Aufgaben korrekt bearbeitet hat. Auf diese Weise erhalten die Lehrkräfte detaillierte Informationen über den Stand ihrer Klasse und ihrer Schüler auf Basis konkreter Kompetenzbeschreibungen. Diese Informationen können zur Unterrichtsentwicklung und zur Planung von Förder- und Differenzierungsmaßnahmen genutzt werden. Daten auf Klassenebene können auch genutzt werden, mit anderen Lehrkräften, Eltern und den Schülerinnen und Schülern selbst ins Gespräch zu kommen und Veränderungen anzustoßen.

Vor dem Hintergrund dieser Dashboards/Pillars, samt den hergeleiteten Strategien bzw. Interpretationen, muss jede Schule mit dem zuständigen Superintendenten eine

Zielvereinbarung schließen, die auch Maßnahmen und Evaluationshinweise enthält, wie es die untenstehende Abb. 3.7 zeigt, die ein Beispiel einer Vereinbarung von Behörde und Schule(n) aus der Westwind School Division im ländlichen Alberta wiedergibt. Es handelt sich um das 3. von drei Outcomes (Zielvorgaben) „All Students will graduate from High-School“ genannt, wobei sog. Strategien und Benchmarks (Measures) vereinbart wurden.

Outcome 3: All Students will graduate from High School	
<p>Strategies:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Increase collaborative partnerships: expanding dual credit opportunities, getting students on post-secondary campuses, continued work with Sustainable Agriculture Education Partnership (SAEP), and establishing better connections to the trades (LC project). • Improve transitions as students move from one school to the next to help students feel connected and a part of their new school • Increase student engagement and positive connections by expanding student opportunities to participate in various co and extra-curricular activities, volunteerism and school leadership (student council, Hope Squad, etc.) • Develop better opportunities for student's choice in education: development of a summer school, online school, flexible learning environments. • Work with high school Academic Advisors to expand tracking of students' progress and help them take advantage of early enrollment opportunities at post-secondary. • Increase support for our FNMI students by providing needed academic advising and counselling supports to help students overcome past trauma and develop resiliency. • All Westwind students will have an opportunity to be on a post-secondary campus. • Help students take advantage of off-campus learning opportunities: Work Experience, RAP, Dual Credit, Career Transitions, etc. • Contact our former students that did not graduate and learn from them to see why they did not graduate and what we could have done to help them, and how we can 	<p>Measures:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (ABed) Percentage of teachers, parents and students satisfied with the opportunity of students to receive a broad program of studies including fine arts, career, technology, and health and physical education • (ABed) Percentage of teachers and parents who agree that students are taught attitudes and behaviours that will make them successful at work when they finish school. • (ABed) High school to postsecondary transition rate of students/First Nation, Metis and Inuit students within six years of entering Gr. 10 • (ABed) High school completion rate of students/First Nation, Metis and Inuit students within in three years of entering Gr. 10. • (ABed) The annual drop-out rate of students/First Nation, Metis, and Inuit students within three years of entering Gr. 10. • (ABed) Percentage of students/First Nations, Metis and Inuit students writing four or more diploma exams within three years of entering Gr. 10. • (Abed) Percentage of students/First Nation, Metis and Inuit students eligible for

<p>help them.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Provide needed Mental Health supports to students provided by our Family School Liaison Counsellors (FSLC's) 	<ul style="list-style-type: none"> • a Rutherford Scholarship. • (Abed) Percentage of teachers, parents and students who indicated that their school and schools in their jurisdiction have improved or stayed the same the last three years. • (WWSD) Survey – School is preparing students for next school/work/postsecondary • (WWSD) Survey – Students effectively use their flex/tutorial/learning time
--	--

Abbildung 3.7: Zielvereinbarung mit der Westwind School Division in Alberta

Wenn man sich die Strategies, die so etwas wie Indikatoren darstellen, in Abb. 3.7 anschaut, fällt die einmal deren große Menge ins Auge, zum anderen deren Maßnahmecharakter. Measures, die man auch mit „Maßnahmen“ übersetzen könnte, sind in diesem Fall Messinstrumente. Die Percentages könnte man auch Benchmarks nennen. Hier fällt auf, dass sämtliche Measures allein quantitativ ausgerichtet sind.

Das alles deutet darauf hin, dass in Alberta die Zielvereinbarungen, die ja tatsächlich Ziel- und Maßnahmenvereinbarungen sind, zu einer beachtlichen Ausrichtung (Alignment) beitragen, aber auch zur Engführung der Schulen bei der Entwicklungsarbeit führen.

2.1.4. Vertikale und horizontale Verknüpfung

Beachtlich ist die enge horizontale und vertikale Verknüpfung der einzelnen Ebenen des Schulsystems, die Alberta anstrebt. Die Ministerialbehörden produzieren die Daten und interpretieren sie bereits, bevor sie den Distrikten und über diese den Schulen zugeleitet werden. Die Schulen erhalten allerdings Unterstützung bei der Nutzung der Daten und deren standortbezogenen Interpretation. Alle Ebenen des Systems sollen sich für die Erreichung der drei „Großen Ziele“ – Achievement/Equity/Well-being gleichermaßen verantwortlich fühlen und dafür eng zusammenarbeiten. Schulentwicklung wird damit zur Gemeinschaftsaufgabe des gesamten Systems, in dem immer das Prinzip gilt, dass jede Verbesserung ein Erfolg ist und dass jede Schule erfolgreich sein kann, wenn sie auf der Grundlage nachvollziehbarer Erkenntnisse Entscheidungen trifft.

Im Oktober jedes Jahres erhalten die Schulen und die Schulämter über eine digitale Plattform jeweils die Daten, die ihren Arbeitsbereich betreffen. Alle Leitungen der Boards of Education (eine Einheit von Schulämtern und Schulverwaltungsämtern, Staat und Kommune) treffen sich nun, um ihre Ergebnisse miteinander zu besprechen, sich gegenseitig Hilfestellung zu geben, wie mit ihnen umzugehen ist und sowohl Ziele als auch Handlungsschritte festzulegen.

Die Superintendents legen im Rahmen der provinziellen Vorgaben eigene schulamtspezifische Ziele fest und überlegen, wie im Schulamt mit den erhaltenen Informationen umgegangen werden kann. Dann treffen sie sich mit den Schulleitungen der Schulen in ihrem Zuständigkeitsbereich, um gemeinsam darüber nachzudenken, wie die Entwicklung der individuellen Schule gelingen kann.

Sliwka/Klopsch berichten, dass vielfach sechs bis zehn Schulen zu einer Schulfamilie („family of schools“) zusammengefasst werden. Hier treffen sich die Schulleitungen und die zuständige Schulaufsicht in einem vierwöchigen Rhythmus, um sich gegenseitig zu beraten und sich gemeinsam weiterzuentwickeln. Diese alle vier Wochen stattfindenden halbtägigen Arbeitssitzungen stellen den Kern des professionellen Lernens von Schulleiterinnen und Schulleitern dar. Hier interpretieren sie gemeinsam Daten, schauen sich wechselseitig an ihren Schulen gute Praxis an und besprechen aktuelle wissenschaftliche Befunde zu Schule und Unterricht. (nach Klopsch/Sliwka 2019 und 2020).

Dieser Prozess des horizontalen voneinander und miteinander Lernens spiegelt sich auf der Ebene der Einzelschulen ab. Im Rahmen der schulbezogenen Daten und Interpretationen von der obersten Ebene leiten School Boards, School Authorities und School Councils standortbezogene Profile ab, die sie in einem Jahr beziehungsweise in drei Jahren durch strategisch geplante Maßnahmen erreichen möchten. Die Zielstellungen und strategischen Maßnahmen auf der Ebene des Schulministeriums, der Distrikte und der Einzelschulen sollen durch fest terminierte „vertikale Gespräche“ miteinander verzahnt werden. Auf allen Ebenen soll auf diese Weise „Alignment“ erzeugt werden. Ein fortlaufendes systemisches Lernen des gesamten Schulsystems soll durch die klaren und für alle verbindlichen Prozessabläufe gewährleistet werden. Voraussetzung dafür ist, dass sich die Vielzahl z.T. auch auseinanderstrebender Aktivitäten in einem Entwicklungskorridor bewegen. Dieser schon mehrfach Alignment genannte Ansatz soll Synergien erzeugen und ein Ineinandergreifen der Teilsysteme („strategic alignment“) ermöglichen.

Ferner sollen aufeinander abgestimmte strategische Ziele und Maßnahmen entstehen, jeweils für das aktuelle Jahr und die nächsten drei Jahre. Immer wenn ein Jahr vorüber ist, schließt sich ein neues Jahr für die Planung an, sodass die jahresspezifischen Vorhaben datenbasiert an die aktuelle Situation angepasst werden können. Dieses Verfahren wurde weiter oben Rollende Planung genannt.

Alberta versucht auf diese Weise sowohl eine horizontale Verknüpfung durch die strategische Zusammenarbeit auf der gleichen Ebene (in den Schulfamilien zwischen den Schulen und den professionellen Lerngemeinschaften innerhalb der Schulen) als auch eine vertikale Verknüpfung durch die Zielvereinbarungen zwischen Ministerium, Schulaufsicht und Schulleitungen herzustellen.

Als Idealtyp entsteht eine vertikale wie horizontale Verknüpfung oder wie es in Alberta heißt: Strategic Alignment. Deshalb strebt Alberta an:

Vertikale Verknüpfung:

- Jährliche Schulpläne (Education plans) und Ergebnis-/Resultats-Berichte (Annual Educational Results Reports (AERR), sowohl auf der Ebene der Schulautoritäten der Distrikte als auch auf der Ebene der Einzelschule
- Review der Schulpläne durch den Alberta Education Staff als Schulaufsicht
- Ziel- und Maßnahmenvereinbarungen zwischen den Schulautoritäten und den dazugehörigen Einzelschulen; fest terminierte vertikale Gespräche

Horizontale Verknüpfung:

- Zusammenarbeit der Leiter der Boards of Education
- Klopsch / Sliwka (2019, S.67 f.) berichten von der Bildung von Schulfamilien, deren Schulleitungen sich in einem vierwöchigen Rhythmus (und der zuständigen

Schulaufsicht) in halbtägigen Arbeitssitzungen treffen (Professionelles Lernen der Schulleitungen: gemeinsame Interpretation von Daten, gegenseitige Unterrichtshospitationen, Besprechung aktueller wissenschaftlicher Befunde zu Schule und Unterricht)

- Professionelle Lerngemeinschaften innerhalb der Schulen (s. Kap. 7.4)

Deutlich wird am Beispiel Alberta auch, dass Reports und Zielvereinbarungen das Scharnier bei der Verknüpfung von Ebenen sind und nicht in erster Linie die Daten selbst, so „reich“ sie auch sein mögen. Daten können eine gute Basis bei der Vereinbarung von Zielen legen und sie vermögen beim Alignment eine wichtige Rolle zu spielen. Aber über die Reichweite der Verknüpfung und vor allem die Verbindlichkeit entscheiden Ziel- und Maßnahmenvereinbarungen. Deshalb sind sie auch so wichtig für Gesamtsystementwicklung.

Es ist nicht bekannt, dass in Alberta zur Frage, wie weit diese Zielvereinbarungen über die drei Ebenen Provinz/Staat, Distrikt/Kommune und Einzelschule tatsächlich wirken und ob und in welchem Maße sie Verbindlichkeit schaffen, da keine empirischen Untersuchungen vorliegen. Aus den Berichten, die es auf allen drei Ebenen gibt, geht allerdings hervor, dass die Verbindungen der Ebenen viel Aufwand erfordern. Der dreijährige Entwicklungsplan im Annual Education Results Report 2019-20 enthält mehr als 50 solcher Maßnahmenpakete mit durchaus klaren, aber eben auch sehr zahlreichen Ziel- und Maßnahme-Formulierungen.

Das Outcome 3: “Alberta has excellent teachers, school leaders, and school authorities” wird hinsichtlich der „Allgemeinen Strategie“ auf einer Druckseite und hinsichtlich der „Speziellen Strategie“ auf fünf (sic!) Druckseiten mit einer immensen Fülle von Maßnahmen operationalisiert. (AERR 2019, pp.39)

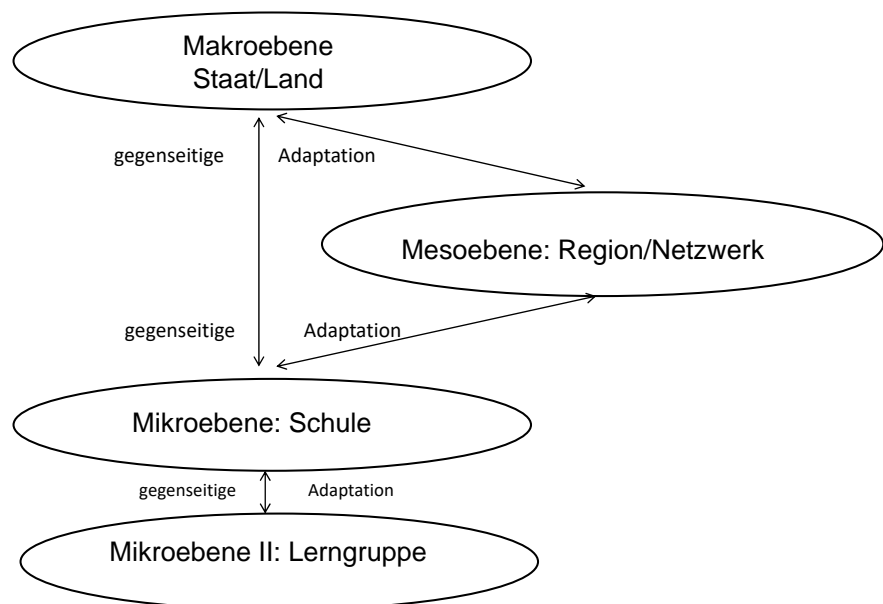


Abbildung 3.8: Verschobene Ebenen des Schulsystems von Alberta

Abb. 3.8 zeigt die Ebenen des Schulsystems von Alberta. Diese Grafik unterscheidet sich deutlich vom Idealtyp auf Abb.1.1 aus dem Anfangskapitel dadurch, dass es sich nicht um eine geradlinige direkte Hierarchie handelt, sondern um eine, bei der die mittlere Ebene neben der direkten Hierarchie auch eine eigene aufbauen und dadurch vielleicht auch etwas selbstständiger gestalten kann. So ergibt sich eine Art relativierter Hierarchie und verschobener Ebene.

Am Schluss dieses Kapitels soll noch auf die bisher nicht erwähnte Rolle der School Councils hingewiesen werden. Die Schulbehörde von Calgary schreibt: „School Councils spielen eine Schlüsselrolle. Von School Councils wird aktiv Rat gesucht. Solcher Rat wird ernstlich beachtet und ist prioritär, wenn es um Entscheidungen in einem weiten Bereich geht. School Councils helfen, den Kontext bei Schulentwicklungsplänen zu ´bauen´ durch direkten Input bei den Sitzungen und die dort gegebenen Möglichkeiten für Vorschläge und Feedback von und durch die Eltern und sonstigen Personen“. (CAERR 2019, p.6)

2.1.5. Beachtenswertes und Problematisches

Zweifellos besitzt Alberta eine allumfassende Gesamtsystem-Entwicklung, die zahlreiche Anregungen geben kann, aber auch etliche Probleme zeigt. Zunächst seien die anregenden Elemente zusammengefasst: Ein ganzheitlich gestaltetes und gesteuertes, zielbezogenes, datenorientiertes und in Teilsystemen und Ebenen systematisch verknüpftes Schulsystem ist die Vision zahlreicher Bildungsreformer. Alberta wird hier gelegentlich als Beispiel oder gar Vorbild genannt. Alberta kommt dieser Vision nahe. Zwischen den Polen Accountability/Rechenschaft und Schulautonomie punktet Alberta fraglos sehr hoch bei Accountability, aber weniger bei der (Teil-) Autonomie der Einzelschulen. Schwierig einzuschätzen ist, ob es ein Vorteil oder ein Nachteil ist, dass Alberta ohne Nationalen Qualitätsrahmen arbeitet. Anstelle dessen wird in Alberta die Qualitätsorientierung angebahnt durch ein Set von drei „Großen Zielen“ (achievement, equity, well-being) und zahlreichen „kleinen“ Zielen. sowie einen durchgehenden Bezug auf die Verbesserung des Lernens der Schülerinnen und Schüler.

Das Schulsystem Albertas ist auch für die Öffentlichkeit sehr transparent, einmal durch die jährlichen „Alberta Satisfaction/Assurance Surveys“ und zum anderen durch die jährlichen „School Plans“ und der „Education Result Reports“ auf Provinz- und auf Distriktebene sowie den dazugehörigen Kurzfassungen und Pillars/Datenblätter, die alle halben Jahre aktualisiert werden.

Jedoch kann vermutet werden, dass Alberta die Perfektion zu weit getrieben hat. Es gibt nicht nur eine kaum zu übersehende, geschweige denn (gerade von den Schulen) zu bearbeitende Fülle von Daten, sondern auch eine Fülle von Zielen: Missions, Visions, Values, Goals and Ultimate Goals, Targets, Outcomes, Objectives, Results, Strategies und Performance Measures. Ein Alignment der Zielbegriffe ist nicht zu erkennen. Dazu gibt es eine überbordende Fülle von Maßnahmenvorschlägen, die meist von oben kommen, aber nicht alle verbindlich sind.

Auch in Alberta selbst gibt es Kritik an dieser „**Übermotorisierung**“ der Systemsteuerung und Schulentwicklung, wie Schweizer das nennen würden, sogar in der Regierung. Es wurde bereits im Jahr 2000 ein Projekt aufgelegt mit dem Titel „Alberta Initiative for School Improvement (AISI)“.

Pamela Adams schreibt über den Zuschnitt dieses Projekts, der sich deutlich vom Alberta-Mainstream unterscheidet:

Bei AISI „war von primärer Wichtigkeit das Bedürfnis nach Anerkennung, Konsolidierung und wachsenden Beziehungen zwischen allen Stakeholdern. Die erste Phase des AISI-Projekts

hatte einen Fokus auf soziales Kapital, Vertrauen und Transparenz.(...) Es gab eine leichte Bewegung fort von den Normen der Accountability hin zu geteilter Verantwortung, eine Bewegung, die Erziehungs- und Lehrpersonen veranlasste, differenzierter über die Vorstellungen und Ansichten über managementorientierte Regelbefolgung (compliance) und professioneller Autonomie nachzudenken. Es gab einen deutlichen Ruf von vielen Stakeholders, dass ein Multiteilnehmer-Modell für Entscheidungen und Kommunikation in der Provinz der Standard werden solle“. (Adams 2015, p.9). Übrigens wurden in diesem Aktionsforschungs-Projekt qualitative Daten genauso wichtig wie die quantitativen der Result Reports und Pillars/Datenblätter. Damit einher geht der Bezug auf „data-based“ Handeln statt auf den in den Dokumenten der Behörde gängigen Begriff „datengetriebenes (data-driven)“ Handeln zu rekurrieren.

Von **Schulentwicklung** sind in Alberta wenig Spuren zu erkennen: Es gibt zwar zahlreiche Education oder School Plans auch Schulentwicklungspläne werden genannt, aber von den Kernelementen von Schulentwicklung ist nicht die Rede, nicht von Schulprogrammen, Steuergruppen oder Unterrichtsentwicklung, dafür von High-stakes Testing desto mehr. High-stakes-Tests haben bedeutsame Konsequenzen für die getesteten Personen, nehmen Einfluss auf deren Noten und Abschlüsse und eine Bedeutung für Schulentwicklung ist nicht zu erkennen.

Eine Parallele zu High-stakes-Testing sind **Schulrankings**, die es bis heute in Alberta gibt. Alle High-Schools sind in einer mit ca. 400 durchnummerierten Rangliste aufgeführt, die auf nur wenigen Bewertungskriterien beruht, die sich vor allem an erfolgreichen Abschlüssen orientiert. Schul-rankings sind stark umstritten.

Zu bedenken gibt auch, dass die durch PISA ermittelten Schülerleistungen seit Beginn der PISA-Untersuchungen im Jahr 2000 in allen drei Domänen gesunken sind. Sie waren zwischendurch von Messzeitpunkt zu Messzeitpunkt gleich, aber nie besser. Das ist für Alberta kein großes Problem, steht es in der PISA „Weltrangliste“ noch immer mit an oberster Stelle, zeigt aber, dass die aufgezeigten datenorientierten Schulentwicklungsbemühungen wenig Auswirkungen auf die PISA-Leistungen und auch wenig auf die Alberta eigenen PATs (Province Achievement Test) haben (nachzulesen unter „Education in Alberta“ bei Wikipedia) - und dann noch eher negative.

Fazit: Fraglos verfügt Alberta über eine ausgeprägte Gesamtentwicklung des Schulsystems. Aber Alberta zeigt ebenso, dass auch eine allumfassende Systementwicklung nicht frei von Problemen und Schwachstellen sein muss. Darüber hinaus gibt es in Alberta (und auch andernorts) viele Wirkungsvermutungen, die nicht untersucht sind. Es gibt in Alberta z.B. eine Menge Zielvorgaben, aber wie sie wirken und wie sie im Detail implementiert werden, ist nicht klar, wiewohl wir wissen, dass die Implementation das Ergebnis dominiert. Zu Zielvereinbarungen vermag der nächste Fall Österreich zu inspirieren.

2.2. Beispiel Österreich: Qualitätsmanagement mit Unterstützungssystem*

* Dieser Text folgt über weite Strecken dem Beitrag von Edwin Radnitzky, vormals Abteilungsleiter im österreichischen Bildungsministerium und verantwortlich für die Konzeption von SQA – Schulqualität Allgemeinbildung, im Band „Implementation auf den Punkt gebracht“ (s. Literaturverzeichnis unter Rolf u.a.).

Österreich ist ein Land mit neun Bundesländern und fast 5000 Schulen. Im Jahr 2011 wurde in Österreich ein „Nationaler Qualitätsrahmen“ erarbeitet mit dem ambitionierten Ziel, „durch

pädagogische Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu bestmöglichen Lernbedingungen an allgemeinbildenden Schulen beizutragen. Das eigenständige Lernen von Schülerinnen und Schülern, unterstützt durch wertschätzendes, professionelles Handeln von Lehrerinnen und Lehrern, soll zur weiteren Anhebung des Bildungs- und Leistungsniveaus führen“ (BMBWF 2019). Von dieser Basis aus wurde das Vorhaben „Schulqualität Allgemeinbildung“ (SQA) entwickelt, das an den Schulen im Jahr 2013 in Kraft getreten ist. Auf den ersten Blick unterscheiden sich dessen Bauelemente kaum von jenen anderer gängiger QM-Systeme:

1. Definition und Beschreibung von Schulqualität
2. Rahmenzielvorgabe
3. Entwicklungspläne (EP) auf allen Ebenen des Schulsystems (Schule, Bezirk, Bundesland, Bildungsministerium)
4. Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG) zwischen den Führungskräften aller Ebenen
5. Feedback und Evaluation
6. Unterstützungsstrukturen

Abbildung. 2.9: Schulqualität Allgemeinbildende Schulen (SQA)

Bei näherer Betrachtung treten einige Prinzipien und Strategien zu Tage, die SQA seine besondere Prägung verliehen:

Schule als lernende Organisation

Die Rahmenbedingungen von Schule verändern sich immer rascher, die Zukunft erscheint unvorhersagbarer denn je. SQA zielte folglich darauf ab, Schulen dabei zu unterstützen, ihre eigene Entwicklungs- bzw. Problemlösekapazität zu erhöhen. Als Basis dafür wurde Schulentwicklung (SE) verstanden als Zusammenspiel von Organisationsentwicklung (OE), (fachbezogener) Unterrichtsentwicklung (UE) und Personalentwicklung (PE). Den nötigen Raum für Entwicklung bot eine bewusst breit angelegte Rahmenzielvorgabe des Ministeriums (*„Weiterentwicklung des Lernens und Lehrens an allgemeinbildenden Schulen in Richtung Individualisierung, Kompetenzorientierung und inklusiver Settings“*, BMBWF 2019), die über Jahre hinweg konstant gehalten wurde. Die Schulen sollten genügend Zeit haben, sich zu *organisieren und gemeinsam an nachhaltigen Lösungen zu arbeiten; gleichzeitig brauchten sie Spielräume für individuelle Akzentuierungen. Ihre jährlich fortzuschreibenden Entwicklungspläne waren daher „nur“ auf zwei Themen fokussiert – eines innerhalb der Rahmenzielvorgabe, ein weiteres nach freier Wahl, um die Schulen nicht zu überfordern und sie zum Ausbau ihrer Stärken zu ermutigen.* – SQA-Schul-, Landes- und Bundeskoordinatoren sollten die SE-Arbeit auf allen Ebenen unterstützen; ihre Tätigkeit wurde als Teil der ‚Workload‘ definiert und abgegolten.

Systemischer Ansatz

SQA ging davon aus, dass die Handlungen von Personen oder Organisationen immer in Wechselwirkung untereinander sowie mit relevanten Umwelten stehen und dem Ziel dienen, ein möglichst stabiles Gleichgewicht innerhalb des betreffenden Systems herzustellen. Insbesondere auf die Wert- und Haltungsebene abzielende Systemveränderungen sollten daher nicht von außen gesteuert, sondern nur durch Impulse erreicht werden, die die Beteiligten veranlassen, das System selbst, von innen heraus in Bewegung zu setzen.

Top down und Bottom up

Nach vielen Jahren der Freiwilligkeit pädagogischer SE in der Allgemeinbildung war den Verantwortlichen im Bildungsministerium klar, dass es für die flächendeckende Verankerung einen gesetzlichen Rahmen brauchte. Gleichzeitig wussten sie, dass man SE nicht einfach verordnen kann. Also beschlossen sie, bei der Implementation einen Top down-Ansatz mit einem Bottom up-Ansatz zu kombinieren.

‚Top down‘ auf den Weg gebracht wurden ein breit angelegtes, über Jahre hinweg konstant gehaltenes Rahmenziel, einige wenige Vorgaben für die Umsetzung und zahlreiche Unterstützungsangebote, die allesamt auf langjährigen Erfahrungen in und mit dem Schulsystem beruhten. Die SQA-Verantwortlichen im Bildungsministerium verfügten zudem selbst über einschlägige Qualifikationen und wussten, wo die Knackpunkte lagen.

‚Bottom up‘ kam bereits in der Gründungsphase von SQA zum Tragen. In sechs zweitägigen ‚Cercles‘ sammelten die Initiatoren aus dem Ministerium über zwei Jahre hinweg Vorschläge und Bedenken einer großen Gruppe Beteiligter aus dem schulischen Umfeld. SQA wurde dabei ohne Tabus auf den Prüfstand gestellt, die Rückmeldungen aus den Cercles wurden ernstgenommen und führten zu ersten Anpassungen im Sinne der ‚mutual adaptation‘ (RAND 1975). Auch im weiteren Verlauf wurde Partizipation bei der Arbeit mit und an Schulentwicklung großgeschrieben.

Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG)

Der eigentliche Ort der Begegnung zwischen ‚Top‘ und ‚Bottom‘ waren die periodisch stattfindenden Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG) zwischen den Führungspersonen benachbarter Systemebenen, also zwischen Schulleitung und Schulaufsicht der Bundesländer und zwischen Schulaufsicht und Ministeriumsvertretern. Die Gespräche setzten bei den Entwicklungsplänen der jeweils nachgeordneten Ebene an und waren so getaktet, dass sie nach Möglichkeit binnen eines Jahres von den Schulen bis ins Ministerium führten. Die Ergebnisse wurden dort verarbeitet und wirkten im Kreisprozess zu den Schulen zurück. Zwar war es in Österreich in den meisten Fällen durchaus üblich, dass Schulleitungen, Schulaufsicht und Ministerium miteinander redeten; neu an den BZG war die festgelegte Periodizität, eine vorgegebene Grundstruktur, sowie die Verschriftlichung der getroffenen Vereinbarungen als Grundlage für das nächste Gespräch.

Vereinbarung zwischen dem Bundesministerium für Bildung (BMB) und der Landesschulaufsicht für YYY im Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch XXX

Gesprächsteilnehmer/innen	BMB: LSR:
Moderation	
Gesprächstermin & -dauer:	April 20XX, 11:00-16:00

Die Schulaufsicht (LSI und PSI) nimmt ihre Führungs- und Steuerungsverantwortung bei der Umsetzung inklusiver Bildung aktiv wahr und initiiert und unterstützt die strategische Entwicklung von inklusiven Maßnahmen als wesentlichen Teil der Planung und Umsetzung

aktueller Reform- und Implementierungsvorhaben. Die diesbezüglichen Entwicklungsschritte werden im nächsten LEP konkret dargestellt.

Die pädagogische Diagnostik als Grundvoraussetzung für die Personalisierung/Individualisierung der Lehr- und Lernprozesse bildet sich im LEP wieder ab und zeichnet sich durch konkrete Zielsetzungen, Maßnahmen und Indikatoren aus.

Der Landesschulrat YYY setzt konkrete Maßnahmen zur Entwicklung und Umsetzung des immersiven Unterrichts im Bereich des Minderheitenschulwesens.

Die Schulaufsicht auf der Ebene Landesschulinspektor und Primarschulinpektor nimmt ihre Führungs- und Unterstützungsverantwortung hinsichtlich der Grundschulreformvorhaben aktiv wahr. Dies betrifft insbesondere die Schüler/inneneinschreibung neu, die alternative Leistungsbeschreibung und die Weiterentwicklung der neuen Lernkultur.

Für das BM:	Für den Landesschulrat für YYY:
Datum/Unterschrift	Datum/Unterschrift

Abbildung 2.10: Vereinbarung zwischen Ministerium und Schulaufsicht Bundesland

Legende: LEP = Landesentwicklungsplan, LSI = Landesschulinspektor*in, PSI = Pflichtschulinspektor*in

In der Broschüre „Fragen für die Vorbereitung des BZG“ (BMBWF 2018, S. 2) geht es um weitere Konkretisierungen der Ziel- und Maßnahmenvereinbarungen zwischen Schulaufsicht und Schulleitung (s. Abb. 2.10):

Zielsetzung eines Gesprächs Schulleitung – Schulaufsicht

„Das Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch dient der **Unterstützung und Steuerung** des Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsprozesses einer Organisation bzw. mehrerer Organisationen zusammen. Es wird grundsätzlich von den Führungspersonen zweier benachbarter Ebenen im Schulsystem geführt (z.B. zwischen Schulleitung und Schulaufsicht).

Ziel des Gespräches ist es, eine für alle Gesprächspartner/innen **verbindliche Vereinbarung über die Ziele und Maßnahmen** sowie die Unterstützungs-erfordernisse und Rahmenbedingungen für die nächste Periode zu treffen.

Diese Vereinbarung ist, zusammen mit den jeweiligen Entwicklungsplänen, die Grundlage für das nächste BZG und entspricht somit dem **Regelkreis kontinuierlicher Qualitätsentwicklung**“. (BMBWF 2018, S.2)

Die Vorbereitung des BZG sieht wie folgt aus:

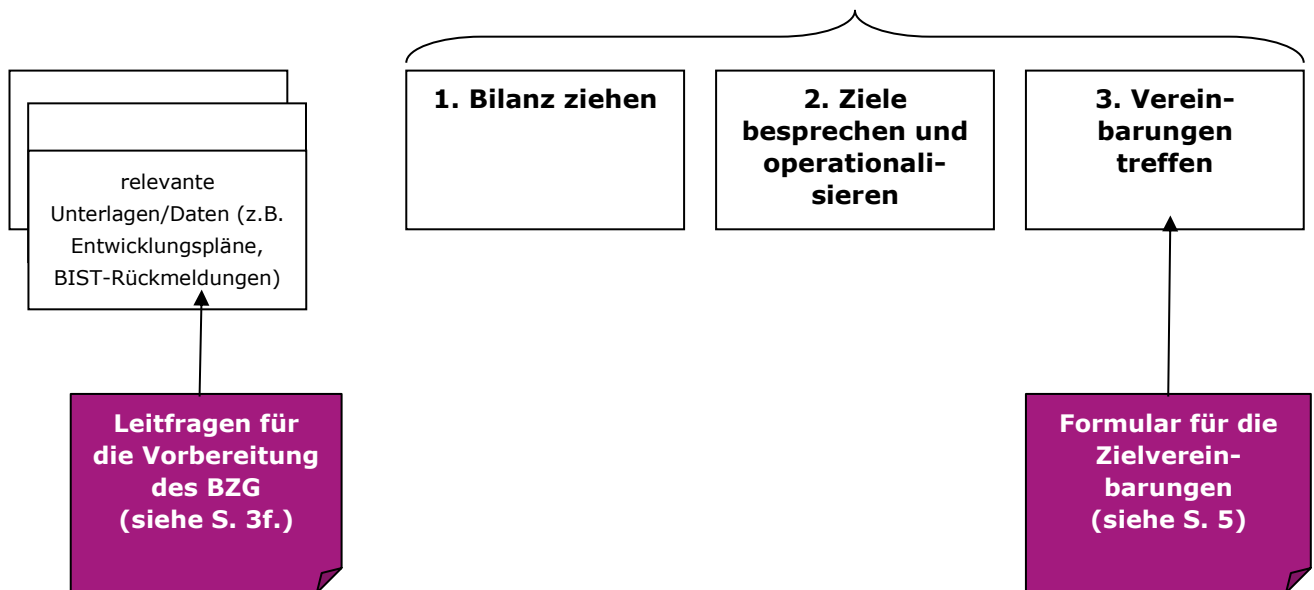


Abbildung 2.11: Verlauf eines Gesprächs Schulleitung/Schulaufsicht

Legende: BIST = Bildungsstandards

„Der Termin für das BZG soll rechtzeitig vereinbart werden und im Sinne der Wertschätzung für beide Seiten hohe Priorität haben. Relevante Unterlagen (Entwicklungspläne, ggf. Vereinbarungen der vorherigen Periode und sonstige Unterlagen) sind Basis für die **individuelle Vorbereitung** auf das Gespräch. Beide Gesprächspartner/innen bereiten sich getrennt voneinander auf das Gespräch vor; dafür hat das Ministerium einige Leitfragen formuliert.

Diese Unterlage behält jeder Gesprächspartner für sich.

Das BZG dauert 1½ bis 3 Stunden und sollte unbedingt an einem störungsfreien Ort durchgeführt werden.

Das gemeinsame Produkt des BZG ist eine **Vereinbarung**, die nach Möglichkeit sofort **schriftlich** erfolgen soll. **Beide Seiten unterschreiben vor Ort**. Sollten substanzielle Änderungen im Entwicklungsplan erforderlich sein, kann die Unterschrift auch nachgeholt werden.

Das Gespräch sollte unbedingt mit einer kurzen **Reflexion des Gesprächsverlaufs bzw. -klimas** beendet werden“. (BMBWF 2018, S. 3)

Die Zielvereinbarungen von SQA enthielten in der Regel auch Maßnahmen, aber *längst nicht so viele wie in Alberta*.

In Österreich wurden genauso wie in Alberta die Zielvereinbarungen genutzt, um die drei Ebenen des Schulsystems, also Nationale Ebene, Ebene des Bundeslandes und Ebene der Einzelschule miteinander zu verknüpfen.

In der Broschüre „Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch“ des BMBWF hieß es: „Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG) sind ein zentrales Element des Qualitätsmanagements. Sie erfolgen periodisch zwischen Schulaufsicht und Schulleitung.

BZG sind wichtige Führungsinstrumente. In ihnen zeigen sich **dialogische Führung** und Vereinbarungskultur. Sie sind von einem Klima grundsätzlicher Wertschätzung für Persönlichkeit und Expertise des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin geprägt.

Gleichzeitig ist klar, dass es Führungs- und **Controllingverantwortung** gibt: Die jeweilige Führungsperson ist „Hüter/in“ der gesetzlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie der Umsetzung bundesweiter/regionaler Interessen und Themenvorgaben.

Die Verbindlichkeit des BZG wird durch Unterzeichnung der schriftlich festgehaltenen Vereinbarungen hergestellt. Bei Änderungsbedarf wird eine Überarbeitungsschleife zwischengeschaltet.

Grundsätzlich handelt es sich bei den BZG um Gespräche zwischen Führungspersonen (Schulleitung und Schulaufsicht). In jenen Fällen, in denen sinnvoller Weise mehrere Personen am Gespräch teilnehmen, gilt: Die Vereinbarungen sind Sache der Führungspersonen.

Die BZG folgen einer vorgegebenen Struktur. Grundlage und Ausgangspunkt der BZG sind die Entwicklungspläne der Schulen sowie weitere relevante Unterlagen.“ (S. 3)

Zur Struktur und Durchführung von BZG

hieß es in dieser Broschüre: “Der Entwicklungsplan (EP) greift ein Thema auf und blickt zunächst zurück: Was ist uns gelungen? Was (noch) nicht?

Mit dieser Analyse beginnt auch das Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG). Die Gesprächspartner/innen bewerten anschließend gemeinsam die im EP enthaltenen Ziele und schätzen die Erfolgsaussichten der geplanten Maßnahmen ein. Dabei geht es immer auch um die Frage, woran der Erfolg zu erkennen sein wird (Indikatoren). Die Auseinandersetzung mit dem Fortbildungs- und Unterstützungsbedarf mündet in eine Vereinbarung, in der sich beide Seiten schriftlich zur Einhaltung ihrer Zusagen verpflichten.

Das BZG läuft also in folgenden Phasen ab:

- Bilanz ziehen: Rückschau, Erfolgsanalyse und Bewertung, Analyse des Führungsverhaltens,
- Ziele besprechen und operationalisieren, Rahmenbedingungen bzw. Unterstützungsbedarf thematisieren,
- Vereinbarungen treffen.

Leitfragen sollen die Gesprächspartner/innen bei der Vorbereitung des BZG unterstützen.

Keine der beiden Seiten legt Entwürfe der Zielvereinbarungen vor. Diese werden erst im Laufe bzw. am Ende des Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächs (BZG) gemeinsam formuliert (und dann unterschrieben). Was die Schulen vorlegen (schriftlich schon vor dem BZG), sind ihre Entwicklungspläne, die den Ausgangspunkt der BZG darstellen (sollen).

Das Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräch sollte grundsätzlich möglichst bald nach der Übermittlung des jeweiligen Entwicklungsplans stattfinden. Dies wird jedoch aufgrund der großen Anzahl von Schulen, für deren Betreuung eine Schulaufsichtsperson verantwortlich ist, oft nicht möglich sein. Die BZG werden sich in diesen Fällen über das ganze Jahr verteilen müssen; im Pflichtschulbereich wird manchmal auch nur alle zwei Jahre ein BZG möglich sein.“ (BMBWF 2018, S.13)

Dialogische Führung

Die SQA-Verantwortlichen verweisen auf „dialogische Führung“ als Gelingensvoraussetzung von Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächen und von Schulentwicklung überhaupt. (s. Radnitzky 2015, S. 9 ff.) Damit ist eine Grundhaltung der Führungspersonen gemeint, die sich vor allem anderen durch den Respekt vor dem/der jeweiligen Gesprächspartner*in auszeichnet. Dialogische Führung zog sich wie ein roter Faden durch SQA; sie bedeutete zunächst für beide Seiten, vom guten Willen, sowie der Kompetenz und Expertise des Gegenübers in seinem/ihren jeweiligen Verantwortungsbereich auszugehen. Die Aushandlungsprozesse und Vereinbarungen ergaben im Gelingensfall für die jeweils nachgeordneten Ebene größtmögliche Gestaltungsfreiheit und -verantwortung innerhalb eines klar benannten, unverhandelbaren Rahmens. Was von Skeptiker*innen als Blauäugigkeit bezeichnet wurde, erzielte in der Praxis oftmals erstaunliche Wirkung, nicht zuletzt deshalb, weil – in manchen Fällen erstmals – ein Zeitgefäß für ausführliche Gespräche über pädagogische Kernthemen abseits des ‚running business‘ möglich wurden. Den SQA-Initiator*innen war klar, dass es über kurz oder lang definierte Eskalationsstufen für den Fall des Nicht-Gelingens von Gesprächen bzw. der Umsetzung der darin getroffenen Vereinbarungen brauchen würde; zu Beginn aber setzte man auf eine positive Erwartungshaltung.

Besonderes Augenmerk galt der Schulaufsicht, nahm sie doch bei der Implementationsstrategie des Ministeriums eine Schlüsselrolle ein. Es war nicht einfach, jene Schulinspektor*innen von der Sinnhaftigkeit dialogischer Führung zu überzeugen, die sie nicht ohnehin seit jeher praktizierten. Immerhin gelang es, das berühmte ‚mittlere Drittel‘ im Laufe dreier maßgeschneiderter Intensiv-Workshops anzusprechen, an denen auch Ministeriumsvertreter*innen aktiv teilnahmen. – Im Falle der Schulleiter*innen war man aufgrund der großen Zahlen auf die Vermittlung der Pädagogischen Hochschulen angewiesen; für jede/n Schulleiter*in gab es einen SQA-Workshop mit verpflichtender Teilnahme. Die Workshops wurden in den meisten Fällen positiv beurteilt.

Feedback, Evaluation & Nutzung von Daten

Nichts davon hatte an österreichischen Schulen Tradition, sieht man vom – oft informellen – Feedback ab, das sich Lehrkräfte zuweilen von ihren Schülerinnen und Schülern holen. Um anschlussfähig zu sein, ließen es die SQA-Verantwortlichen auch auf diesem Sektor langsam angehen, was ihnen bei Kritikern den Vorwurf eintrug, zu ‚soft‘ vorzugehen. Die anfänglichen Appelle in den jährlichen Rundschreiben wandelten sich jedoch allmählich in Vorgaben (z. B. zur Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der jährlichen Bildungsstandard-Überprüfungen); in der letzten Phase wurden schließlich die Schulen mit den – im fairen Vergleich – schlechtesten Ergebnissen im SQA-basierten Projekt *Grundkompetenzen absichern* verpflichtet, sich von multiprofessionellen Teams beraten zu lassen. – Auf der SQA-Website wurden, nebst umfangreichen SE-Materialien, zahlreiche Feedback- und Evaluationsinstrumente angeboten.

Kommunikation

Implementation beruht auf Kommunikation, und die gelingt bekanntlich in den seltensten Fällen – dagegen war auch SQA trotz aller Bemühungen nicht gefeilt. Immerhin versuchte man, die Beteiligten auf mehreren Kanälen zu erreichen. Neben den unvermeidlichen amtlichen Mitteilungen setzte man auf eine umfangreiche Website, ergänzte den Dienstweg durch persönliche Briefe an die Schulleitungen und veranstaltete SQA-Tourneen durch die Bundesländer, bei denen die Ministeriumsverantwortlichen den Vertreter*innen der Schulpraxis Rede und Antwort standen. Ihre Authentizität und Kritikbereitschaft trugen zum

Gelingen der Begegnungen bei, wie zahlreiche Rückmeldungen von Teilnehmenden belegten. – Medial übte man sich bewusst in Zurückhaltung, um SQA nicht dem notorischen tagespolitischen Hickhack auszusetzen; ähnlich verhielt es sich bei den *social media*. Die Initiatoren taten alles, um SQA unaufgeregt und ‚leise‘ daherkommen zu lassen – ein Gegensatz zum nicht unüblichen marktschreierischen Gehabe der Politik, den die Schulpraxis durchaus zu schätzen wusste.

Was ist gelungen?

Neben vielen anderen Quellen zeigen vor allem zwei repräsentative Erhebungen (Bifie 2018 und Altrichter u.a. 2021), dass es gelungen war, in verhältnismäßig kurzer Zeit überraschend hohe Akzeptanz bei den Schlüsselkräften zu erzeugen, die SQA in einigen Bereichen auch erste Wirksamkeit bescheinigten (Zunahme von UE-Maßnahmen in den Schulen, von Feedback- und Evaluationsmaßnahmen auf allen Ebenen; Intensivierung von PE und Fort- und Weiterbildung in Abstimmung zwischen Schulen, Schulaufsicht und PH).

Unterstützungssystem: Entwicklungsberatung in Schulen (EBIS)

Den SQA-Verantwortlichen im Bildungsministerium war von Beginn an klar, dass der Beratungs- und Unterstützungsbedarf der Schulen mit der gesetzlichen Einführung des „Nationalen Qualitätsrahmens“ steigen würde. Hatte Schulentwicklung bis dahin – wenn überhaupt – auf freiwilliger Basis und in begrenztem Ausmaß stattgefunden, bestand ab 2013 ein verbindlicher Rahmen, der die Akteurinnen und Akteure in vielen Bereichen des schulischen Lebens mit neuen Herausforderungen konfrontierte: Zielformulierungen, organisierte Entscheidungsfindung in großen Kollegien, konstruktive Konfliktregelung, systematisches Feedback und (Selbst-) Evaluation, Nutzung der Ergebnisse für die gemeinsame Entwicklungsarbeit sowie Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche mit den Führungsebenen hatten bis dahin, abgesehen von ersten Gehversuchen im berufsbildenden Sektor, keine nennenswerte Tradition an österreichischen Schulen. Die SQA-Initiatoren fühlten sich mitverantwortlich, dass für diese Situation ein ausreichendes, qualitativ hochwertiges Unterstützungsangebot zur Verfügung stehen würde; die Beratung von Schulen sollte dabei eine wichtige Rolle spielen. Im Rahmen dieses Globalziels wurde daher die Initiative *EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen* ins Leben gerufen mit dem zunächst allgemein formulierten Ziel, das bestehende Beratungsangebot qualitätsgesichert weiterzuentwickeln und auszubauen. Über dieses Ziel herrschte Einigkeit; nun galt es das „Wie“ zu klären – somit war die Ist-Analyse des Feldes *Beratung* ein Gebot der Stunde.

Partizipativer Ansatz

Die konkrete Bearbeitung der anstehenden Aufgaben wurde von Beginn an in die Hände erfahrener und gut vernetzter Berater*innen gelegt. Bei der Besetzung der eigens dafür eingerichteten Arbeitsgruppe (AG SEB) im Bildungsministerium wurde auf eine ausgewogene Verteilung nach Kompetenz, Engagement, Institutionszugehörigkeit, regionaler Verteilung, Geschlecht, Alter und Berufserfahrung geachtet. Dies und das bekannt hohe Arbeitsethos der Gruppenmitglieder erleichterten die Einlösung des Vorsatzes, alle Planungen und Ergebnisse der AG in zahlreichen Resonanzschleifen mit den relevanten Beteiligtengruppen bundesweit auf den Prüfstand zu stellen. So traten beispielsweise in der Frühphase von EBIS zwei Mitglieder der Geschäftsstelle eine systematisch vorbereitete Recherche-Reise an, in deren Verlauf sie die aktuellen Entwicklungen und Bedarfe mit den unmittelbar Verantwortlichen für Schulentwicklung(sberatung) an allen beteiligten Pädagogischen Hochschulen diskutierten. Die Gesprächspartner*innen entstammten fast durchwegs dem mittleren Management, womit, auch aufgrund langjähriger beruflicher Verbindungen, sichergestellt war, dass die Diskussionen in offener Atmosphäre stattfanden,

sich also nicht auf die bloße Repräsentationsebene beschränkten (Linsmeier/St 2011). Die Erkenntnisse aus dieser *fact finding mission* flossen dann auch tatsächlich in die weitere Entwicklungsarbeit ein, was für die Glaubwürdigkeit und Akzeptanz der *Akteur*innen – und damit der gesamten Initiative – unabdingbare Voraussetzung war.*

EBIS als Marke

Bereits frühzeitig entschied man sich dafür, dem Vorhaben einen eigenen Namen zu geben: *EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen* wurde aus der Taufe gehoben. Die Namensgebung sollte die Eigenständigkeit der Initiative und ihre Offenheit für alle Schularten signalisieren; die Verbindung zu SQA wurde durch die grafische Gestaltung des Logos symbolisiert. Eine ausführliche Darstellung von EBIS findet sich in Rolff/Stern/Radnitzky 2022.

Aus implementationsstrategischer Sicht war es ein Balanceakt, EBIS als neue Marke zu etablieren. Einerseits war sie für die Kommunikation und Bewerbung im Schulsystem schlichtweg unverzichtbar; andererseits drohte die damit verbundene implizite Botschaft als Abwertung des bisher auf dem Gebiet der Schulentwicklungsberatung Geleisteten gedeutet zu werden. Wie so oft in vergleichbaren Konstellationen, stand die Falle des „Alles halt, hier spricht die Zentrale, jetzt wird alles gut!“ weit offen. Politik, Ministerien und von ihnen beauftragte Beratungsfirmen haben seit jeher die strukturell bedingte Tendenz, beidbeinig in selbige zu tapen; die Reaktionen aus dem Kreis der – notorisch anspruchsvoll-kritischen – Beteiligten, insbesondere der Berater*innen und der Schulleitungen wären absehbar gewesen. Es galt also, das Label EBIS von Beginn an mit einer Implementationsstrategie zu verknüpfen, die geeignet war, größtmögliche Akzeptanz im Schulwesen zu erzeugen.

Mehr Zug und weniger Druck

Die Entscheidung fiel den die EBIS-Verantwortlichen leicht, waren sie doch selbst davon überzeugt, dass es nicht darum ging, das Rad neu zu erfinden. Stattdessen entschieden sie sich für ein Anreizsystem, das die Weiterentwicklung und Sicherung der Qualität der bestehenden Berater*innen-Szene stimulieren sollte. Anstatt ‚neue‘ Qualitätskriterien zu verordnen und verpflichtende Zertifizierungen für den Einsatz von Berater*innen vorzuschreiben, setzten sie auf die Zugkraft der Marke EBIS, die für partizipativ, hoch professionell erarbeitete Prinzipien, Inhalte und Verfahren stand, die implizit bereits der Praxisarbeit vieler erfahrener Berater*innen entsprachen. Die Bezeichnung *EBIS-Berater*in* tragen zu dürfen, sollte etwas Besonderes sein, etwas, das angehende, aber auch etablierte Berater*innen haben wollten. Wer sie erwerben und in eine öffentlich zugängliche *Berater*innen-Liste* aufgenommen werden wollte, musste die im Folgenden beschriebenen, durchaus anspruchsvollen Bedingungen erfüllen; die Latte wurde bewusst hoch gelegt, was sich bald herumsprach – und den Anreiz erhöhte.

Einen ähnlichen Effekt erhoffte man sich, was die Aus- und Fortbildung von Berater*innen anging. Sie lag weitestgehend in der Hand der Pädagogischen Hochschulen und bewegte sich auf unterschiedlichem Anspruchsniveau. Hätten die EBIS-Verantwortlichen versucht, den PH ein „neues“ Basis-Curriculum aufzuzwingen, wären sie wohl auf blanken Widerstand gestoßen. So aber begannen die PH von sich aus, wie sich bald zeigte, ihre Ausbildungscurricula und Fortbildungsangebote auf das von der AG SEB erarbeitete EBIS-Kompetenzprofil abzustimmen, ohne dass sie behördlicherseits jemals explizit dazu aufgefordert worden wären. Es ist dies wohl einer der überzeugendsten Belege für die positive Wirkung der schon mit SQA eingeschlagenen Strategie des ‚Überzeugen vor Verordnen‘.

Grundlagen und Prinzipien

Die AG SEB orientierte sich bei ihrer Entwicklungsarbeit an einigen grundlegenden Prinzipien, die in der österreichischen Berater*innen-Community bereits gut verankert waren:

Externe Beratung im Sinne von EBIS sollte im Kern aus einer Kombination von Prozess- und Fachberatung (*Komplementärberatung*) bestehen. Hohe Selbst-, Sozial- und Feldkompetenz wurden ebenso als Grundvoraussetzung für die Berufsausübung betrachtet wie die Einhaltung berufsethischer Grundlagen.

Beratung sollte Schulen in einem meist längerfristigen Prozess dabei unterstützen, ihre Entwicklungs- bzw. Selbstorganisationskapazität zu erhöhen. Als Basis dafür wurde das Zusammenspiel von Organisationsentwicklung (OE), (fachbezogener) Unterrichtsentwicklung (UE) und Personalentwicklung (PE) herangezogen, wobei Beratung – nebst vielem anderen – darauf achten sollte, dass der Fokus auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler gerichtet blieb.

EBIS-Beratung richtete sich aus Sicht der AG an die Einzelschule als ‚pädagogische Handlungseinheit‘ (Fend 1986), allenfalls auch an kleine Netzwerke bzw. Zusammenschlüsse von Schulen. Die einzelne Schule wurde dabei als ‚lernende Organisation‘ betrachtet, die gemeinsame Ziele erarbeitet, ihre Prozesse und Strukturen darauf ausrichtet und den Erfolg laufend evaluiert. Der Weg sollte so von der ‚fragmentierten Schule‘ zur ‚Problemlöse-Schule‘ führen, in der Organisationskultur und Persönlichkeitsentwicklung des Lehrpersonals eine zentrale Rolle spielen (Dalin/Rolff 1990). Als primäre Adressaten von Beratung wurden Schulleitung, Steuer- oder Projektgruppen, pädagogische- und Fachkonferenzen, ganze Kollegien, sowie Lehrpersonen-Teams und Personen in koordinierenden Funktionen betrachtet.

Alle genannten Prinzipien waren einer systemischen Sichtweise verpflichtet, die davon ausgeht, dass die Handlungen von Personen oder Organisationen immer in Wechselwirkung untereinander sowie mit relevanten Umwelten stehen und dem Ziel dienen, ein möglichst stabiles Gleichgewicht innerhalb des betreffenden Systems herzustellen. Insbesondere auf die Wert- und Haltungsebene abzielende Systemveränderungen können daher nicht von außen gesteuert werden, sondern nur durch Impulse erreicht werden, die die Beteiligten veranlassen, das System selbst, von innen heraus, in Bewegung zu setzen.

Systemkomponenten und Verfahren

Das ‚Produkt‘ *EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen* war durch das Zusammenspiel mehrerer Komponenten und Verfahren gekennzeichnet, die im Folgenden – auch mit Blick auf eine ungewisse Zukunft – näher beschrieben werden sollen:

- Berufsethische Grundlagen
- Kompetenzprofil
- Aufnahme- und Rezertifizierungsverfahren
- EBIS-Berater*innenliste
- Qualifizierungs- und Vernetzungsangebote

Berufsethische Grundlagen

Die oben genannten Intentionen und Prinzipien waren Bestandteil der berufsethischen Grundlagen von EBIS. Darin wurden weitere, über das Kompetenzprofil hinaus gehende Bedingungen für den Erwerb und die Beibehaltung der Markenbezeichnung ‚EBIS-Beraterinnen und Berater formuliert.

Kompetenzprofil

Die Geschichte der Schulentwicklung in Österreich brachte es mit sich, dass in der Beratungs-Szene und in der Folge auch bei EBIS zunächst die Organisationsentwicklung im Vordergrund stand. Sehr bald aber wurde klar, dass für die intendierte Umsetzung der bekannten ‚Trias‘ ein starker Akzent im Bereich der Unterrichtsentwicklung zu setzen war (– der Personalentwicklungssektor sollte folgen). Im Jahr 2013 entschied man sich daher für eine entsprechende Neuordnung des bis dahin zugrunde gelegten, OE-lastigen Kompetenzprofils, die ein gemeinsames Fundament und zwei Säulen der Spezialisierung vorsah:

Die Idee dahinter war, dass Berater/innen, die sich bislang als Organisationsentwicklungsberater*innen verstanden hatten, noch mehr als bisher Aspekte der Unterrichtsentwicklung in den Blick nehmen sollten. Berater/innen, die bislang als Unterrichtsentwickler/innen (allgemein oder fachbezogen) tätig waren, sollten noch stärker auf die Wirksamkeit der Maßnahmen in der Schule als Organisation achten (Linsmeier 2015). Die ECTS-Angaben bezogen sich vorsorglich auf künftige Ausbildungslehrgänge.

Das gemeinsame Fundament beider Spezialisierungs-Säulen gliederte sich in die folgenden Kompetenzbereiche:

Das EBIS-Kompetenzprofil hatte zugleich orientierenden und indirekt normativen Charakter; dies sei anhand eines Beispiels illustriert:

Auf dem Weg 1 (Spezialisierung auf *Organisationsentwicklung*) wurden vertiefende Kompetenzen gegenüber dem Fundament verlangt, etwa in den Bereichen Theorie und Praxis von Organisationen, Gestaltung von OE-Prozessen oder Steuerung von Großgruppen.

Auf dem Weg 2 (Spezialisierung auf *fachbezogene Unterrichtsentwicklung*) enthielt Schwerpunkte auf Diagnostik und Fördermaßnahmen, Leistungsbewertung, kompetenzorientiertem Unterricht, Bildungsstandards und neuer Reife- und Diplomprüfung, Aufgabenkultur und datenbasiertem Arbeiten, Reflexion und Evaluation (Linsmeier 2015).

Aufnahme- und Rezertifizierungsverfahren

Aus pragmatischen Gründen wählten die EBIS-Verantwortlichen beim Aufnahmeverfahren eine ausschließlich schriftliche Vorgangsweise – alles andere hätte den – zu diesem Zeitpunkt nicht erweiterbaren – personellen und budgetären Rahmen gesprengt. Ab 2012 hatten Bewerbungen für die Aufnahme in die EBIS-Beratungspersonenliste zweimal im Jahr die Gelegenheit, ihre Unterlagen (Lebenslauf, persönliches Beratungsprofil, Kompetenz- und Praxisnachweise) bei der eigens dafür eingerichteten *Empfehlungskommission* einzureichen. Sie prüfte die Unterlagen aller Bewerbungen, diskutierte die Aufnahmewürdigkeit nach einem festgelegten Verfahren (Kleingruppen) und stimmte dann gemeinsam darüber ab, ob es sich jeweils um eine Empfehlung zur Aufnahme, zur Nachreichung von Unterlagen oder zur Ablehnung, letztere immer ausführlich begründet und mit Empfehlungen für ergänzende Qualifizierungsmaßnahmen versehen, handeln sollte. Die Letztentscheidung lag beim SQA-/EBIS-Hauptverantwortlichen im Bildungsministerium, der in allen Fällen der Empfehlung der Kommission folgte, weil er vollstes Vertrauen in die Expertise ihrer Mitglieder hatte.

Die Bedingungen für die Verlängerung des Eintrags in die EBIS-Berater*innenliste nach drei, später vier Jahren waren in den berufsethischen Grundlagen definiert (s. o.); sie wurden von der Kommission nach dem gleichen Verfahren behandelt wie die Erstbewerbungen. Aufgrund der großen Anzahl von Anträgen und Bewerbungen dauerten die Sitzungen der

Kommission meist zwei Halbtage, was genügend Raum für einen von allen Mitgliedern sehr geschätzten professionellen Austausch ließ.

Die Aufnahme in die Liste berechtigte zwar zum Führen der Bezeichnung „EBIS-Berater*in“ (mit Zusatz OE und/oder UE), was für viele Bewerber*innen Anreiz genug war – kam die urkundlich beglaubigte Berechtigung doch direkt vom Bildungsministerium; um ein Zertifikat im engeren Wortsinn handelte es sich jedoch nicht, alleine schon deshalb, weil nie beabsichtigt war, den Eintrag als Bedingung für die Arbeit mit Schulen zu definieren (vgl. Abschnitt Zug statt Druck).

Die Zusammensetzung der Empfehlungskommission kann als weiterer Beleg für die Partizipations-Strategie der EBIS-Verantwortlichen im Bildungsministerium gewertet werden. Alle Mitglieder waren Expert*innen aus den Bereichen der schulischen OE und der fachbezogenen UE, tätig als Mitarbeiter*innen Pädagogischer Hochschulen, als freie Berater*innen, in der Schulaufsicht oder als Schulleiter*innen (Linsmeier 2015). Auch hier wurde zusätzlich auf Ausgewogenheit hinsichtlich regionaler- und Geschlechterverteilung geachtet. – Den Vorsitz führte die Leiterin der SQA-Geschäftsstelle.

EBIS-Beratungspersonenliste

Mit Stand Herbst 2018 gab es 112 aktive Einträge in die EBIS-Liste, was im Sechs-Jahres-Schnitt etwa 50 Prozent der eingelangten Bewerbungen entsprach. Ihre Gestaltung diente dem angestrebten Ziel, für Transparenz und Orientierung im Sinne interessierter Schulen zu sorgen, gab sie doch Auskunft über die qualitätsgesicherten Kompetenzen und inhaltlichen Schwerpunkte der jeweiligen Beratungsperson. Die Schulen wurden frei, sich anhand dieser Liste die Beratungspersonen zu wählen, deren Profil möglichst gut zur auswählenden Schule passte.

Rezeption und Gelungenes

Gelingsbedingungen stellen eine vielfältige Konfiguration von Faktoren dar, sind also weit komplexer als eindimensionale Erfolgskriterien (vgl. Rolff, Kap.1 dieses Bands). Es wäre ein Zeichen von Überheblichkeit und/oder Selbsttäuschung gewesen, hätten sich die EBIS-Verantwortlichen zum Beispiel das Ziel gesetzt, nach drei Jahren den Bedarf aller anfragenden österreichischen Schulen zu ihrer 100-prozentigen Zufriedenheit mit EBIS-Berater*innen zu decken. Die von Föderalismus, Parteipolitik und Gewohnheitsrecht geprägte ‚österreichische Realverfassung‘, zu der auch die notorisch unzulängliche Führungskoalition innerhalb der Zentralbehörde gehörte, ließ dieses Ziel völlig unrealistisch erscheinen. Auch muss zugegeben werden, dass es unter den herrschenden personellen und budgetären Rahmenbedingungen schlichtweg nicht möglich war, eine aussagekräftige, bundesweite Evaluation von EBIS auf die Beine zu stellen. – Man begnügte sich also mit der eingangs zitierten, allgemeinen Zielformulierung, beschloss, den ‚Erfolg‘ im Sinne des ‚Gelingens‘ zu definieren und dessen Grad anhand vorliegender Daten zu messen. Unter diesen spielten die Ergebnisse der zweiten Recherche der SQA-Geschäftsstelle an den Pädagogischen Hochschulen eine besonders wichtige Rolle (Linsmeier & Strauß 2017); ähnliches gilt für die externe Evaluierung der Lehrgänge *Beratung als Profession*, sowie für die Evaluierung einzelner regionaler und lokaler Beratungsprojekte.

Das Kompetenzprofil samt den berufsethischen Grundlagen war unter den ersten seiner Art im deutschsprachigen Raum und fand bei Beraterinnen und Berater sowie bei Pädagogischen Hochschulen hohe Akzeptanz. Viele PH orientierten sich bei ihren eigenen Aus- und Fortbildungsangeboten nachweislich daran; gleiches gilt für einzelne Vereine (z.B. EOS) und Universitäten (z.B. Masterlehrgang der Univ. Linz).

Die EBIS-Liste erfüllte ihre Anreizfunktion. Die Anforderungen für die Aufnahme in die Liste waren hochgesteckt; die Anzahl der Bewerbungen, Aufnahmen (Höchststand 130) und Re-Zertifizierungen übertraf die Erwartungen der Verantwortlichen deutlich. Auch zahlreiche Mitarbeiter*innen Pädagogischer Hochschulen bewarben sich um die Aufnahme in die EBIS-Liste, was ihr Standing vor Ort oft deutlich erhöhte („Aushängeschilder“) und verstärkt zu internen Interventions- und Supervisionsangeboten führte. Nicht zuletzt lässt die Anzahl der Zugriffe auf die EBIS-Liste darauf schließen, dass sie von PH und Schulen zunehmend zur Orientierung bei der Auswahl von Berater*innen genutzt wurden.

Auf Basis der Teilnehmer*innen-Zufriedenheit lässt sich sagen, dass EBIS-Tage, -Newsletter, -Symposien, -Fortbildungsangebote, die Sitzungen der Empfehlungskommission u.a.m. zur Belebung, Vernetzung und Professionalisierung der österreichischen Berater*innen-Szene beitrugen.

Beobachtungen von Behördenvertretungen und Expertinnen und Experten weisen schließlich darauf hin, dass das Bewusstsein an österreichischen Schulen für die Inanspruchnahme von Beratung als Zeichen von Professionalität (und nicht von Schwäche) durch SQA und EBIS gestiegen ist. Die Initiative EBIS ist daher in ihrer Gesamtheit auch als direkter und indirekter Beitrag zur Personalentwicklung auf der Makroebene (Schulsystem) anzusehen.

Beachtenswertes und Problematisches

Es ist beachtenswert, wieviel Österreich mit wenig Daten erreicht hatte: Ein überzeugendes, auch die Schulen im Falle gelingender Kommunikation überzeugendes Qualitätsmanagement-System, verheißungsvolle Ziel- und Maßnahmenvereinbarungen, enge Verknüpfung von Bundes-, Landes-, regional und Schulebene und dazu ein ausgeklügeltes und transparentes Unterstützungssystem (EBIS).

Kritik liegt auch hier nahe: Es ist fraglich und wird auch allgemein angezweifelt, dass Dialogische Führung funktionieren kann, vor allem, wenn ihre Grundzüge zwischen den jeweils Beteiligten nicht unmissverständlich kargestellt sind. Immerhin wird Dialogische Führung bei gut laufenden Steuergruppen praktiziert. Dialogische Ziel- und Maßnahmenvereinbarungen indes sind nicht nur möglich, sondern auch nötig, wenn Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit angestrebt werden.

Im Übrigen: Die PISA-Daten Österreichs haben sich im Unterschied zu denen in Alberta in den letzten Jahren verbessert. (Reiss u.a. 2019, S.73).

Nachtrag:

SQA – Schulqualität Allgemeinbildung ist nach fünfjähriger Laufzeit in Folge eines politischen Wechsels an der Ressortspitze Geschichte, die SQA-Website nicht mehr zugänglich. Das EBIS-

Kompetenzprofil ist unter

https://www.eos.at/files/Unterlagen/Veranstaltungen/EBIS/EBIS_Kompetenzprofil_2018.pdf zu

finden, die berufsethischen Grundlagen unter

https://www.eos.at/files/Unterlagen/Veranstaltungen/EBIS/Berufsethische_Grundlagen_2017.pdf

Das neue QM-System heißt QMS (www.qms.at), stellt laut eigener Aussage die Weiterentwicklung von SQA und QIBB (Qualitätsinitiative Berufsbildung) dar und gilt seit 2021/22 einheitlich für alle österreichischen Schulen. Es ist ein durchkomponiertes, formalisiertes System, das sich von der kleinschrittigen, auf Überzeugung, Gewöhnung und Machbarkeit ausgerichteten Strategie von SQA deutlich unterscheidet. Es bleibt abzuwarten, ob es sich als anschlussfähig an den österreichischen Schulalltag erweisen wird.

2.3. Beispiel Nordrhein-Westfalen: Regionale Bildungsnetzwerke (RBN)

**Die Ausführungen zu den RBN folgen im Wesentlichen dem Text von Cornelia Stern, die im Ministerium für die RBN zuständig ist, in der Schrift von Rolff/Stern/Radnitzky 2022*

Ein Beispiel für gutes Gelingen flächenweiter Systementwicklung auf der Meso-Ebene wurde 2008 in Nordrhein-Westfalen (NRW) mit dem landesweiten Ausbau sogenannter Regionaler Bildungsnetzwerke (RBN) begonnen. Die Grundüberlegung dazu war und ist, dass Schulen als Lern- und Lebensorte mit verschiedensten Partnern bzw. Partnerinnen in einer Bildungslandschaft zusammenarbeiten sollten, um ihren Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsauftrag besser gestalten zu können. Über die Einzelschule hinaus bestanden bereits Unterstützungsstrukturen und sollten solche ausgebaut werden, die eine Kooperation der diversen Bildungsträger leichter möglich machen. Damit einher ging eine Stärkung der Eigenverantwortung der Einzelschulen.

Es galt daher, in den RBNs über die Einzelschule hinaus alle Partner und Partnerinnen von Schulen für eine gemeinsame staatlich-kommunale Verantwortungsgemeinschaft zu gewinnen. Auf Basis von Bedarfsanalysen von Schulen sollten Unterstützungs- und Entwicklungsbedarfe identifiziert und gemeinsam mit den bedarfsbezogenen Partnerinnen und Partnern in einem verabredeten Prozess vor Ort entwickelt werden. Formale Zuständigkeiten blieben erhalten, wobei das gemeinsame Angehen großer Herausforderungen im Bildungsbereich im Vordergrund stehen sollte.

Alle genannten Maßnahmen erforderten und erfordern weiterhin von allen Verantwortlichen ein hohes Maß an Professionalität, Reflexionsbereitschaft und Durchhaltevermögen. Positive Erfolgserwartung, Geduld und Vertrauen sind weitere Voraussetzungen für das Gelingen aller im Folgenden genannten Implementierungen.

2.3.1. Die Regionalen Bildungsnetzwerke auf Landesebene

Als wichtigste Komponenten gelingender Netzwerkentwicklung erarbeitete man in NRW einen Kooperationsvertrag zwischen Staat und Kommunen sowie ein innerkommunales Gestaltungs- und Steuerungssystem bestehend aus Bildungskonferenz, Lenkungskreis und Bildungsbüro. Sie werden im Folgenden erst konzeptuell beschrieben und dann an einem konkreten Fall veranschaulicht.

Der Kooperationsvertrag

Die gemeinsame Gestaltung der staatlich-kommunalen Verantwortungsgemeinschaft regelt seit 2008 formal ein Kooperationsvertrag zwischen den Hausleitungen des für Schule zuständigen Ministeriums und der kommunalen Gebietskörperschaften auf Ebene des Kreises und der kreisfreien Städte. Er wurde als Muster-Kooperationsvertrag im Zusammenwirken der drei kommunalen Spitzenverbände in NRW, dem Städte- und Gemeindebund, dem Landkreistag und dem Städtetag, mit dem Schulministerium erstellt. In diesem Vertrag, den das Land NRW mit einzelnen der insgesamt 54 Kreise bzw. kreisfreien Städte abschließt, wird das gemeinsame Anliegen samt Zielen wie folgt benannt:

- Das regionale Bildungsangebot dient dazu, eine bestmögliche individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen sicherzustellen, die vorhandenen Personal- und Sachressourcen optimal einzusetzen und eine horizontale und vertikale Vernetzung der Bildungspartner zu initiieren oder zu intensivieren.

- Die Schulentwicklung an allen Standorten in der Bildungsregion wird gestärkt und ausgebaut, indem ein angemessenes Beratungs- und Unterstützungssystem auf kommunaler Ebene angeboten bzw. weiterentwickelt wird.
- Die bereits vorhandenen Kooperations- und Vernetzungsstrukturen werden auf kommunaler Ebene mit allen Bildungsakteuren und -akteurinnen systematisch ausgebaut, um den Informationsaustausch, die Planung und Abstimmung zwischen den Bildungsbereichen und den damit verbundenen Aufgaben zu intensivieren und damit zu verbessern.

Für die systematische Kooperation und Kommunikation wurden Staat, Kommune und Einrichtungen der Zivilgesellschaft miteinander in Beziehung gesetzt und innerhalb der Netze drei Instanzen der Implementation vorgesehen: Eine Regionale Bildungskonferenz (RBK), ein Lenkungskreis (LK) und ein Regionale Bildungsbüro (RBB). Abb.2.11 zeigt den Gesamtzusammenhang.

Die Bildungskonferenz

Die RBK ist in vielen Regionen ein strategischer Raum, in dem Vertretungen aus allen Gebietskörperschaften sowie für die Bildungsregion wichtige Einrichtungen und Institutionen, z.B. freie Träger, Kirchen, Vereine, Agentur für Arbeit, Unternehmen, Kammern, Integrationszentren, Weiterbildung und Hochschulen eingeladen werden. Für alle gilt, dass sie in ihrer jeweiligen Tätigkeit mehr Wirksamkeit entfalten können, wenn sie sich in eine gemeinsame, systematische Bildungsstrategie vor Ort einbinden. In RBKs werden z. B. Leitbilder für die Bildungsregion (weiter-)entwickelt, Handlungsfelder priorisiert, Absprachen und Empfehlungen in Bezug auf alle vereinbarten Handlungsfelder getroffen. Entsprechend der Zielsetzung und Ausgestaltung der Regionalen Bildungskonferenz trifft sich diese ein bis zwei Mal im Jahr.

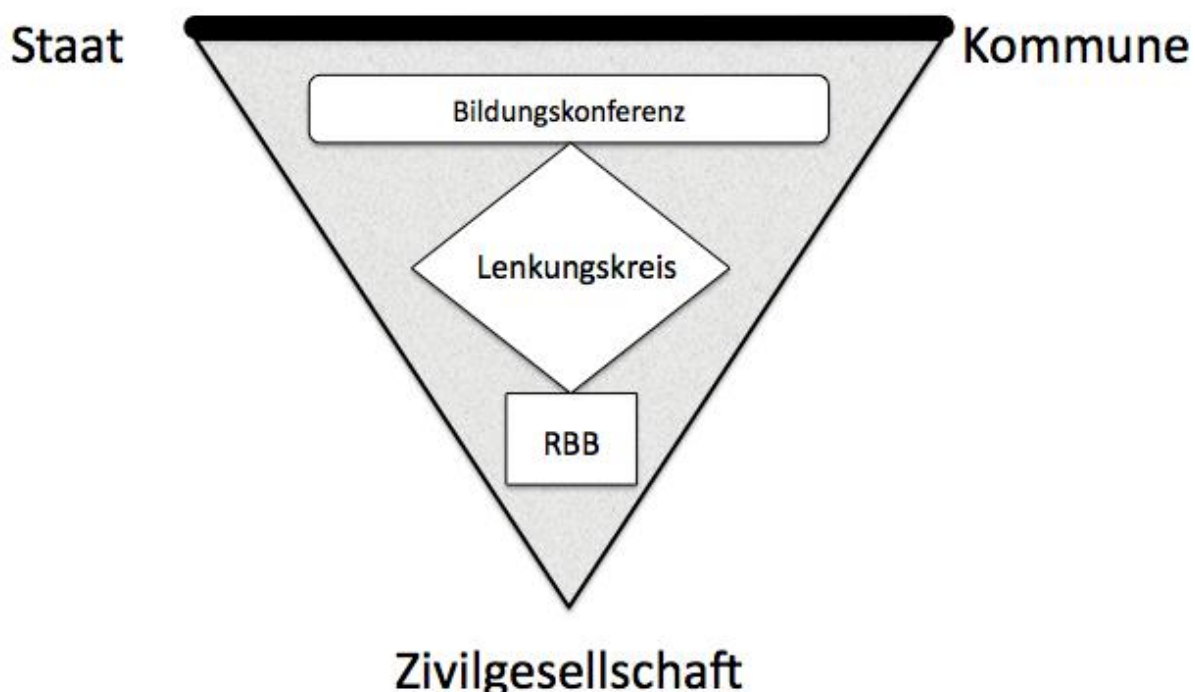


Abbildung 2.12: Externe Akteure und interne Ebenen

Der Lenkungskreis

Im Zentrum der Verantwortungsgemeinschaft steht der Lenkungskreis. In den LK entsenden das Land, die Kommune und die Schulen ihre Vertretungen. Das Land wird durch die beiden Regionalkoordinatoren und Regionalkoordinatorinnen vertreten, die die untere und die obere Schulaufsicht repräsentieren. Die Kommune entsendet entsprechend der regionalen Gegebenheit ihre Vertretung. Die Schulen schicken rotierend ein oder zwei Sprecherinnen bzw. Sprecher aus allen Schulformen. Der LK kann anlass- und themenbezogen weitere Personen / Vertretungen von Einrichtungen beratend hinzuziehen. Viele LKs erarbeiten eine Geschäftsordnung, in der die Grundsätze und Prinzipien der Kooperation vereinbart werden. Die Implementationstiefe der RBN ist sehr unterschiedlich, die Implementationstreue ebenso. In jedem Fall bereiten alle LKs Absprachen und Entscheidungen für Kooperationen von strategischer Bedeutung für die Bildungsregion vor. Entscheidend für das Gelingen der Kooperation ist die Passungsfähigkeit der Interessen und die Alltagstauglichkeit der Lösungen. Gelingende Implementation setzt wechselseitige aktive Anpassung voraus.

Das Regionale Bildungsbüro

Regionale Bildungskonferenzen und Lenkungskreise benötigen professionelle Unterstützung. Diese Aufgabe übernehmen die Regionalen Bildungsbüros (Geschäftsstellen). Die RBBs sind dem Kreis bzw. der kreisfreien Stadt zugeordnet. Durch den Kooperationsvertrag haben Land und Kommune vereinbart, jeweils eine Stelle zur Verfügung zu stellen. Die Ausschreibung und Besetzung der Stelle des pädagogischen Personals der Landesstelle erfolgt im Einvernehmen mit dem LK.

Zu den Aufgaben der RBBs gehören insbesondere:

- Vor- und Nachbereitung der Sitzungen und Umsetzung der Beschlüsse der RBK und des LK,
- Planung, Organisation und Durchführung beschlossener Maßnahmen, soweit diese nicht von den Bildungspartnern selbst wahrgenommen werden,
- Unterstützung und Beratung von Schulen in allen mit den o.g. Handlungsfeldern zusammenhängenden Fragen,
- Entwicklung von Konzepten, Vorlagen, Diskussionspapieren etc. für die Schulen und die Zusammenarbeit mit anderen Bildungspartnern,
- Mitarbeit bei der Erarbeitung der regionalen Bildungsberichterstattung,
- Sicherstellung der Vernetzung der jeweils erforderlichen schulischen und außerschulischen Institutionen und Partner,
- Sicherstellung der mit der Implementation verbundenen verwaltungsmäßigen Arbeiten.

Regionale Bildungsnetzwerke in NRW: Eine Zwischenbilanz

In enger Zusammenarbeit mit den fünf Bezirksregierungen sind bis heute Kooperationsverträge mit 51 der insgesamt 53 Kreise bzw. kreisfreien Städte unterzeichnet worden. Der Implementierungsprozess erfolgte in den ersten Jahren sehr dynamisch und ist bis heute noch nicht abgeschlossen. Nichtvertragsregionen haben weiterhin die Möglichkeit, einen Kooperationsvertrag abzuschließen.

In den zurückliegenden Jahren sind weitere bildungspolitische Programme entstanden, die mit einem sozialräumlichen, kommunalen oder regionalen bildungsräumlichen Zugriff arbeiten. Neue Programme erfordern neue Kooperationsstrukturen, die die Arbeitsprozesse in den Regionalen Bildungsnetzwerken stark beeinflussen – in welcher Form und Wirkung hängt von den regionalen Akteurinnen und Akteuren ab. Je nach Haltung und Verhalten

wurden Implementierungsprozesse gestärkt oder aber auch zurückgeworfen, wenn es schwierig war, eine gemeinsame Grundausrichtung zu vereinbaren. So entstanden Dellen im Implementationsprozess, die jedoch aufgrund des hohen Engagements der beteiligten Personen und Institutionen meistens wieder ausgeglichen wurden.

2018 bekräftigen das Ministerium für Schule und Bildung und die kommunalen Spitzenverbände in ihrer gemeinsamen Erklärung die Ziele der RBN, wie sie im Kooperationsvertrag im Jahr 2008 festgelegt wurden ([https://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/Material/Gemeinsame Erklärung RBN der KSVen und dem Schulministerium 2018.pdf](https://www.regionale.bildungsnetzwerke.nrw.de/Regionale-Bildungsnetzwerke/Material/Gemeinsame%20Erklaerung%20RBN%20der%20KSVen%20und%20dem%20Schulministerium%202018.pdf)). Sie unterstrichen darin ihre Bedeutung für die Förderung gelingender Bildungsbiografien von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in NRW. Wörtlich heißt es u.a.: „Die Regionalen Bildungsnetzwerke haben mit dazu beigetragen, datenbasierte Steuerung im Bildungsbereich in den Kommunen zu etablieren. Durch sie hat die neue Aufgabe Bildungsmanagement in den Kommunen Einzug gehalten. Mit dieser Stärkung der Verbindung von innerer und äußerer Schulentwicklung haben die Kommunen eine neue Rolle angenommen und erbringen neue Formen der Dienstleistungen im Bildungsbereich. Umgekehrt lassen sich Bildungseinrichtungen des Landes auf regionale Kooperationen ein und öffnen sich ihrem lokalen Umfeld. In regionalen Schulaufsichtskonferenzen werden schulformübergreifende Entwicklungen mit allen Beteiligten erörtert.“

Diese positive Bewertung wird aus Sicht der Hauptverantwortlichen als Anerkennung, Ermutigung und Auftrag zur Weiterentwicklung der Regionalen Bildungsnetzwerke in NRW verstanden.

Man kann resümieren, dass sich die RBN bewährt haben, wie auch etliche Evaluationen zeigen. Sie haben vielleicht deshalb jeden Regierungswechsel „überstanden“.

Entscheidend wird für die weitere Entwicklung sein, dass die Prinzipien der bedarfsgerechten, konsensbasierten und wirkungsorientierten Kooperation aller Bildungsakteure in der Region gepflegt und auf neue gesellschaftliche Herausforderungen angewandt werden.

2.3.2. Ein Fallbeispiel aus Dortmund. Zur Arbeitsweise von RBNs

Dortmund hat das Konzept der „Regional gestalteten Bildungslandschaft“ in Dortmund im Jahr 2005 zuerst realisiert und zwar in konsequenter Form, weshalb Dortmund ein gutes Beispiel dafür ist, wie ein regionales Bildungsnetzwerk in der Realität arbeitet.

Steuerung und Gestaltung der Bildungslandschaft durch eine Bildungskommission

Dortmund ist eine Industriestadt im Ruhrgebiet, die Bergbau und Stahlproduktion aufgegeben hat und auf dem Wege in die Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft ist. Dortmund hat ca. 600 000 Einwohner. Für die Zukunft der Stadt sind besonders wichtig die Technische Universität und mehrere Fachhochschulen. Dortmund hat 169 Schulen aller Schulformen. Und Dortmund besitzt eine Bildungskommission.

Die Bildungskommission Dortmund wurde im Jahr 2000 eingesetzt und ist ein von politischen und administrativen Weisungen freies Beratungsgremium des Oberbürgermeisters. Sie wurde nach 10 Jahren auditiert. „In ihrer personellen Zusammensetzung ergänzt sie die politisch mandatierten Gremien oder Verwaltungseinheiten um eine neue zivilgesellschaftliche Komponente. Damit bindet sie, zusätzlich zu den kommunalpolitischen Akteuren, weitere fach-kompetente und mit der Entwicklung der Stadt verbundene engagierte Multiplikatoren in die Vorbereitung bildungspolitischer Entscheidungen ein und schafft zudem eine kommunal ausgerichtete Mitwirkungsmöglichkeit für bildungsenagierte

und bildungsinteressierte Akteure,“ schreiben die Auditoren, auf die noch zurückzukommen ist.

Die Bildungskommission hat vier Funktionen. Sie

- berät den Oberbürgermeister,
- organisiert einen öffentlichen Bildungsdiskurs,
- steuert Teile der Bildungsentwicklung und
- gestaltet Teile des Bildungswesens.

Die Bildungskommission ist also von zentraler Bedeutung: Sie orchestriert die Entwicklung des Schulsystems zur Bildungslandschaft. Sie hatte in Dortmund am Anfang 20 Mitglieder aus allen Lebensbereichen, Vorsitzender war die ersten 12 Jahre der Autor dieser Expertise. Die Mitglieder wurden vom Oberbürgermeister persönlich berufen. Der Oberbürgermeister war bei jeder Sitzung anwesend.

Mitglieder in der Bildungskommission waren u. a.:

- Türkischer Elternverein Dortmund e.V.
- Direktor des Instituts für Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund
- Rektorin der Technischen Universität Dortmund
- Präsident der Handwerkskammer Dortmund und Präsident des Deutschen Handwerkskammertages
- Vorsitzender der Agentur für Arbeit
- Schulleiter des Leopold-Hoesch-Berufskollegs
- Vorsitzende des Deutschen Gewerkschaftsbundes Dortmund Hellweg
- Schulleiterin der Grundschule Kleine Kielstraße (1. Hauptpreis beim Deutschen Schulpreis im Jahr 2006)
- Leiter der zuständigen oberen Schulaufsicht u.a..

Evaluation der Bildungskommission durch Auditoren

Mit dem Ablauf der Amtszeit des Dortmunder *Oberbürgermeisters Gerhard Langemeyer*, der die Bildungskommission ursprünglich eingesetzt hatte, wurden im Februar 2009 vier Auditoren gebeten, die bisherige Arbeit der Bildungskommission einzuschätzen und Empfehlungen bezüglich der Weiterarbeit dieser Kommission zu formulieren. Der Auftrag wurde erteilt an:

- *Helga Boldt* (ehem. Schuldezernentin der Stadt Münster),
- *Prof. Dr. Klaus Klemm* (Universität Duisburg-Essen, Campus Essen),
- *Prof. Dr. Jürgen Oelkers* (Universität Zürich und Bildungsrat des Kantons Zürich),
- *Wolfgang Rombey* (Stadtdirektor/Beigeordneter für Bildung und Kultur der Stadt Aachen/Vorsitzender des Schul- und Bildungsausschusses des Deutschen Städtetages).

Hauptergebnisse des Audits sind: Die Bildungskommission hat erfolgreich gearbeitet. Sie soll weiter bestehen, aber ein größeres Spektrum von Mitgliedern umfassen und den Arbeitsbereich über die Schule hinaus erweitern. Dies ist inzwischen durch den Man kann zur deutschen Schulpolitik anmerken: Es wird zu viel gesteuert und zu wenig gestaltet. Die Bildungskommission versuchte jedoch, beiden Funktionen gleichermaßen gerecht zu werden. Im Folgenden werden die Ausformungen beider Funktionen beschrieben, wobei mit der Steuerung begonnen wird.

Steuerungsmedien

Auf drei Steuerungsmedien, die sich während der Arbeit der Bildungskommission herausgebildet haben, soll hier nur kurz eingegangen werden.

(i) Steuerungsmedium Leitbild „Schulstadt Dortmund“

Aus der Arbeit der Bildungskommission entstand ein Leitbild, das 2005 verabschiedet wurde und zwar nicht nur vom Schulausschuss, sondern vom ganzen Rat der Stadt. Es umfasst zehn Leitsätze:

- „Dortmunder Schulen stellen die Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt ihrer Aktivitäten
- Dortmunder Schulen verwirklichen mehr Chancengleichheit
- Dortmunder Schulen wollen ein friedliches Miteinander
- Die Stadt sorgt für eine kontinuierliche Instandhaltung und Modernisierung der Schulen
- Die Stadt unterstützt Schulentwicklung als Stadtentwicklung
- Dortmunder Schulen bereiten ihre Schülerinnen und Schüler auf das Leben in der zukünftigen Arbeitswelt vor
- Dortmunder Schulen vermitteln die Befähigung zum lebenslangen Lernen
- Dortmunder Schulen bilden Netzwerke und werden von einem Schul-Service unterstützt
- Dortmunder Schulen, Studienseminare und Universitäten bilden einen Verbund zur Verbesserung der Lehreraus-, fort und -weiterbildung
- Schulentwicklung ist zielorientiert.

Das Leitbild spielte dann aber keine aktuelle Rolle in der Kommunalpolitik und ist auch kaum im Bewusstsein der Bildungsfachleute vorhanden, auch nicht in dem der Mitglieder der Bildungskommission. Aber es hat einen gemeinsamen Grund geschaffen und sicher dazu beigetragen, dass die Arbeit der Bildungskommission nicht in einen Parteienstreit geraten und es ohne Gezänk geblieben ist.

(ii) Steuerungsmedium Bildungsforen

Die Bildungskommission organisiert einen stadtweiten Bildungsdiskurs in Form von öffentlichen Bildungsforen, die inhaltliche Schwerpunkte promoten. Die bisherigen Themen waren:

- Was leisten unsere Grundschulen? (Vorstellung der IGLU-Studie, die aus Dortmund kommt)
- Anders lernen, den ganzen Tag
- Qualität von Schulen planvoll ausbauen und festigen
- Vom Meister zum Master?
- Medienkompetenz – Konturen eines Medienentwicklungsplans
- Zeitgewinn – Übergangsmanagement von Schule in Beruf und Uni
- Machen Medien dumm?
- Internationale Schule Dortmund
- Werteerziehung in der Schule
- Zeitgewinn und Masterplan Integration
- Ziele und Wege der Studienwahl
- Shanghai als Vorbild? (mit einem chinesischen Professor)?

(iii) Steuerungsmedium Bildungsbericht

Im Jahre 2008 wurde ein Bildungsbericht mit dem Titel „Schulstadt Dortmund“ vorgelegt. Er ist zusammen mit dem Münchener der erste kommunale Bildungsbericht in Deutschland. Er umfasst ähnlich wie der Bundesbildungsbericht drei Teile:

1. Ausgangsanalyse (Dortmunds Schulen im Zahlenspiegel)
2. Schwerpunkt Sozialindex (Steuerung)
3. Berichterstattung des Fachbereichs Schule über Projekte (Gestaltung)

Die Teile 1 und 2 wurden vom „Institut für Schulentwicklungsforschung“ (IFS) der Technischen Universität erarbeitet.

Die o.g. Auditoren bewerten den Kommunalen Bildungsbericht wie folgt:

„Ausgehend von der inzwischen auch in Deutschland etablierten nationalen Bildungsberichterstattung wurde in Dortmund – in dieser Struktur erstmals auf kommunaler Ebene – im Jahr 2008 der Erste kommunale Bildungsbericht für die Schulstadt Dortmund vorgelegt. Dieser kommunale Bildungsbericht wurde weit über die Stadt Dortmund hinaus wahrgenommen. Es ist nicht vermessen zu sagen, dass dieser Bericht ohne die gewachsenen ressort- und hierarchieübergreifenden Arbeitsstrukturen der Bildungskommission so nicht möglich gewesen wäre. Nur wenn über einen langen Zeitraum in geschütztem Rahmen gemeinsam nachgedacht wurde, lassen sich auch heiße Eisen anfassen und konkreter Veränderungsdruck auslösen. Dazu dienen Daten und Ideen gleichermaßen“ (Stadt Dortmund 2009, S. 15).

Sozialindex zur Steuerung von Ressourcen (s. auch Kap. 4.6)

Der Sozialindex beruht auf einer Kooperation zwischen dem Schulministerium, dem Fachbereich Schule der Stadt Dortmund und dem Institut für Schulentwicklungs-forschung, bei dem alle drei Partner Ressourcen eingebracht haben. Er ist zusammengesetzt aus Indikatoren der sozialen Komposition der Schülerschaft an Dortmunder Schulen. Ausgangssituation war der Zusammenhang zwischen familiärem Hintergrund und schulischem Lernen. Er wurde ermittelt auf der Basis einer Befragung von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern. Der Index entstand, indem „Schultypen“ auf Grundlage der Indexwerte gebildet wurden. Die Ergebnisse der Indexberechnung werden aktuell für die Steuerung und Gestaltung des Schulsystems genutzt zur

- Platzierung von Unterstützungsangeboten für Schulentwicklung,
- Verteilung von Ganztagsangeboten und zur
- Verteilung der Ressourcen für Schulsozialarbeit.

Gestaltungsmedien

Die Bildungskommission steuert nicht nur, sie gestaltet auch. Wie sieht die Gestaltung konkret aus, womit und was wird in der Bildungslandschaft Dortmund gestaltet?

Schulentwicklungsfonds

Der Schulentwicklungsfonds ist das einflussreichste Gestaltungsmedium. Mit ihm stehen den Schulen jährlich 250 000 Euro für Entwicklungsprojekte zur Verfügung. Die Förderschwerpunkte bestimmt die Bildungskommission. Die Förderschwerpunkte waren zuerst offen, dann auf Unterrichtsentwicklung und Netzwerkarbeit fokussiert. So kann die Schullandschaft aktiv in Form von Anreizen und Unterstützungsangeboten gestaltet werden. Bislang haben sich zwei Drittel aller Schulen beteiligt. Sie müssen kriterienorientierte Anträge schreiben und sich verpflichten, ihre Entwicklungsprojekte zu evaluieren.

Gestaltung durch Einzel-Projekte

Projekte stellen ein probates Gestaltungsmedium dar, nicht nur in Dortmund. Hier sind es vor allem vier Projekte, die es zu erwähnen gilt:

- Senior Experts (pensionierte Führungskräfte aus Wirtschaft und Verwaltung coachen Schulleitungen),
- Schulsozialarbeit (in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt),
- Unterstützung der Grundschule „Kleine Kielstraße“,
- Projekt „Internationale Schule Dortmund (ISDO)“. Hier haben die ersten Abiturienten Ende des Schuljahrs 2010/11 das International Baccalaureat *bestanden*.

Gestaltung durch Großprojekte

Der Fachbereich Schule führte bereits zu Beginn zwei Großprojekte gleichzeitig durch, die von der Bildungskommission begleitet bzw. initiiert und vom Bildungsbüro unterstützt wurden, nämlich Selbstständige Schule und Zeitgewinn, das Verbesserung der Übergänge im Fokus hatte.

Das Regionale Bildungsbüro

Bereits im Jahre 2003, also vor der landesweiten Einführung von RBN, wurde im Fachbereich Schule ein Regionales Bildungsbüro eingerichtet. Es ist die Geschäftsstelle der Bildungskommission und die Plattform für Vernetzung in der Bildungsregion. Es verfügt über ca. 15 Mitarbeiter (in der Anzahl etwas schwankend).

Probleme der Vernetzung und erste Lösungen

Auch wenn die Auditoren die Projekte der Bildungskommission im Wesentlichen als Erfolge buchten, war und ist deren Realisierung nicht ohne Probleme, die vor allem in der für Schulen bis dato ungewohnten Vernetzung liegen. Ein Beispiel mag das zu verdeutlichen.

Schulen im Team

Bei diesem von der Stiftung Mercator initiierten Projekt geht es um Vernetzung vor allem von Fachteams mehrerer Schulen. Es trägt den Titel „Schulen im Team – Transferregion Dortmund“. Es findet statt in neun Netzwerken mit 42 Schulen aller Schulformen. Dabei wurden am Anfang die Fachkonferenz-Vorsitzenden nicht verbindlich einbezogen, sondern es wurde auf ein bis zwei Fachlehrer pro Schule gesetzt. Diese blieben jedoch ziemlich isoliert, solange die Fachkonferenz-Vorsitzenden sich „bedeckt hielten“. Auch interessierten sich nicht alle Schulleiter prioritär für dieses Projekt. Von schulweiter Ausbreitung neuer Fachunterrichtsformen und von Nachhaltigkeit konnte keine Rede sein.

Das Bildungsbüro erreichte mehr Koordination, indem es eine Fachtagung zur Arbeit von Fachkonferenzen veranstaltete. Es aktiviert dazu die Schulleitungen und lud alle Schulleiter und Vorsitzenden der Fachkonferenzen zur Fachtagung ein. Wenn sie sich nicht meldeten, wurden sie „nachgeladen“. Auf dieser Tagung entstanden schließlich arbeitsfähige Netzwerke. Das Bildungsbüro koordiniert jedes der Netzwerke.

Zu Beginn war der Transfer der Neuentwicklungen in den Unterricht ungeklärt. Später koordinierten und unterstützten intern und extern Schulleiter die Fachkonferenzarbeit. Die Fachkonferenzvorsitzenden wurden gestärkt und zu „mittleren Führungskräften“ qualifiziert. So begaben sich Fachkonferenzen auf den Weg zu Professionellen Lerngemeinschaften.

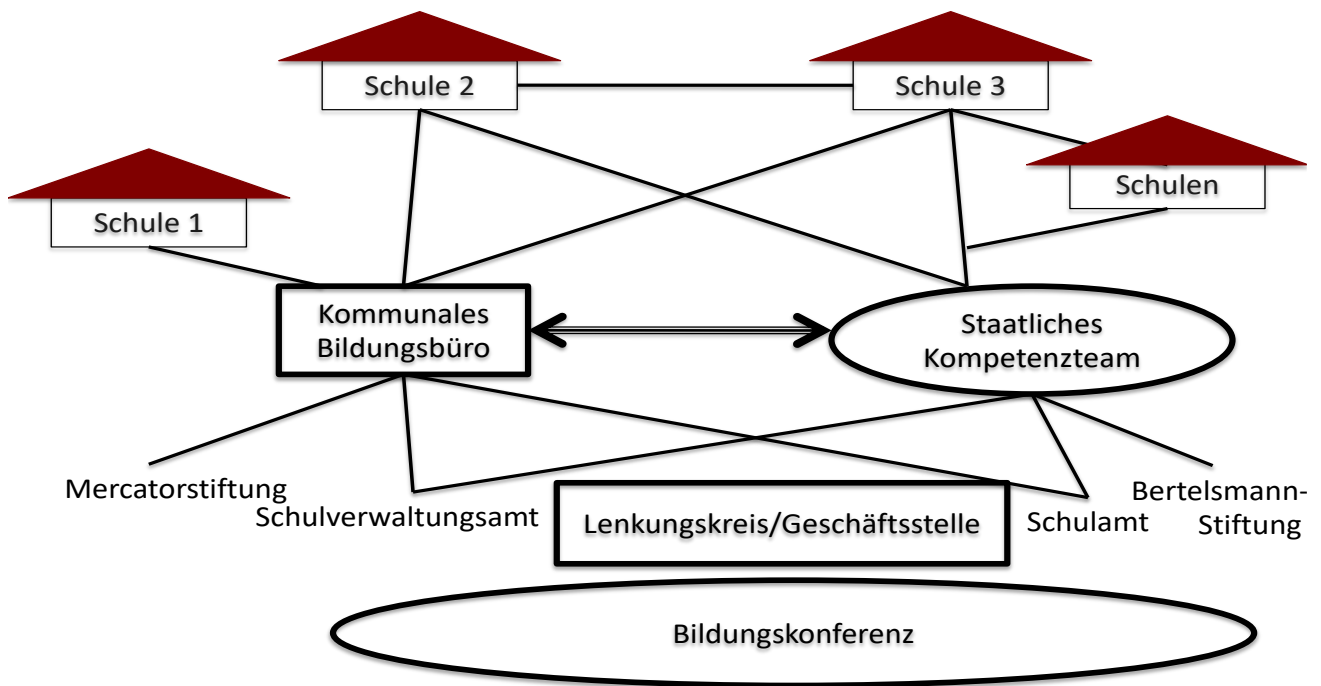


Abbildung 2.13: Externe Vernetzung und Unterstützungssystem

Ansätze externer Vernetzung

Überall in NRW existiert eine Separierung von Kompetenzteams und Regionalen Bildungsbüros. Die Kompetenzteams sind staatlich und für Unterrichtsentwicklung zuständig. Die Regionale Bildungsbüros sind im Kern kommunal und gemäß einer preußischen Tradition nicht für Unterrichtsentwicklung zuständig.

Das Problem war und ist: Wie kann regionale Bildungsentwicklung den Unterricht erreichen, wenn die Region dafür keine Zuständigkeit hat? In Dortmund hat deshalb die Bildungskommission ein Gesamtsystem der Unterstützung zu etabliert, wie es Abbildung 2.12 zeigt.

Steuergruppen-Qualifizierung

Schulen, die mit Steuergruppen arbeiteten erhielten eine mehrtägige Qualifizierung, die kostenlos war. Die Qualifizierung für die Arbeit mit und in Steuergruppen war im Prinzip freiwillig. Allerdings war sie für Schulen, die in bestimmten Projekten arbeiteten, wie zum Beispiel beim Projekt „Selbstständige Schule“, verpflichtend.

2.3.3. Beachtenswertes und Problematisches

Beachtenswert an den RBN ist die deliberative Funktion der Bildungskommission, die Verknüpfung der Systemebenen durch Kooperationsverträge, die Öffnung der Schulen zu anderen Lernorten, die Gestaltung vieler Innovationen durch die Schulen selbst und die

Unterstützung durch das Bildungsbüro. Beachtenswert an dem Dortmunder Beispiel ist die Gestaltung und Steuerung durch die Bildungskommission, den Bildungsbericht, den Sozialindex und den Bildungsfonds.

Problematisches ist kaum zu erkennen, vielleicht ist die Leichtigkeit des Rechenschaftssystems problematisch, das kaum etabliert ist. Entwicklungsbedarf besteht auch hinsichtlich der Kohärenz und zielorientierte Ausrichtung (Alignment).

Wesentlich für die Wirksamkeit ganzheitlicher Entwicklungsprozesse ist, dass alle Gelingensbedingungen zusammenkommen, so dass Kohärenz entsteht. Kaplan und Norton (2006) machen überzeugend deutlich, dass zur entwicklungsorientierten, d.h. dynamischen Kohärenz auch Alignment gehört, zumal, wenn es sich um multiple und locker gekoppelte (Weick 1995) Prozesse handelt. Alignment ist schwierig zu übersetzen (deshalb bleibt der deutsche Titel der Schrift von Kaplan und Norton auch bei Alignment). Alignment lässt sich allerdings verhältnismäßig leicht umschreiben. Im Wörterbuch finden sich Formulierungen wie Ausrichtung auf eine Linie, Spurlinien folgen oder auch Zielkorridor.

Im Zusammenhang mit großformatigen Entwicklungsprozessen bedeutet Alignment so etwas wie eine gemeinsame Linie entwerfen und verfolgen bzw. sich gemeinsam in einem Entwicklungskorridor zu bewegen. Alignment zwingt alle Betroffenen zu einem Dialog und zu Kooperation miteinander.

Kohärenz fordert, dass alle Netze bei aller Diversität und Heterogenität zusammenpassen, und Alignment verlangt, dass es einen roten Faden, d.h. eine gemeinsame Entwicklungsperspektive innerhalb eines alles zusammenhaltenden Entwicklungskorridors gibt. **Kooperation ist also das Motto des Gelingens.** Damit ist Kooperation entlang der Bildungsbiografie die anspruchsvollste Aufgabe für die RBN und aller anderen Netzwerke derselben Ausrichtung.

Insgesamt herrscht der Eindruck vor, dass sich die RBN bewährt haben, wie etliche Evaluationen zeigen. Das mag auch der Grund dafür sein, dass das Regierungsprogramm der RBN bisher jeden Regierungswechsel „überstanden“ hat.

3. Gelingensbedingungen für Gestaltung und Systemsteuerung

Aus Forschungsberichten und aus den angeführten Beispielen lassen sich die wesentlichen Bedingungen für gelingende Systementwicklung ablesen, was im Folgenden geschehen soll.

3.1. Ergebnisse internationaler Bildungsforschung: Wirkkomponenten und Ganzheit

Über Gelingensbedingungen, die auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren und auf Beratererfahrungen beruhen, berichten zwei umfassende Studien von Barber/ Chijioko /Mourshed (2007) und Fullan (2010). Diese Studien identifizieren ein ganzes Bündel von Gelingensbedingungen weit über den Schulbereich hinaus, das sie nach Kernideen, Wirkkomponenten erfolgreicher Reformen, innerschulischen Parametern, Anreizen für Lehrerinnen und Lehrern, resoluter Schulleitung und regionaler Vernetzung gruppieren. Die Gelingensbedingungen bilden ein ziemlich komplexes Ensemble. Viele Faktoren, die zum Großteil bekannt sind, spielen dabei eine Rolle. Das Besondere dabei ist allerdings, dass nicht einzelne Faktoren sich als die wirksamsten Gelingensbedingungen erweisen, sondern dass sie zusammen und auf einer Linie liegen, also einer ganzheitlichen Gestaltungsformel folgen müssen.

Die übergeordnete Gelingensbedingung ist: **Ganzheit statt Stückwerk.**

Ganzheitliche Schulentwicklung bedeutet auch Regionale Schulentwicklung. Fullan hat erfolgreiche Bildungsregionen empirisch untersucht und einige auch beratend begleitet. Er fand 8 Merkmale einer erfolgreichen Bildungsregion heraus, gemessen an Lernleistungen und Gesamtqualität (Fullan 2010, S. 17ff.):

1. Fokussierung auf Lernen
2. Datennutzung
3. Führung auf allen Ebenen
4. Stabile Ressourcen
5. Reduktion von Distraktoren
6. Regionale Unterstützung
7. Kohärente Kommunikation
8. Geist des Ganzen pflegen (Spirit, Corporate identity)

Das Ensemble der einzelnen Elemente muss nach Fullans Erkenntnissen systematisch zusammenkommen wie zu einem kompletten Menü und nicht wie ein aus vielen Einzelteilen bestehendem Buffet, aus dem man sich ein paar Happen herauspickt.

Zu den Kernideen gehört, dass es eine kleine Anzahl von nicht mehr als zwei oder drei „Big Ideas“ geben muss, also kraftvollen oder starken Zielen, die allen Mitwirkenden an der Entwicklung der Bildungslandschaft bekannt sein und vor allem von ihnen getragen sein müssen. Beispiele dafür sind auch in NRW Themen wie „Kein Kind zurückgelassen“ oder „Längeres gemeinsames Lernen“ oder „Kein Abschluss ohne Anschluss“ oder „Sport, Gesundheit und Bewegung“.

Mourshed u.a. haben die Gelingensbedingungen am Beispiel der erfolgreichen PISA-Schulen, den „Siegerschulen“ studiert und sind zu der Erkenntnis gekommen, dass nicht Lösungen 1. Ordnung wirksam sind, die mehr desselben in perfekterer Weise anstreben, wozu Einzelmaßnahmen zählen, sondern Lösungen 2. Ordnung, die das System selber wandeln bzw. weiter entwickeln. Systemwandel heißt, die einzelnen Einrichtungen wie das ganze Bildungssystem in die Lage zu versetzen, die besten Lösungen ihrer Entwicklungsprobleme oder Entwicklungsabsichten selber zu entdecken und selber

umzusetzen. Denn jede Bildungseinrichtung ist ein Unikat, weshalb zentrale Lösungen bei Innovationen nicht greifen. Was manchmal schwer zu erklären ist: Bildungsentwicklung beinhaltet nicht nur, zentral mit wissenschaftlicher Hilfe entwickelte Programme zu administrieren, sondern vor allem, Einzelschulen in die Lage zu versetzen, es selbst zu machen, wozu auch die Bereitstellung passender Angebote gehört. Das ist auch der tiefste Grund dafür, dass Schulen und andere Bildungseinrichtungen selbstständiger und selbstverantwortlicher sein müssen!

Fullan und Mourshed u.a. nennen beide diese Fähigkeit „capacity for change“ (Kapazität für Wandel) und sie belegen anhand konkreter Beispiele, dass der Königsweg zur wirksamen Bildungsentwicklung im Aufbau dieser Kapazitäten bzw. Fähigkeiten für Wandel in Bildungseinrichtungen und auch in Behörden liegt.

Zur Kapazität für Wandel gehört unverzichtbar auch die Fähigkeit, Daten zu nutzen sowohl für Bestandsanalyse und -diagnose als auch für die Evaluation und Steuerung der Entwicklungsvorhaben.

In Deutschland ist nach dem „Pisa-Schock“ viel geschehen, auch beachtliches. Es existieren allein für die Unterrichtsentwicklung mehr als 20 praktizierte Konzepte. Aber es dominieren Einzelmaßnahmen und viele davon erhöhen bloß den Druck auf Schulen und Schüler. Den Druck zu erhöhen ist verhältnismäßig kostengünstig und deshalb wohl auch so populär, wirkt aber nicht oder kaum auf Lernleistungen.

Das Motto müsste demgegenüber lauten: Weniger Stückwerk und Druck und mehr Ganzheit und Unterstützung!

Ganzheit setzt einen Dialog von innerer und äußerer Bildungsentwicklung voraus. Innere und äußere Bildungsentwicklung müssen zusammengebracht werden und zwar auf regionaler Ebene.

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

Voraussetzung ist, die Grundidee von Bildungsentwicklung zu verstehen: Man kann Bildungseinrichtungen nicht direkt verändern; jedenfalls nicht von außen und nicht genau so, wie man sich das wünscht. Bildungsentwicklung geht von der Einzeleinrichtung aus und hat eine Eigendynamik. Deshalb gehört zur Bildungsentwicklung auch eine gewisse Selbstständigkeit der einzelnen Bildungseinrichtungen.

Man kann das komplizierte Ensemble von Gelingensbedingungen auf vier Punkte zuspitzen. Benötigt werden:

1. Zwei bis vier starke Ziele, die politisch gewollt und getragen sind
2. Dichte Kooperation auf allen und auf allen Ebenen
3. Mehr Unterstützung, sogar viel mehr Unterstützung
4. Teil-Autonomie von Schulen sowie verlässliche wie flexible organisatorische Rahmung.

3.2. Ergebnisse internationaler Managementforschung: Kooperation und Alignment

Wesentlich für die Wirksamkeit ganzheitlicher Entwicklungsprozesse ist, dass alle Gelingensbedingungen zusammenkommen, so dass Kohärenz entsteht. Kooperation ist eine, vermutlich die wichtigste Voraussetzung dafür. Kaplan und Norton (2006) machen überzeugend deutlich, dass zur entwicklungsorientierten, d.h. dynamischen Kohärenz auch Alignment gehört, zumal, wenn es sich um multiple und locker gekoppelte (Weick 1995) Prozesse handelt. Alignment, das bereits im Kapitel 2.1 über Alberta eine bedeutende Rolle spielte, ist schwierig zu übersetzen (deshalb bleibt der deutsche Titel der Schrift von Kaplan und Norton auch bei Alignment). Alignment lässt sich allerdings verhältnismäßig leicht umschreiben. Im Wörterbuch finden sich Formulierungen wie Ausrichtung auf eine Linie, Spurlinien folgen oder auch Zielkorridor. Hier wird wie in Kapitel 2 weiterhin der Begriff Ausrichtung benutzt oder zielorientierte Ausrichtung.

Im Zusammenhang mit großformatigen Entwicklungsprozessen bedeutet Alignment so etwas wie eine gemeinsame Linie entwerfen und verfolgen bzw. sich gemeinsam in einem Entwicklungskorridor zu bewegen. Bei den RBN ist es die bildungsbiografische und bildungsgeografische Grundorientierung, die eine gemeinsame Linie bezeichnet und einen Entwicklungskorridor anbahnt, innerhalb dessen alle Netze und Handlungsfelder geordnet und organisiert werden. Alignment zwingt alle Betroffenen zu einem Dialog und zu Kooperation miteinander.

Kohärenz fordert, dass alle Netze bei aller Diversität und Heterogenität zusammenpassen, und Alignment verlangt, dass es einen roten Faden bzw. eine gemeinsame Entwicklungsperspektive, d.h. eine kohärente Ausrichtung innerhalb eines alles zusammenhaltenden Entwicklungskorridors gibt.

Kooperation und Alignment ist also ein Motto des Gelingens.

Schnittstellenmanagement

Bei der Gestaltung und Steuerung der Systementwicklung geht es auch um die Ausweitung auf die anderen Akteure neben der Schule (vor allem Kitas, Jugendhilfe und Weiterbildung) aus dem kommunalen und staatlichen, aber auch zivilgesellschaftlichen Raum und eine Optimierung des dann noch komplexer werdenden Schnittstellenmanagements. Aufgabe des Schnittstellenmanagements ist es, Schnittstellen unter Effektivitäts- und Effizienzaspekten zu analysieren, zu gestalten und zu evaluieren. Wenn eine Integration möglich ist, sollten sachlich unnötige Schnittstellen zusammengefügt werden. Ist dieses nicht möglich, so hat das Schnittstellenmanagement dafür zu sorgen, dass die Aktivitäten bestmöglich koordiniert werden und die Akteure bestmöglich kooperieren.

Als Leitlinie von Koordination und Kooperation sollte die Lernbiografie von der vorschulischen Erziehung über Schule und Jugendbildung bis zur Seniorenbildung stärker in den Blick der Handlungsfelder gelangen. Und es sollte dabei nicht nur um Kooperation und Koordination, sondern auch um mehr Effektivität gehen, was unter anderem, vielleicht sogar vor allem bedeutet, Parallelstrukturen konsequent abzubauen und dadurch Ressourcen zu bündeln.

Ein Kooperationsmodell multipler Entwicklungsnetze (Peurach/Glazer 2012) könnte – mit situativ angemessenen Varianten – so aussehen, wie es in der Abb. 3.1 veranschaulicht wird als Aquariumsmodell: Einschlägige Landesprogramme befinden sich dabei in einer gemeinsamen Gestaltungs- und Steuerungsstruktur: Kohärenz erfordert einen gemeinsamen Aktionsraum. Es entstehen zahlreiche Schnittstellen. Sie alle sind an möglichst denselben „Starken Zielen“ („Big Goals“) orientiert. Zivilgesellschaftliche Programme gehören ebenfalls dazu. Für die Einzelprogramme, auch die der

zivilgesellschaftlichen Akteure, wird es Spezifizierungen und Konkretisierungen geben. Ein wirksames Gesamtsystem entsteht allerdings nur daraus, wenn auf Alignment, sprich Ausrichtung geachtet wird. Alle Hauptakteure sollten deshalb -wie in Abschnitt 2.3 dargelegt- auch in einer Kommission vertreten sein und in einem Lenkungsreis systematisch dafür sorgen, dass die operative Arbeit koordiniert wird. Das ist Aufgabe des Schnittstellenmanagements.

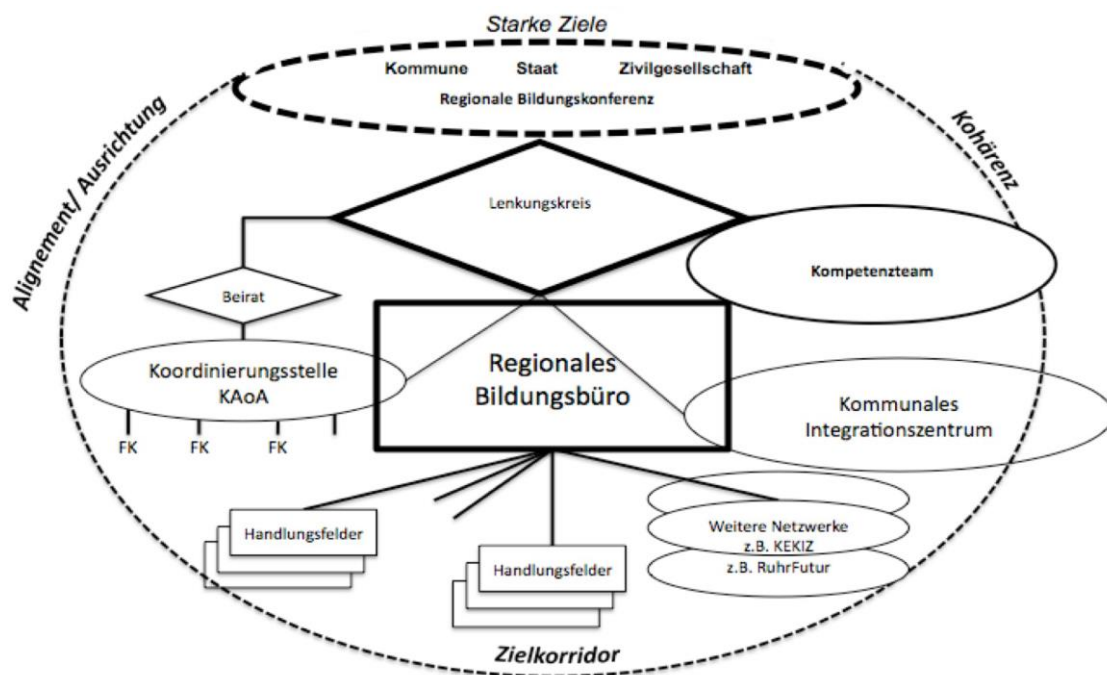


Abbildung 3.1 Kooperation und Alignment: „Aquariums-Modell“

Das Thema Schnittstellenmanagement wird in der US-amerikanischen Literatur unter dem Begriff „Boundary Spanning“ diskutiert, der inzwischen auch in Deutschland aufgenommen wird (Manitius u.a. 2013). Das Konzept der Boundary Spanning thematisiert, dass alle Akteure, mit denen das RBB zu tun hat, organisationale Grenzen überschreiten müssen, was zu Kooperationsproblemen, aber auch zu neuen Chancen führt.

3.3. Transfer, Praxisaustausch und Personenwechsel

Wenn die Forschung zeigt, dass Wissen, Methoden und Materialien für anspruchsvolle Transfers nicht ausreichen, dann müssen innovationserfahrene Personen, die die im Fokus stehende Innovation mitentwickelt haben, mit den Innovationen sozusagen mitgehen,- und zwar im vollen Sinn des Wortes. Es sollen nicht nur Wissen, Konzepte, Werkzeuge und Verfahren, sondern auch Werte, Haltungen und Überzeugen transferiert werden. Letztere werden von Personen verkörpert. Transfer von Prototypen ist auch Transfer von Erfahrungswissen; dieses ist an Personen gebunden. Deshalb gehört es zu den intensivsten Formen des Transfers, dass Prototypen von weiteren Einrichtungen „geholt“ werden, die sie

nicht entwickelt haben. Und wenn Personen, von denen die Prototypen stammen, mit den Prototypen „mit wandern“, dann wächst auch die Wahrscheinlichkeit, dass die „Nacherfindungen“ durch die „fremden“ Organisationen gelingen.

Transfer durch Personen bezieht sich auf Personen, die an der Entwicklung der Prototypen beteiligt waren, und zwar u.a. solche,

- die innerhalb ihrer Schule in eine andere Fachgruppe oder andere Stufenkonferenz wechseln, oder
- die eine Woche lang mit einem Prototyp in eine andere Schule gehen, oder
- die ein halbes Jahr in einer anderen Schule arbeiten oder
- als Schulleiter eine Schulleitung in einer anderen Schule begleiten, sie sozusagen doppeln und ihr Feedback geben („Shadowing“).

Es sind weitere Formate denkbar. In England wird „Transfer durch Personen“ bereits seit längerem praktiziert, zwischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen ist er auch in Deutschland Gang und Gebe. Für Wechsel in eine andere Universität wird man in Deutschland seit langer Zeit sogar finanziell und/oder ressourcenmäßig belohnt. Im Schulbereich riecht „Transfer durch Personen“ nach Überforderung. Das muss nicht zutreffen. Transfer wird nicht als Belastung empfunden werden, wenn das zu transferierende Konzept beispielsweise der Unterrichtsentwicklung oder ein Prototyp nützlich, notwendig und bedeutungsvoll sind. Dann könnte Transfer vielmehr Begeisterung wecken und Spaß bereiten.

3.4. Partizipative Gestaltung: Bildungskommission, Lenkungskreise und Runde Tische

Die Bildungskommission (BK) ist bei der Evaluation der RBN als Erfolgskriterium kritischer als alle anderen eingeschätzt worden. Die Aufgabenklärung und Zusammensetzung gilt als optimierungsbedürftig. Alle o.g. Institutionellen Akteure (vgl. Abb. 5) sollten in der BK vertreten sein, die Rollen müssten überall geklärt sein und sich z.B. in Geschäftsordnungen manifestieren. Hier besteht ein großer Handlungsbedarf, aber nur eine kleine empirische Basis für Empfehlungen. Fast jedes RBN hat ein anderes Format für die Arbeit der BK gewählt. Keines der Formate ist nach wie vor professionell evaluiert. Deshalb ist eine Empfehlung am ehesten zu vertreten, die auf ein Experimentaldesign hinausläuft. Das bedeutet im Kern, weiterhin unterschiedliche Formen von BK auszuprobieren, eine klare Aufgaben- bzw. Zieldefinition vorzunehmen und jährliche Zwischenbilanzen zu ziehen, also die Zielerreichung zu evaluieren. Vorgeschlagen in den Kurzberichten werden z.B.

- mehr als einmal im Jahr zu tagen,
- die Schulausschüsse als Teilnehmer zu gewinnen,
- den LK und das RBB jährlich über Handlungsfelder, Ergebnisse und Planungen berichten zu lassen,
- jährlich einen Bericht für die BK zur „Lage der Bildungsentwicklung“ zu verfassen,
- die BK als Ideenpool verstehen,
- sie als Fachkonferenz anzulegen oder
- sie als Bildungsrat zu konzipieren, wobei weniger die Leitungen der Behörden und anderen Organisationen darin sitzen (zumindest nicht die Mehrheit haben), sondern vom Oberbürgermeister bzw. Landrat, die selbst Mitglieder sein sollten, berufene Persönlichkeiten als Repräsentanten der Region, um der BK mehr Gewicht und Bedeutung zu geben.

Zu bedenken wäre auch, unterregionale schulübergreifende und andere Bildungspartner einbeziehende dezentrale Bildungsforen einzurichten, die Stadtteile und kreisangehörige Gemeinden mehr ins Spiel bringen.

Der Lenkungskreis (LK) ist das zentrale Steuerungs-, aber auch Gestaltungsorgan von RBN. Er fungiert als Klärungs- und Kooperationsstelle zwischen Kommune und Land. LK werden in den Kurzberichten durchweg als sinnvoll und gut funktionierend eingeschätzt. Dennoch werden etliche Anregungen zur Weiterentwicklung ins Gespräch gebracht, vor allem zur Größe und Zusammensetzung:

- Die Größe sollte sich um ca. 10 Personen bewegen.
- Die Zusammensetzung, die mit der Größe zusammenhängt, erfolgt in unterschiedlicher Weise; das sollte auch so bleiben: Elternvertretungen, Jugendvertretungen, Vertretungen von Schülerinnen und Schülern und Leiterinnen und Leiter von Projekten aus den Handlungsfeldern sollten nicht unbedingt Mitglied, aber von Fall zu Fall dabei sein, aber nicht als ständige Mitglieder, sondern als Gäste zu Tagesordnungspunkten, für die sie kompetente Interessenvertreter sind.
- Auch wenn in der Regel nur zwei bis drei Schulsprecher im LK sitzen, können durch Rotation über die Zeit alle Schulformen beteiligt werden; alle Schulformen zu beteiligen erhöht die Gruppengröße und sprengt dadurch die Arbeitsfähigkeit; außerdem würde die vielfach beklagte Schullastigkeit des LK damit noch vergrößert. Um mit allen Schulformen im Gespräch zu bleiben kann z.B. ein Arbeitskreis von Leitungen aller Schulformen eingerichtet werden, aus dessen Mitte die Teilnehmer (am besten zwei) für den LK kommen.

Die Bildungskommission benötigt Lenkungskreise und ein Büro als Plattform zur Organisation (amerikanisch: Backbone organization) der Entscheidungen und der Arbeitsabläufe. Dasselbe gilt für Runde Tische. Ohne dieses kann eine Implementation von Zielen kaum gelingen.

Bei der Partizipation können drei Stufen unterschieden werden: Mitberaten, Mitbestimmen, Mitmachen. Welche Stufe gelten soll, kann nicht allgemein entschieden werden, sondern hängt davon ab, welche Verantwortung übernommen wird und ob Sachverstand erforderlich und/oder vorhanden ist.

4. Qualitätsmanagement verlangt nach einer Implementations-Strategie

Qualitätsmanagement benötigt ein klares und abgestimmtes Zielsystem und eine umfassende Implementationsstrategie: denn die Implementation dominiert das Ergebnis (s. das folgende Kap. 4.2).

4.1. Zielsysteme und Zielvereinbarungen

Ziele weisen der Gestaltung der Schul- und Unterrichtsqualität die Richtung und dienen der Gestaltung und Steuerung der Weiterentwicklung. Und sie wirken desto mehr, je größer ihre Verbindlichkeit ist. Verbindliche Ziel- und Maßnahmenvereinbarungen sind vermutlich das wichtigste „Scharnier“ für Verknüpfungen zwischen Ebenen und auch auf einer Ebene zwischen Akteuren. Sie sollen deshalb ausführlich behandelt werden. Zunächst wird das Zielsystem geklärt und dann wird analysiert, wie Ziele verbindlich vereinbart werden können.

(i) Zielsysteme

Man kann Ziele wie folgt definieren:

Ein Ziel ist ein in der Zukunft liegender, angestrebter Zustand, der eindeutig beschrieben ist. Oder kurz: Ziele sind vorausgedachte Ergebnisse einer Handlung.

Ziele geben die Richtung einer Handlung vor. Ziele sind die Basis der Motivation, sofern es Ziele sind, für die sich die Handelnden entschieden haben und mit denen sie sich identifizierten. Ziele sollen den Bezugspunkt für Qualität, Ergebniskontrolle und Leistungsmotivation darstellen und damit eine Orientierung für Leitung und Kollegium geben.

Schon hier ist auf eine wichtige Unterscheidung aufmerksam zu machen; denn Ziele sind erwünschte Ergebnisse und sie dürfen schon deshalb nicht mit Maßnahmen verwechselt werden. Ein Ziel drückt aus, was angestrebt wird. Der Weg zur Zielerreichung soll weitestgehend den Akteuren überlassen bleiben.

Man kann Ziele auf unterschiedlichen Ebenen unterscheiden. Abb. 4.1 zeigt ein umfassendes Zielsystem mit mehreren Ebenen. Zunächst wird die Ebene weitreichender und relativ allgemeiner Ziele, strategische Ziele genannt, unterschieden von der Ebene relativ konkreter und handlungsnaher Ziele, operative Ziele genannt. Bei den strategischen Zielen sind im Schulbereich vor allem die Mission der Schule, das Leitbild und die Ziele der Unterrichtsqualität von Interesse. Bei den operativen Zielen kommen extern vor allem Zielvereinbarungen zwischen Schule und Schulaufsicht und innerschulische Zielvereinbarungen infrage sowie Jahresziele, Ziele von Entwicklungsschwerpunkten und Projektziele.

Man kann unterscheiden

Strategische Ziele:

- Mission
- Leitbild

Operative Ziele

extern

- Zielvereinbarungen (ZV) mit der Schulaufsicht

innerschulisch

- Jahresziele
- Ziele von Entwicklungsschwerpunkten
- Projektziele

Abbildung 4.1: Zielsystem

Jede Schule arbeitet mit einer Mehrzahl von solchen Zielen, seien sie nun explizit formuliert (was dringend zu empfehlen ist) oder bleiben sie implizit. Für das QM ist vor allem wichtig, dass es nicht zu viele Ziele gibt (wer 50 Ziele hat, hat letztlich gar keines!), dass die Ziele zueinander passen (Kohärenz) und dass sie auf einer Linie liegen (Alignment). Kohärenz und Alignment (Kaplan/Norton 1999) sind die beiden Leitprinzipien zur Organisation und Ordnung von Zielsystemen.

Sozusagen das Dach eines Zielsystems bildet die Mission oder auch Vision. Die Mission einer Schule drückt sozusagen die Daseinsberechtigung einer Schule in Form ganz weniger, aber in die Tiefe gehender Sätze aus. „Wir sind eine Schule der Qualifikation von Jugendlichen für zukunftssichere Berufe und bemühen uns dabei, hohen Ansprüchen zu genügen und niemanden aufzugeben“. Etwas konkreter, aber immer noch ziemlich allgemein sind die Leitbilder. Leitbilder formulieren das gemeinsame Pädagogische Selbstverständnis einer Schule und suchen den gemeinsamen Grund, auf den sich eine ganze Schulgemeinde versammeln kann.“

Strategische Ziele sind die drei oder vier wichtigsten Zielvorstellungen einer Schule für die Weiterentwicklung in den nächsten drei bis fünf Jahren.

Von besonderem Belang für das QM sind die unterrichtsbezogenen Ziele. Wo ein Qualitätsrahmen der Behörde vorliegt (und das ist in fast allen Ländern der Fall), sollten die unterrichtsbezogenen Ziele von den Einzelschulen in diesem Rahmen gesucht und kollegiumsweit vereinbart werden. Das schließt nicht aus (und soll auch nicht ausschließen), dass sich die einzelne Schule auch noch zu ein oder zwei besonderen Zielen entschließt, die dann das besondere Profil dieser Schule ausmachen.

(ii) Zielvereinbarungen als Arbeitsbündnis

Wenn klar ist, was Ziele sind, lässt sich definieren, was unter Zielvereinbarungen zu verstehen ist:

Zielvereinbarungen sind von Leitungskräften und Mitarbeitern gemeinsam geklärte und übereinstimmend festgelegte Ziele. Sie stellen ein Arbeitsbündnis dar.

Von der Zielvereinbarung ist die Zielvorgabe strikt zu unterscheiden. Zielvorgaben sind ein Instrument der Schulpolitik und Schulbehörden, bei dem die Mitarbeiter in die Festlegung der Ziele nicht einbezogen werden. Dies ist legitim, z.B. bei Lehrplanvorgaben, aber es ist

deutlich von der Vereinbarung von Zielen zu unterscheiden. Zielvereinbarungen werden in Wirtschaft und Verwaltung immer mehr zum wichtigen Instrument der Personalentwicklung. Die Gründe dafür sind vielfältig: In den letzten Jahrzehnten ist der Wunsch nach Selbstständigkeit und der Anspruch auf Mitwirkung zunehmend wichtiger geworden. Diese Entwicklung wird noch verstärkt durch die immer komplexer werdenden Aufgaben, die hoch qualifizierte Spezialisten erfordern. Spezialisten zeichnet aber aus, dass sie über ihr Aufgabengebiet am besten Bescheid wissen und Vorgesetzte ihnen deshalb nicht die Ergebnisse ihrer Arbeit und die dorthin führenden Wege autoritär vorschreiben können. Die Vereinbarung von Zielen wird diesen Ansprüchen am ehesten gerecht.

Zielvereinbarungen gewinnen auch im Bereich der Schule an Bedeutung. Sie können der Personalförderung dienen, aber auch der Personalführung. Sie werden üblicherweise im Anschluss an ein Mitarbeiter- oder Jahresgespräch getroffen, können aber auch unabhängig davon geschlossen werden.

Ziele präzisieren

Im Bereich der Schule können drei Kategorien von Zielen unterschieden werden, die für Zielvereinbarungen von Belang sind.

- Einzelarbeitsziele, die sich auf die täglichen Arbeitsbeziehungen und das Aufgabenverständnis von einzelnen Lehrkräften beziehen.
- Systemziele, die Gruppen oder Einzelpersonen betreffen, aber auch Entwicklungsziele der gesamten Schule oder deren Teilbereiche tangieren.
- Persönliche Entwicklungsziele, die der individuellen Förderung der Lehrkräfte dienen.

Förderung meint hier jede Verbesserung der fachlichen oder sozialen Qualifikation, durch die Mitarbeiter ihre Aufgaben besser erfüllen können.

Zielvereinbarungen dienen sowohl der Entwicklung der einzelnen Lehrperson als auch auf längere Sicht der Gesamtsituation. Denn wenn sich die Professionalität der individuellen Lehrpersonen verbessert und ihre Mitwirkung bei der Schulentwicklung zunimmt, dann verbessert sich auch die Qualität der Schule.

Bezugspunkt der Zielvereinbarungen sollten immer konkrete Vorhaben sein, die sich an folgenden Kriterien orientieren:

- sie werden in gegenseitigem Einverständnis ausgehandelt,
- sie beschränken sich auf das tatsächlich Machbare und
- sie werden nach einem vereinbarten Zeitpunkt evaluiert.

Es ist unbedingt darauf zu achten, dass die Ziele so konkret wie möglich formuliert werden und die Realisierung von der Lehrperson selbst erreicht werden kann und nicht auf Dritte verweist (also nicht: »Die Schüler sollen lernen, wie . . .«, sondern »Ich möchte den Schülern dazu verhelfen, dass sie dieses oder jenes erreichen«).

Die Ziele sollten mit den allgemeinen Zielvorstellungen der Schule übereinstimmen (Alignment). Es ist besonders darauf zu achten, dass sich Lehrkräfte nicht zu hehre Ziele vornehmen, da dies bei Nichterfüllung zu unnötigen Frustrationen führt. Vielmehr sollten sich Lehrkräfte pro Jahr auf höchstens zwei Ziele beschränken, von denen realistischerweise angenommen werden kann, dass sie auch erfüllt werden.

Ziele schriftlich festhalten

Zielvereinbarungen werden üblicherweise schriftlich festgehalten. Die Schriftform zwingt zu Klarheit, dient der Erinnerung, schafft ein Stück Verbindlichkeit und erleichtert eine

Evaluation. Sich auf schriftliche Vereinbarungen in diesem Feld einzulassen, ist für alle Beteiligten ungewohnt. Deshalb sollten folgende Regeln beachtet werden:

Die schriftliche Form hat den Charakter einer Gedächtnisstütze und ist in keinem anderen Zusammenhang zu verwenden. Insbesondere dürfen Zielvereinbarungen nicht Grundlage sein für die Gespräche über gehaltswirksame Leistungen und Beförderungen. Sie gelangen nicht in die Personalakte.

Zielvereinbarungen unterliegen einer strikten Vertraulichkeit; nur auf Wunsch der Lehrperson dürfen Informationen daraus weitergegeben werden.

Die Zielvereinbarungen des vorausgegangenen Gesprächs sind jeweils Grundlage für die Auswertung in einem folgenden Gespräch. Schulleitung und Lehrperson erhalten je ein Exemplar des jeweiligen Ergebnisses. Schriftlich fixiert werden die gemeinsam vereinbarten Ziele, der erwünschte Grad der Zielerreichung und der Zeitpunkt der Rückkoppelung oder Evaluation.

Einführung als Prozess

Die Einführung von Zielvereinbarungen ist, wie im Abschnitt zuvor schon deutlich wurde, ein Prozess, der mit vielen Empfindlichkeiten zu rechnen hat. Zunächst gilt es, sich in der Schule klarzumachen, was mit Zielvereinbarungen eigentlich erreicht werden soll. Es klingt zwar banal, aber dennoch scheitern viele Projekte genau an der Unklarheit des Auftrags. Es ist zu klären, welches der Sinn und die Formen von Zielvereinbarungen sind, ob den Lehrkräften allein die Entscheidung für die vereinbarten Ziele überlassen wird oder ob der Schulleitung ein Mitspracherecht zukommt, welche Folgen Zielvereinbarungen für die Gesamtorganisation haben sollen, ob die Schulleitung für die neue Aufgabe geschult ist und ob bei allen Beteiligten überhaupt genügend Zeitreserven zur Verfügung stehen.

Das Vorhaben muss also allen klar sein und entsprechende Transparenz muss geschaffen werden. Wenn eine Schulleitung mit Zielvereinbarungen nicht nur fördern, sondern diese Gespräche auch als Führungsinstrument einsetzen will, dann soll sie dies offenlegen und dazu stehen. Denn nichts ist unangenehmer als heimliche Zielsetzungen. Wenn aber allen Beteiligten die Spielregeln klar sind, dann ist eher davon auszugehen, dass sie sich auch daran halten.

Diese Anfangsphase ist enorm wichtig; denn alle nicht geklärten Fragen und Zielsetzungen werden im Verlauf der Zeit irgendwie und irgendwo wieder auftauchen und zu Friktionen führen. Diese dann zu beheben wird viel mehr Zeit- und Energieressourcen erfordern als der vermeintliche Zeitgewinn einer schnellen Einführung.

Eine sorgfältige Implementation ist unumgänglich. Dazu gehören Vorgespräche mit dem Lehrer- bzw. Personalrat, vor allem aber eine vorausgehende Versuchs- oder Laborphase, die ein halbes Jahr oder auch drei Jahre dauern kann. Es ist auch zu erwägen, den Lehrkräften während dieser Phase anheimzustellen, einen Moderator hinzuzuziehen. Nach einer Evaluation der Versuchs- bzw. Laborphase kann das Kollegium über die endgültige Einführung bestimmen. Sagt es dann immer noch Nein, dann wies die Durchführung offenkundige Mängel auf. Das Kollegium entscheiden zu lassen, bevor diese Gespräche überhaupt durchgeführt wurden, ist erfahrungsleer und erscheint unsinnig.

Folglich empfiehlt sich eine autoritär angeordnete Einführung nicht, sondern ein mehrstufiges Vorgehen:

- Diskussion und Zielklärung in der Schulleitung.

- Diskussion und Durchführung der Zielvereinbarungen in einer Pilotphase mit kritischen und wohlmeinenden Lehrkräften, die ungeniert unter drei Frageaspekten reagieren sollten:
 - Was kann mir dieses Verfahren bringen?
 - Worin bestehen mögliche Gefahren?
 - Wie kann ich das System unterlaufen?
- Bekanntgabe und Erläuterung in einer Lehrerkonferenz möglichst auf der Grundlage eines schriftlichen Konzepts der Schulleitung.
- Bereitstellung von Fachliteratur zum Thema.
- Offizielle Einführung der Gespräche mit Freiwilligen.

Eine sukzessive Einführung hat zwar den Nachteil der längeren Implementationsdauer, bietet aber auch etliche Vorteile:

- Große Neuerungen rufen erfahrungsgemäß auch große Widerstände hervor, die bearbeitet werden können,
- „Kinderkrankheiten“ können eher diagnostiziert und geheilt werden,
- der Beweis kann erbracht werden, dass dieses System »funktioniert«, wodurch die Akzeptanz im Kollegium wächst.

Probleme und offene Fragen

Bei aller Plausibilität des dargelegten Ansatzes von Zielvereinbarungen bleiben doch etliche Probleme und offene Fragen, die im Folgenden angesichts der Forschungsdefizite zwar nicht beantwortet, aber wenigstens benannt werden können:

- Welche organisatorischen und zeitökonomischen Hindernisse sind in den Schulen zu überwinden?
- Was haben Lehrer davon, wenn sie sich auf Zielvereinbarungen einlassen?
- Was geschieht, wenn Zielvereinbarungen aufgezwungen werden und was, wenn sie nicht eingehalten werden?

Es besteht nur ein schmaler Grat zwischen Zielvereinbarungen und Zielverordnungen (»Zieldiktate«). Die Unterscheidung ist nur durch strikte Professionalität einzuhalten, also durch strikte Orientierung an den Regeln von Beratungsgesprächen.

Zielvereinbarung in Reinform bedeutet, dass beide Gesprächspartner – beispielsweise sowohl die Schulleitung als auch die Lehrperson – ihre Vorstellung von den künftigen Ergebnissen der Arbeit in das Gespräch einbringen. Am Ende des Gesprächs sollen Ziele formuliert sein, denen beide Partner zustimmen können. Der Begriff »Vereinbarung« ist dabei keine bloße Floskel, sondern absolut notwendige Voraussetzung für den Erfolg. Normalerweise gilt: Nur wenn die Vorstellungen der Lehrperson im Gespräch angemessen berücksichtigt werden, fühlt sie sich an das Ziel gebunden. Und nur wer sich an seine Ziele gebunden fühlt, wird sie verwirklichen. Deshalb ist es empfehlenswert, wenn Lehrpersonen vor dem Zielvereinbarungsgespräch Daten über ihre Arbeit sammeln, z.B. Schülereinschätzungen über ihren Unterricht, und sie während des Gesprächs präsentieren.

Das heißt selbstverständlich nicht, dass Zielvereinbarungen beliebig sind. Vielmehr bewegen sich Vorgesetzte und Mitarbeiter in einem Rahmen, der von außen vorgegeben und von innen eingegrenzt ist. Für die Praktizierung von Zielvereinbarungsgesprächen könnte auch die übergroße »Führungsspanne« in Schulen ein zeitökonomisches Problem sein. In Wirtschaft und Verwaltung beträgt sie etwa 1:10, weil eine Person im Durchschnitt 10 Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter führt. In der Schule steht nicht selten eine Leitungsperson einem Kollegium von bis zu 100 Personen (und mehr) vor. Es dürfte keinem Schulleiter

möglich sein, 100 derartige Gespräche pro Jahr oder Doppeljahr vorzubereiten sowie durchzuführen und auszuwerten. Für dieses Problem sind jedoch zweierlei Lösungen in Sicht:

Zum einen könnte die Schulleiterin oder der Schulleiter sich auf besondere Personen, bzw. Personengruppen konzentrieren wie z.B. auf die

- Stufen- bzw. Abteilungsleiter,
- jeweils neuen Kollegen in den ersten drei Jahren,
- Kollegen, die in der Aufgabenwahrnehmung erhebliche Schwierigkeiten haben,
- Kollegen, die im Sinne von Laufbahnberatung Unterstützung haben wollen.

Diese Auswahl muss der besonderen Personalsituation einer jeden Schule angepasst werden.

Zum anderen könnten Zielvereinbarungsgespräche auf Stellvertreter und Abteilungs- bzw. Stufenleiter delegiert werden. Einer Delegation steht rechtlich nichts entgegen, wenn die Zielvereinbarungsgespräche strikt von dienstlicher Beurteilung getrennt werden und keinen Eingang in die Personalakte finden.

Werden Zielvereinbarungen eingehalten?

Am schwierigsten ist die Frage zu beantworten, was angesichts des Umstandes, dass es keine Sanktionen gibt und auch nicht geben sollte, getan werden kann, um für eine Einhaltung der Zielvereinbarung zu sorgen. Dreierlei Antworten sind denkbar.

Zum Ersten sollte es eine Gesprächsauswertung und -nachbereitung geben. Jeder der beiden Gesprächspartner sollte sich fragen:

- Habe ich meine Gesprächsziele erreicht?
- Wie habe ich mich im Gespräch verhalten?
- Habe ich der Person Wertschätzung gezeigt?
- Was ist mir nicht gelungen, was habe ich gut gemacht?
- Wie war das Gesprächsklima?
- Was muss ich bei weiteren Gesprächen beachten?

Zum Zweiten sollte jedes weitere Zielvereinbarungsgespräch an das vorangegangene anknüpfen. Damit wird ein Anlass geschaffen für Fragen wie

- Konnte das vereinbarte Ziel erreicht werden und in welchem Ausmaß?
- Was waren die Gründe für eine eventuelle Nichterreichung?
- Lagen die Gründe bei der Lehrperson, beim Schulleiter oder anderswo?
- Gab es genug Unterstützung?
- Was lerne ich aus Problemen, die die Zielerreichung behinderten?

Zum Dritten ist es wichtig, dass der Vorschlag für eine Zielvereinbarung, also die Erstformulierung von der Lehrperson kommt (generell von der hierarchieniederen Person), damit gar nicht erst der Eindruck eines Zieldiktats entsteht. Dieser Verfahrensvorschlag ist besonders wichtig, weil er gegen die Gewohnheiten vieler Führungskräfte gerichtet ist. Aber er ist für den Prozess der Verbindlichmachung (commitment) besonders wichtig. Das Vorlegen von Entwürfen durch die Hierarchieniedrigsten ist in Betrieben stark verbreitet.

Wenn diese Fragen und Verfahrensvorschläge beachtet werden, kann nach und nach eine Kultur der Verbindlichkeit entstehen.

Das Zielvereinbarungsgespräch muss ein kreativer Prozess sein, an dessen Ende Mitarbeiter und Führungskraft der Überzeugung sind, weiter gekommen zu sein, klarer zu sehen, zu wissen, was zu tun ist und wie. Das schriftliche Formulieren der Ziele zusammen mit der Unterschrift von Führungskraft und Mitarbeiter ist nicht mehr als der notwendige Abschluss des Prozesses, der letzte Schritt also.

Die aufgezeigten Formen des Führens durch Zielvereinbarungen sind also nicht evident und auch keine Selbstläufer. Es bleiben etliche Fragen offen, die nur durch Erprobungen und Experimente beantwortet werden können. Auf einige Holzwege, in die man allzu leicht hineinstolpern kann, kann jedoch abschließend noch verwiesen werden.

Methodische Holzwege

Bei Zielvereinbarungsgesprächen sollten in jedem Fall vermieden werden:

- Ziel mit Mitteln oder Maßnahmen verwechseln;
- Ziele vorzugeben (Zieldiktat), anstatt sie gemeinsam zu vereinbaren;
- den gemeinsamen Aushandlungsprozess **nicht** auf die Ziele der Schule zu beziehen;
- die Zielerreichung nicht zu kontrollieren bzw. **nicht** auszuwerten;
- die Zielvereinbarung **nicht** am Entwicklungspotenzial der Mitarbeiter zu orientieren.

Abbildung 4.2: Methodische Holzwege

(iii) Zielvereinbarung als Medium zur Verknüpfung von Ebenen und Ideen zur Verbindlichmachung

Edwin Radnitzky (s. Kap. 2.2) berichtet in einer Mail über einen bemerkenswerten Versuch, mittels Zielvereinbarungen die Handlungsebenen besser zu verknüpfen und Verbindlichkeit zu erzeugen mit Hilfe des österreichischen Projekts „Grundkompetenzen absichern“ (GruKo):

„Im Rahmen des QM-Konzepts *SQA – Schulqualität Allgemeinbildung* (2012-2018; vgl. Kap. 2.2) waren die einzelnen Ebenen des allgemeinbildenden Schulsystems in Österreich (Schule, Region, Land, Bund) – nach einer mehrjährigen Einführungsphase – gesetzlich bzw. durch Verordnung verpflichtet, Entwicklungspläne (EP) zu erarbeiten. Diese dienten u. v. a. auch als Ausgangspunkt für die periodischen Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG) der Führungspersonen einer Ebene mit jenen der nächsthöheren Ebene, also z. B. der Schulleitung mit der jeweils verantwortlichen regionalen Schulaufsicht oder der Landesschulaufsicht mit den pädagogisch Verantwortlichen im Bildungsministerium. Man setzte dabei auf die Sogwirkung gelingender Gespräche, die in dieser systematischen Form ein Novum im österreichischen Schulwesen waren. In der Tat gab es zahlreiche Hinweise darauf, dass die BZG – im Gelingensfall – geeignet waren, Vertrauen und Verbindlichkeit zwischen den beteiligten Führungspersonen zu stärken. Man verzichtete daher zunächst darauf, über negative Konsequenzen im Fall von mangelnder Eignung oder Verweigerungshaltung einzelner Führungspersonen zu sprechen. Den SQA-Verantwortlichen war klar, dass auf längere Sicht kein Weg an diesem heiklen Thema vorbeiführen würde; vorerst jedoch konzentrierte man sich auf unterstützende Maßnahmen (Fortbildung, Beratung, Prozessevaluation).

2017 wurde in Folge unbefriedigender Ergebnisse bei den bis dahin erfolgten Bildungsstandard-Überprüfungen (= BIST-Ü) in Deutsch, Englisch und Mathematik (Schulstufe 4 und 8) das Begleitungs- und Beratungsprojekt *Grundkompetenzen absichern (GruKo)* ins Leben gerufen, bei dem auf Basis des SQA-Konzepts der Verbindlichkeitsgrad von Qualitätsmanagement um eine Stufe erhöht wurde. Es richtete sich an Schulen, an denen 20 oder mehr Prozent der Schüler*innen die BIST nicht erreichten und deren Ergebnis zudem unterhalb des jeweiligen Erwartungswerts lagen. Basis für den Erwartungswert war der „faire Vergleich“, der u. a. den sozioökonomischen Hintergrund der SchülerInnen berücksichtigte und bei dem nur Schulen mit ähnlichen Voraussetzungen verglichen wurden. Daraus ergab sich rechnerisch „ein sogenannter Erwartungsbereich für jede einzelne Schule. Die Teilnahme am Projekt ist [war] für die ausgewählten Schulen **verbindlich**, sofern sie nicht bereits umfassende Analyse- und Entwicklungsschritte auf den Weg gebracht haben [hatten], die von der jeweiligen Schulaufsicht als erfolversprechend eingestuft werden [wurden]. Das Projekt startete 2017/18 und erfasste in fünf Jahren Laufzeit knapp 500 Schulen, von denen einige auch nach Projektende aktiv sind. Es wurde vom BMBWF initiiert, konzipiert und koordiniert; es ist mittlerweile (August 2022) abgeschlossen. Der Endbericht der Begleitevaluation durch die Universität Salzburg (Franz Hofmann) und die FH Campus Wien sollte gerade erschienen sein.

In zwei wichtigen Punkten unterschied sich GruKo von herkömmlichen Beratungskonzepten (vgl. EBIS, Kap. 2.2):

- Die Beratung/Begleitung der Schulleitung/des Kollegiums erfolgte auf Anordnung. Dies bedeutete für die professionellen Berater*innen und die betroffenen Schulen einen Tabubruch, unterlag die Inanspruchnahme von Beratung doch seit jeher der Freiwilligkeit. Die Abkehr von dieser „ehernen“ Regel führte in der Berater*innen-Szene denn auch zu intensiven Diskussionen, die letztlich in Zustimmung unter genau definierten Bedingungen mündete. – Auch für die beteiligten Schulen war es alles andere als selbstverständlich, sich mit einem Beratungs“angebot“ konfrontiert zu sehen, das sie nicht ablehnen konnten. Die Berater*innen sahen sich häufig mit Misstrauen und Widerstand konfrontiert – Phänomene, die sich nur durch Kommunikationsgeschick, Geduld und Einfühlungsvermögen allmählich auflösen ließen.
- Die mindestens zweijährige Begleitung/Beratung sollte durch „multiprofessionelle Teams (MPT)“ erfolgen, für deren Bildung regionale Steuergruppen bestehend aus Schulaufsicht, Schulpsychologie und Pädagogischen Hochschulen verantwortlich waren – auch dies ein absolutes Novum. Die Zusammenarbeit von Schul- und Unterrichtsentwicklungsberater*innen, Fachdidaktiker*innen, Schulpsycholog*innen und manchmal auch Schulsozialarbeiter*innen sowie weiterer Professionen hatte bis dahin bedauerlicherweise keine Tradition in Österreich und stellte eine dementsprechend große Herausforderung für die Projektarchitektur und alle Beteiligten dar. Außerdem reichte die Anzahl der zur Verfügung stehenden Expert*innen (noch) bei Weitem nicht, was eine Staffelung bzw. Priorisierung der Schulen nötig machte.

Aufgrund zahlreicher widriger Umstände (u. a. Abkehr von den BIST-Ü und stark verzögerter Beginn des Nachfolgeprozesses während der GruKo-Laufzeit, was zu enormen Datenlücken führte) wird es nur rudimentär möglich sein, die Wirksamkeit von GruKo direkt anhand von Schüler*innen-Leistungsdaten zu überprüfen. Was sich dennoch feststellen lässt, ist, dass die BIST-Ü-bedingte Anzahl der „Schulen mit großen Herausforderungen“ zu Ende des Projekts belegbar abgenommen hatte.

GruKo machte bei den beteiligten Schulen große Defizite u. a. in den Bereichen Führungskompetenz der Schulleitung, Entwicklungsstrukturen und -prozesse, Teamkultur, Unterrichtsqualität und Kritikfähigkeit sichtbar und leitete daraus zentrale Handlungsfelder bzw. Gelingensbedingungen für die Weiterentwicklung des österreichischen Schulwesens ab. Ähnliches gilt für die Arbeit der Schulaufsicht, der Schulpsychologie und der Pädagogischen Hochschulen. Bestehende positive Ansätze und Entwicklungen in diesen Feldern wurden durch GruKo nachweislich dynamisiert (u. a. Beschleunigung des Ausbaus und der Diversifizierung von Beratungskapazitäten an PH, um nur eines von vielen Beispielen zu nennen).

GruKo war ein weiterer Mosaikstein auf dem Weg zu einem grundlegenden Kulturwandel im österreichischen Schulsystem. Schulkulturelle Veränderungen verlaufen, wenn überhaupt, in sehr, sehr langen Wellen – eine Tatsache, die in zunehmendem Widerspruch zu den schnelllebigen, macht- und einflussorientierten Bedürfnissen der Tagespolitik steht. Dies mag auch der tieferliegende Grund dafür sein, dass das Projekt trotz erkennbarer Teilerfolge und des Aufzeigens von Handlungsoptionen von der Ressortleitung nicht verlängert wurde.

Analysefragen zu den BZG

Im Rahmen des QM-Konzepts *SQA – Schulqualität Allgemeinbildung* (vgl. Kap. 2.2) sahen die Rahmenvorgaben des Bildungsministeriums für die Entwicklungspläne (EP) und die Bilanz- und Zielvereinbarungsgespräche (BZG) u. a. auch eine obligatorische Auseinandersetzung mit den jeweils aktuellen Ergebnissen der Bildungsstandard-Überprüfungen (BIST-Ü) in Deutsch, Englisch und Mathematik (Schulstufen 4 und 8) vor.

Im Folgenden ein Beispiel für entsprechende Analysefragen für die Vorbereitung auf ein BZG zwischen der Schulleitung einer Pflichtschule und der (damaligen) Bezirks-Schulaufsicht (informelle Skizze des o.g. Edwin Radnitzky). Als Datenbasis standen der Schulleitung zunächst der Klassen- und Schul-Ergebnisbericht, der Schulaufsicht nur der Schul-Ergebnisbericht und das regionale Ergebnis zur Verfügung, um die jeweilige Verantwortlichkeit deutlich zu machen.

Analysefragen zu BIST-Ü Deutsch, Stufe 8:

- Worauf führen Sie das gute/schlechte Ergebnis der Schule (unter Berücksichtigung der einzelnen Kompetenzbereiche, der Kompetenzverteilung, des Prozentsatzes von Schüler*innen mit nicht-deutscher Muttersprache, der Verteilung von Mädchen – Burschen ...) im „fairen Vergleich“ (vgl. Kap. 4.1 (iii): Grundkompetenzen absichern) zurück? Wie kommt das Schulergebnis zustande:
 - ähnliches Bild in allen Klassen?
 - starke Unterschiede zwischen den Klassen?
- Wie gut/nicht gut passen die Jahresnoten im betreffenden Fach im Jahr der BIST-Ü mit den BIST-Ergebnissen zusammen?
 - Was lässt sich daraus schließen?
- (Falls zutreffend): Gibt es erkennbare Entwicklungslinien zwischen den aktuellen BIST-Ü-Ergebnissen und jenen früherer Testung/en?
 - Wenn ja: Wie lässt sich diese Entwicklung interpretieren?
- Frage an die Schulleitung: Was haben Sie in Bezug auf die Klassen mit besonders guten/schlechten Ergebnissen unternommen? Welche Erkenntnisse leiten sie daraus für den künftigen Deutschunterricht an Ihrer Schule ab?
- Usw. usf.

Die Idee der Analysefragen war es, benachbarten Ebenen – in diesem Fall Schule < > Schulaufsicht – einen gemeinsamen Blick auf die Ergebnisse der BIST-Ü zu ermöglichen

und in weiterer Folge zu gemeinsam formulierten und unterzeichneten Zielvereinbarungen im Rahmen des BZG zu kommen.

Dieses Prozedere galt – und das war eines der Alleinstellungsmerkmale von SQA (und QIBB, der „Schwester-Initiative in der Berufsbildung) – für *alle* Ebenen des allgemeinbildenden Schulsystems, also Schule, Region, Land und Bund (= Ministerium). Systematische, verpflichtende BZG zwischen diesen Ebenen hatte es bis dahin noch nie gegeben; sie wurden von den Beteiligten – im Gelingenfall – als Bereicherung empfunden, vor allem deshalb, weil dadurch Raum für eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit grundsätzlichen pädagogischen Fragen geschaffen wurde, in dem auch Platz für Anerkennung des bisher Geleisteten war. Die Kette der BZG von den Schulen bis ins Ministerium leistete damit einen wichtigen Beitrag zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung des Gesamtsystems Schule; im Falle von Schule < > Schulaufsicht tun sie das mit geänderten Begrifflichkeiten bis heute“.

Dass und wie Zielvereinbarungsgespräche zwischen Schulen und Schulaufsicht in professioneller und von beiden Seiten akzeptierter Weise geführt werden können und auch werden, hat Karl-Oswald Bauer in einer qualitativen Studie in NRW festgestellt und detailliert beschrieben. (Bauer 2002)

4.2. Die Implementation dominiert das Ergebnis

Ziele sind in der Bildungspolitik überall beliebt, zumal in Wahlkämpfen. Aber die Realisierung oder Umsetzung, technisch ausgedrückt: die Implementation derselben steht auf einem anderen Blatt, das allzu oft gar nicht gelesen wird. Das ist lange bekannt, aber genauso lange nicht realisiert. Deshalb ist es wichtig, die Wichtigkeit von Implementation herauszuarbeiten und an eine ältere empirische Studie zur Implementation zu erinnern, die zu folgendem Ergebnis kam:

„Implementation problems dominate the outcomes of change processes“ (RAND Vol.I 1974, S. 12) So hieß es schon 1974 in der weiter oben bereits genannten Studie der RAND-Corporation zur Umsetzung von Bundesprogrammen zum Educational Change in den USA. Die RAND-Studie ist die erste großformatige empirische Studie der Schulentwicklungsforschung: Sie entdeckte und belegte die Wichtigkeit von Implementationsprozessen bei der Realisierung von Reformen und Innovationen. Mehr als das Ziel entscheidet die Implementation über das Ergebnis, wäre die Übersetzung ins Deutsche, sowohl sprachlich als auch inhaltlich. Die Summe der Ergebnisse der RAND-Studie, die bis heute aktuell sind, lässt sich knapp zusammenfassen:

- Projekte, die eine Einbeziehung der Betroffenen, vor allem der Leitungs- und Lehrkräfte, in den Entscheidungsprozess vorgesehen hatten, ließen sich leichter und konsequenter ausführen als Projekte, die von außen bis ins Detail vorgeplant waren.
- Der Erfolg von Reformprojekten war umso wahrscheinlicher, je mehr Mitglieder der betroffenen Schule aktiv in Projektteams mitarbeiteten.
- Entscheidend war, ob die Projekte einen unterstützenden organisatorischen Rahmen vorfanden. Partizipation der Betroffenen und Unterstützung durch die Behörde sind zentrale Bestandteile eines solchen Rahmens.
- Das Training der Projektmitarbeiter und -mitarbeiterinnen erwies sich als besonders wichtig, und zwar sowohl vorbereitend als auch begleitend. Je konkreter sich das Training an alltäglichen Arbeitsproblemen orientierte, desto erfolgreicher war es.
- Die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien vor Ort war förderlicher als die bloße Übernahme zentral entwickelter Materialien.
- Grundschulprojekte ließen sich generell leichter umsetzen als Sekundarschulprojekte.

- Die Schulleitungen übernahmen häufig die Funktion eines „Gatekeepers“: Sie entschieden, ob Neuerungen Einlass in die Schule fanden oder nicht (RAND Vol. III).
- Hinzu kommt die spätere Erkenntnis, dass – wenn Implementationstreue und Nachhaltigkeit angestrebt werden - Planung und Implementation zusammenkommen müssen, also Planer und Ausführen.

Wenn die Implementation das Ergebnis dominiert, dann muss zunächst herausgearbeitet werden, was unter Implementation zu verstehen ist. Implementation ist ein Begriff, der in der englischen Sprache schon lange in Gebrauch ist und mit Durchführung, Umsetzung oder Bewerkstelligung zu übersetzen ist (s. z.B. Miles 1964, S. 637). In der RAND-Studie wird Implementation wie folgt bestimmt: „Wir definieren Implementation als Prozess des Wandels, der passiert, wenn ein innovatives Projekt auf eine Organisation einwirkt...Wir fragen, wie und warum der Wandel passiert und wie er auf die Operationen einer Organisation einwirkt“ (RAND Vol. I 1974, S. 13).

Im deutschen Sprachraum spricht man im soziologischen, erziehungs-wissenschaftlichen und politologischen Bereich erst seit den 1970er- Jahren von Implementation (Rolff 1970, S. 134 und 169). Im weiteren Sinne bedeutet Implementation die Umsetzung von Programmen und Konzepten in die Praxis. Michael Fullan definiert: „Implementation besteht in dem Prozess, eine Idee, ein Programm oder einen Satz von Aktivitäten und Strukturen in die Praxis zu überführen...“ (Fullan 2007, S. 84). Im pharmazeutischen und medizinischen Bereich ist der Begriff enger gefasst. Er meint die Umsetzung von Forschungsergebnissen in Produkte, vor allem in Pharmaka. In diesem Bereich ist Implementation ein weitverbreitetes und professionalisiertes Konzept (s. May 2013). Es gibt seit 2006 sogar eine Zeitschrift mit dem Titel „Implementation Sciences“.

Für den Bildungsbereich ist ein Aufsatz von Giaquinta aus dem Jahr 1973 einflussreich geworden, der drei Phasen geplanter Wandlungsprozesse unterschied: Initiation, Implementation und Inkorporation (Giaquinta 1973). Er bezeichnete und begründete Implementation als die wichtigste der drei Phasen.

In den 70er Jahren machte in Deutschland ein Sprichwort die Runde, welches den Gegenstand der Implementation auf prägnante Weise veranschaulichte: „Es ist *eine* Sache, ein Pferd zum Fluss zu führen. Aber es ist eine *andere*, es dann auch zum Trinken zu bewegen“ (Rolff 1977, S. 358).

Interessant sind die Zusatzbestimmungen von Implementation, weil sie die Analysen von Umsetzungsprozessen im Reform- und Innovationsfeld zu schärfen vermögen (s. Abb. 1), vor allem die Unterbegriffe „Fidelity of Implementation“ (hier als Implementations-Treue übersetzt) und „Implementation Dip“ (übersetzt als Implementations-Mulde oder Implementations- Delle).

Implementations-Treue ist traditionell definiert als die Unterscheidung, wie weit eine Intervention im Vergleich mit ihrem Programmdesign umgesetzt ist (O'Donnell 2008, S. 33). Eine 100% Umsetzung ist nach dem oben Ausgeführten offensichtlich nicht möglich. Implementations-Treue (RAND, Vol. V 1975, S. 12) bezeichnet den Grad der Zielerreichung einer Innovation, also die Differenz zwischen intendierten und realisierten Zielen. Implementations-Treue ist in vielen Fällen als Delta messbar, aber im Bildungsbereich so gut wie nie vollständig erreichbar. Mit anderen Worten:

Delta (Δ) ist fast nie gleich Null.

Der zweite Unterbegriff: „Implementation-Dip“ stammt von Michael Fullan (Fullan 2001) und bezeichnet das häufig vorkommende, zeitweilige und meist zeitnahe Nachlassen eines

Innovationsimpulses, vor allem wenn es um neues Lernen oder Verhaltensänderungen geht, manchmal auch nach der formellen, manchmal anstrengenden Verabschiedung einer Innovation, z.B. eines Leitbildes. Ein Implementation Dip (übersetzt als Implementations-Delle) ist vermutlich ein unvermeidliches Ereignis bei etlichen Innovationen mit Implementations-Tiefe. Wenn es gut geht, dauert es ein paar Wochen, vielleicht auch Monate, bis die Beteiligten ihre möglicherweise aufkommenden Ängste verloren und sich an neues Lernen und/oder neue Verhaltensweisen gewöhnt haben. Wenn es nicht gut geht, ist der Innovationsprozess damit beendet; in diesem Fall spricht man vom Implementations-Loch. Wenn man die Gelingensbedingungen von Implementation konsequent beachtet, können Dellen weitgehend verhindert oder wieder ausgeglichen werden; manchmal sind sie sogar Anlass zu einem erstarkten Neuanfang.

Einen dritten Unterbegriff entdeckten Rolff und Thünken im Jahr 2019. Sie haben zwei Schulen untersucht, die digital gestütztes Lernen einführten. Dabei ist ihnen ein Implementationsprozess aufgefallen, der in der Literatur bisher nicht behandelt wird. In beiden Schulen war die Akzeptanz des „Digital gestützten Lernens“ (DgL) beachtlich groß (s. Rolff/Thünken 2020, S.30 ff. und S. 45 ff.). Die Zustimmungswerte waren erheblich höher, als die beiden erwartet hatten. Wie kam es dazu? Rolff/Thünken baten die stellvertretenden Schulleiter um Stellungnahme und suchten nach einschlägigen Dokumenten. Sie fanden keine explizite und auch keine ganzheitliche Konzeption und stellten fest, dass die Verbreitung und Vertiefung in beiden Schulen freiwillig vonstattengingen. Es gab in beiden Schulen einen intensiven Austausch, der von den Führungskräften nicht angeordnet, aber unterstützt wurde. Wer als Lehrkraft noch keine Erfahrung mit DgL hatte, schaute sich bei Lehrpersonen um, die es praktizierten, hospitierte dort, sah sich deren Unterrichtsentwürfe an oder befragte sie, um sich kundig zu machen. So kamen immer mehr Lehrpersonen hinzu, und in beiden Schulen wurde DgL mit Nutzung von iPads o. Ä. möglich, ohne dass eine disruptive Situation entstand. Rolff und Thünken bezeichneten diese Implementationsstrategie als „stillen Transfer“ (Rolff/Thünken 2020, S. 55). Man könnte sie auch Selbst-Implementation nennen. Zur Validierung von Implementationsvorhaben sollte man also auf Implementations-Treue und -Dellen sowie auf Selbst-Implementation achten.

Für analytische Zwecke sind ferner die Begriffe Implementation 1. und 2. Ordnung interessant. Sie bezeichnen die Implementations-Tiefe. Implementation der 1. Ordnung ist Oberflächen-Implementation bzw. Implementation einer expliziten Handlungsstruktur. Beispiele sind Bildungsstandards, die von den Schulen wie normale Lehrplanziele genommen werden, oder auch Rezepte und Methodentipps. Implementation der 2. Ordnung bzw. Implementation einer impliziten Handlungsstruktur wirkt darüber hinaus auf Tiefenstrukturen, Haltungen und Werte wie z.B. durch Bildungsstandards konsequent verändertes Lernen, d.h. kooperativeres, selbstständigeres und personalisierteres Lernen.

Zusammenfassend könnte man Implementation auch *Praxis des Gelingens* nennen.

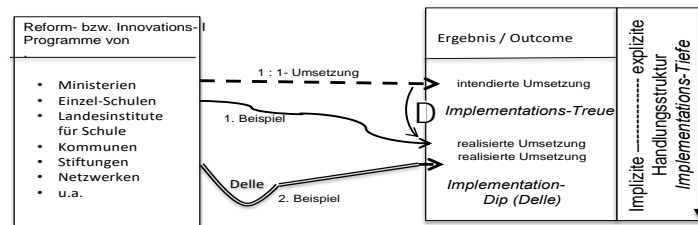


Abbildung 4.3: Begriffsrahmen von Implementation

Wechselseitige Anpassung als Prozesslogik

Innovationen und Reformen verändern Schulen, und Schulen verändern Innovationen und Reformen. Die RAND-Studie nennt diesen weitverbreiteten Umstand „Mutual adaptation“, was wir mit „wechselseitige Adaptation“ oder „wechselseitige aktive Anpassung“ übersetzen. Es ist also keine Anpassung gemeint, die sozusagen nur anpasst (Adoption), sondern Adaptation, bei der die Beteiligten aktiv mitwirken, bei der also Weiterentwicklung möglich ist. „Mutual adaptation“ ist die zweite generell bedeutsame Botschaft der RAND-Studie. Sie beinhaltet, dass wechselseitige aktive Anpassung einen Prozess bezeichnet, bei dem ein Innovationsprogramm sich an das institutionelle Setting (Umfeld, Situation) anpasst, während gleichzeitig die Akteurinnen und Akteure des institutionellen Settings sich dem Programm dynamisch anverwandeln, sei es auf nationaler, regionaler oder auf Einzelschulebene. Empirisch untersucht haben die RAND-Forscher drei Elemente des „institutional setting“: Die Qualität des Personals, die Führungsstärke von Administratorinnen und Projektdirektoren sowie das Organisationsklima der beteiligten Schulen (RAND Vol. VII 1977, S. 118). Hinzu kommen Begleitmaßnahmen, die die Beteiligten mit dazu passendem, zeitnahe Feedback versorgen, die Änderungen des Verlaufs und die Korrektur etwaiger Fehler ermöglichen und zum Engagement bei der Programmverwirklichung anspornen. Die RAND-Forscherinnen und Forscher nennen folgende Strategien, die besonders wirksam sind, vor allem, wenn sie zusammenwirken:

- „Konkretes, lehrerspezifisches und ausgedehntes Training
 - Assistenz von Projekt- oder Behörden-Personal
 - Beobachtung von Akteuren in ähnlichen Projekten in anderen Schulen oder Distrikten (Kommunen oder Behörden)
 - Regelmäßige Projekttreffen, die auf praktische Probleme fokussiert sind
 - Teilnahme der Leitungspersonen beim Training“.
- (RAND Vol. VIII 1978, S. viii)

Die Studie nennt noch drei Elemente, die dem Gelingen wechselseitiger Anpassung förderlich sind:

- Die Qualität der Arbeitsbeziehungen der Projektbeteiligten (hier vor allem Lehrpersonen),
- Die aktive Unterstützung durch die Leitungspersonen (hier Schulleitungen) und
- Die Effektivität der Projektleitungen (RAND ebenda).

Die RAND-Forscherinnen und Forscher fanden zudem heraus, dass unbenommen der Projektdesigns oder der diversen Umwelten die Implementationsprozesse ein markant ähnliches Bild der wechselseitigen Anpassung zeigten, die allesamt auf Änderungen hinausliefen:

Bei den meisten Projekten waren die folgenden Änderungen zu beobachten:

- Reduktion oder Modifikation der Projektziele,
- Abänderung oder Vereinfachung der Arbeitsverfahren,
- Reduktion der zu erwartenden Verhaltensänderungen,
- Reduktion der Erwartungen für die Auswirkungen der Projekte,
- Veränderte Organisationsmuster und
- Erlernen neuer Fertigkeiten und Einstellungen.

Sie fügten hinzu: „Die extensivste wechselseitige Anpassung fand in Projekten statt wie z. B. <offener Klassenraum>, die hochkomplex waren, deren Verfahrensweisen relativ unspezifisch erschienen, und die eine große Menge an Verhaltensänderungen erforderten sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Administratoren“. (RAND Vol. III 1975, S.29)

4.3. Nationaler Qualitäts- bzw. Referenzrahmen

Es wurde bereits erwähnt, dass alle etablierten Qualitätsmanagementsysteme mit einem (Referenz-)Rahmen arbeiten, in dem festgeschrieben ist, was die Behörde bzw. Evaluationsagentur unter Qualität versteht. Sie stellen sozusagen die Oberziele eines Qualitätsmanagementsystems dar und sie können dafür sorgen, dass interne und externe Evaluation nicht aneinander vorbeilaufen oder sich nicht aneinander stoßen. Wenn interne und externe Evaluation ineinander greifen sollen, müssen sie sich an denselben Evaluationsbereichen und –kriterien orientieren können, also über einen Referenzrahmen verfügen, der diese enthält und in verständlicher wie akzeptabler Sprache darlegt.

Die Referenzsysteme ähneln sich sehr. Sie sind auch in Kenntnis voneinander entstanden, zuerst in Schottland, dann in deutschen Bundesländern und in Schweizer Kantonen und jetzt fast überall. Deshalb reicht es, wenn hier ein einziger Referenzrahmen vorgestellt wird, der „Referenzrahmen Schulqualität“ aus dem größten Bundesland Nordrhein-Westfalen. Für diese Wahl sprechen mehrerlei Gründe: Er führt den Begriff „Qualität“ im Titel und ist auf Qualität fokussiert, er berücksichtigt bereits die Digitalisierung von Schule und Unterricht und er ist – aus dem Jahr 2020 stammend - relativ aktuell.

Der „Referenzrahmen Qualität von Schule NRW“ umfasst 6 Inhaltsbereiche und 38 Dimensionen (s. Abb.4.4). Den Dimensionen sind Kriterien zugeordnet. Den Dimensionen und Kriterien sind Werkzeuge und Instrumente zugeordnet, die sich die einzelnen Schulen je nach Bedarf aussuchen und beschaffen können. Und die Kriterien werden durch sog. Aufschließende Aussagen verdeutlicht, die anderswo „Indikatoren“ heißen.

Die Dimension 2.10 ist „Lehren und Lernen im digitalen Wandel“ benannt. Dieses Kriterium wird in etliche Unterkriterien ausdifferenziert, z.B. zum

„**Kriterium 2.10.1:** Die Schule hat ein schulisches Medienkonzept auf der Grundlage des Medienkompetenzrahmens NRW bzw. der Vorgaben zu digitalen Schlüsselkompetenzen im Berufskolleg sowie weiterer darauf aufbauender Konzepte.

Dazu werden die folgenden **Aufschließende Aussagen aufgeführt:**

A1 Das schulische Medienkonzept berücksichtigt die schulprogrammatischen Grundsätze und Zielsetzungen.

A2 Das schulische Medienkonzept enthält Maßnahmen der Medienkompetenzförderung systematisch fachlich integriert als auch in überfachlichen Kontexten.

A3 Das schulische Medienkonzept berücksichtigt, dass verschiedene digitale und nicht-digitale Medien funktional zur Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen eingesetzt werden; die Potenziale digitaler Medien werden systematisch genutzt.

A4 Das schulische Medienkonzept sieht vor, dass bei der Auswahl von digitalen und nicht digitalen Medien und der Gestaltung der Lernumgebung unterschiedliche Bedarfe (z. B. auf Grund von Sinnesbehinderungen) berücksichtigt werden.

A5 Das schulische Medienkonzept berücksichtigt Aussagen z. B. zur schulischen IT-Ausstattung und zum technischen und pädagogischen IT-Support.

A6 Das schulische Medienkonzept bezieht die Fortbildungsplanung und Professionalisierung der Lehrkräfte systematisch mit ein.

A7 Das schulische Medienkonzept als Instrument der Schulentwicklung bezieht die auf die Anforderungen und Rahmenbedingungen der Schule abgestimmte Prozessplanung sowie die Evaluation von Zielsetzungen und die Weiterentwicklung des schulischen Medienkonzeptes systematisch mit ein.

Ein weiteres anregendes Beispiel ist **Kriterium 2.10.2:** Die Potenziale digitaler Medien zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen werden reflektiert eingesetzt und lernförderlich genutzt.

Aufschließende Aussagen dazu sind:

A1 Digitale Lehr- und Lernangebote werden in allen Fächern bzw. beruflichen Fachrichtungen gemäß dem Medienkompetenzrahmen NRW bzw. der Vorgaben zu digitalen Schlüsselkompetenzen im Berufskolleg sowie weiterer darauf aufbauender Konzepte planvoll, lernförderlich und schülerorientiert genutzt.

A2 Digitale Medien werden zur Unterstützung und Förderung von fachlichen und überfachlichen Lernprozessen und Lernergebnissen eingesetzt.

A3 Die Nutzung digitaler Medien unterstützt die Förderung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, wie sie im Medienkompetenzrahmen NRW bzw. den Vorgaben zu digitalen Schlüsselkompetenzen im Berufskolleg sowie weiteren darauf aufbauenden Konzepten festgeschrieben sind.

Referenzrahmen Schulqualität NRW					
Erwartete Ergebnisse und Wirkungen	2 Lehren und Lernen	3 Schulkultur	4 Professionalisierung	5 Führung und Management	6 Rahmenbedingungen und verbindliche Vorgaben
1.1 Fachliche und überfachliche Kompetenzen	2.1 Ergebnis- und Standardorientierung	3.1 Werte- und Normenreflexion	4.1 Lehrerbildung	5.1 Pädagogische Führung	6.1 Rechtliche Grundlagen und Vorgaben
1.2 Schullaufbahn und Abschlüsse	2.2 Kompetenzorientierung	3.2 Kultur des Umgangs miteinander	4.2 Umgang mit beruflichen Anforderungen	5.2 Organisation und Steuerung	6.2 Finanzausstattung
1.3 Schulfriedenheit und Außenwirkung	2.3 Klassenführung	3.3 Demokratische Gestaltung	4.3 (Multi-)Professionelle Teams	5.3 Ressourcenplanung und Personaleinsatz	6.3 Personal
1.4 Langfristige Wirkungen	2.4 Schülerorientierung und Umgang mit Heterogenität	3.4 Kommunikation, Kooperation und Vernetzung		5.4 Personalentwicklung	6.4 Räumliche und materielle Bedingungen
	2.5 Kognitive Aktivierung	3.5 Gestaltetes Schulleben		5.5 Fortbildungsplanung	6.5 Organisatorischer Rahmen
	2.6 Lern- und Bildungsangebote	3.6 Gesundheit und Bewegung		5.6 Strategien der Qualitätsentwicklung	6.6 Regionale und überregionale Unterstützungsangebote
	2.7 Lernerfolgsprüfung und Leistungsbewertung	3.7 Gestaltung des Schulgebäudes und -geländes			6.7 Soziale Kontakte
	2.8 Feedback und Beratung				
	2.9 Bildungssprache und sprachsensibler (Fach-) Unterricht				
	2.10 Lernen und Lehren im digitalen Wandel				

Abbildung 4.4: Referenzrahmen Schulqualität NRW (MSB 2020, S.12 f.)

A4 Das Lernen mit digitalen Medien findet auch in außerunterrichtlichen Lehr- und Lernprozessen sowie in Angeboten des Ganztags Berücksichtigung.

A5 Digitale Medien werden genutzt, um das Lernen an verschiedenen Lernorten und in unterschiedlichen Lernkontexten, wo sinnvoll und möglich auch mit externen Partnern und Einrichtungen, miteinander planvoll und aufeinander abgestimmt zu **verzahnen**.

A6 Das Lernen und Lehren mit digitalen Medien wird kontinuierlich, auch unter Berücksichtigung und Nutzung veränderter technologischer und pädagogischer Möglichkeiten, an der Schule weiterentwickelt.

A7 Der Einsatz von und Umgang mit digitalen Medien unter Reflexion und Nutzung deren Potenziale werden sowohl in schulinternen Lehrplänen bzw. in die didaktischen Jahresplanungen als auch im schulischen Medienkonzept verankert und fortgeschrieben.

A8 Die Potenziale für Kommunikations- und Kooperationsprozesse im Sinne einer aktiven Teilhabe an der Schule werden reflektiert.

A9 Die Schule stellt sicher, dass – im Rahmen der durch den Schulträger bereitgestellten Ausstattung – Schülerinnen und Schülern verschiedene Informationsquellen und Recherchemöglichkeiten offenstehen und sie diese aktiv nutzen. (MSB 2020, S. 46 ff.)

4.4. Gestaltung und Steuerung durch Bildungsstandards

Ein Referenzsystem für die Qualität der Curricula stellen sog. Bildungsstandards dar. Bereits im Jahre 2003 hat im Auftrag der deutschen Kultusminister-Konferenz (KMK) die sog.

Klieme-Kommission in überzeugender Weise definiert, was Bildungsstandards ausmacht, was ihre Funktionen sind und was man von ihnen erhoffen kann. Sie waren in Deutschland, aber auch in der Schweiz und in Österreich der Ausgangspunkt der Wende zur standard- und kompetenzorientierten Qualitätssicherung und -entwicklung. Sie dienen der inhaltlichen Qualitätssteuerung. Die hier gemeinten Bildungsstandards sind universell orientiert und - soweit dies möglich ist - wissenschaftsbasiert. Sie sind also auch für Luxemburg interessant und sie sollen deshalb ausführlich zitiert werden.

Bildungsstandards

Bildungsstandards formulieren verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit ein zentrales Gelenkstück dar. Bildungsstandards sollen präzise, verständlich und fokussiert die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit benennen, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit bezeichnen sie den Bildungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben.

Für die Gestaltung von Bildungsstandards werden in dieser Expertise folgende Vorschläge gemacht:

„Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf.

Sie legen in einer ersten Funktion fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe *mindestens* erworben haben sollen. Die *Kompetenzen* werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und *prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren* erfasst werden können. Der Darstellung von Kompetenzen, die innerhalb eines Lernbereiches oder Faches aufgebaut werden, ihrer Teildimensionen und *Niveaustufen*, kommt in diesem Konzept ein entscheidender Platz zu.

Kompetenzmodelle konkretisieren Inhalte und Stufen der allgemeinen Bildung. Sie formulieren damit einen Lösungsvorschlag für die Konstruktions- und Legitimationsprobleme traditioneller Bildungs- und Lehrplandebatten.

Die Expertise benennt mehrere Beispiele für Kompetenzmodelle aus der Mathematik (etwa bei PISA), aus dem Fremdsprachenlernen und der Naturwissenschaftsdidaktik. Diese Modelle stützen sich auf fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen.

Die erste Funktion der Bildungsstandards besteht in der Orientierung der Schulen auf *verbindliche Ziele*. Lehrkräfte, aber auch Lernende und deren Eltern können sich darauf bei der pädagogischen Weiterentwicklung von Schule und Unterricht beziehen. *Kompetenzmodelle* bieten den Lehrerinnen und Lehrern ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln. Bildungsstandards zielen auf Vergleichbarkeit ab, lassen den Schulen jedoch einen starken Freiraum für die innerschulische Lernplanung, zumal wenn die Lehrpläne und Rahmenrichtlinien der Länder auf *Kerncurricula* begrenzt werden. Diesen Freiraum zu nutzen, kann die Schule voranbringen, erfordert aber auch Unterstützung durch Einrichtungen der Lehrerbildung, Schulaufsicht und Landesinstitute.

Eine zweite Funktion der Bildungsstandards besteht darin, dass auf ihrer Grundlage *Lernergebnisse* erfasst und bewertet werden.

Mit Bezug auf die Bildungsstandards kann man *wissenschaftlich* überprüfen, ob die angestrebten Kompetenzen tatsächlich erworben wurden. So lässt sich feststellen, inwieweit das Bildungssystem seinen Auftrag erfüllt hat (Bildungsmonitoring), und die Schulen erhalten eine Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Arbeit (Schulevaluation).

Die Standards können auch Hinweise geben für die individuelle Diagnostik und Förderung.

Allerdings legt die Expertise Wert darauf, dass Tests, die im Bildungsmonitoring und für die Schulevaluation eingesetzt werden, solche *Individualdiagnostik* aus methodischen Gründen meist nicht erlauben. Von einer Verwendung der Standards bzw. standardbezogener Tests für Notengebung und Zertifizierung wird abgeraten.

Als Aufgaben der näheren Zukunft nennt die Klieme-Kommission vor allem die fachdidaktische Vertiefung von Kompetenzmodellen, die *Festlegung von Mindeststandards*, die Entwicklung von Aufgabenpools und Testverfahren sowie die Implementation an den Schulen.

„Wenn es gelingt, Bildungsstandards so zu gestalten, dass sich in ihnen eine Vision von Bildungsprozessen abzeichnet, eine moderne ‚Philosophie‘ der Schulfächer, eine Entwicklungsperspektive für die Fähigkeiten von Schülern, dann können die Standards zu einem Motor der pädagogischen Entwicklung unserer Schulen werden“ (Klieme u.a. 2003, S.10 f.) formuliert die Kommission etwas überschwänglich.

Begründung von Bildungsstandards

Bildungsstandards werden mehrperspektivisch begründet, einerseits empirisch, andererseits fachdidaktisch und schließlich auch bildungspolitisch.

Die **empirische Perspektive** ist eine wissenschaftliche. Exemplarisch dafür stehen die meist internationalen Studien in großem Maßstab (Large Scale Assessments, LSAs) wie TIMMS, PISA oder PIRLS, aber auch KERMIT in Hamburg oder Épstan in Luxemburg.

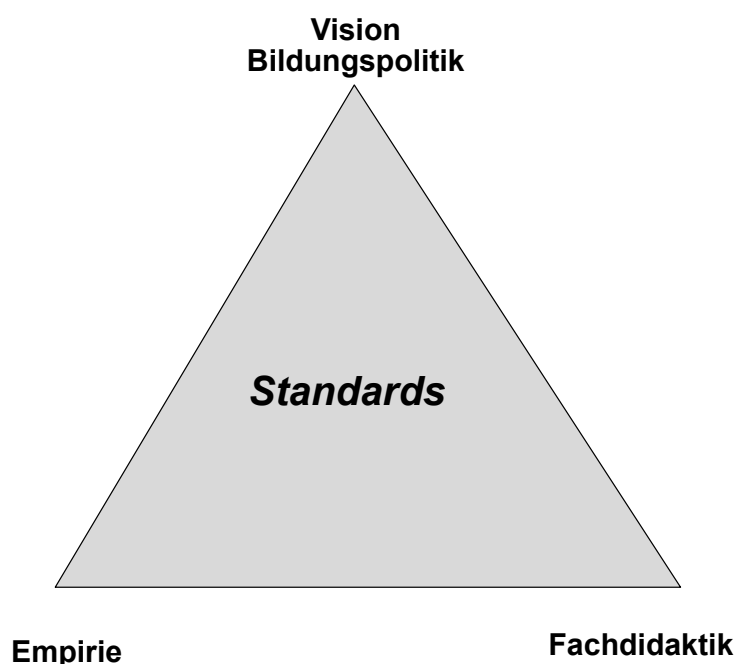


Abbildung 4.5: Dreieck der Begründung von Bildungsstandards

Die LSAs erheben mittels Tests die Schülerleistungen in etlichen Fächern und liefern damit die Daten, die die Formulierung von Leistungserwartungen in Form von Kompetenzen erlauben, wobei angestrebt wird Kompetenzniveaus zu formulieren.

Kompetenzniveaus oder Kompetenzstufen können am solidesten durch empirische Forschung, also wissenschaftlich bestimmt werden. Wissenschaftlich am Anspruchsvollsten sind die Luxemburger Épstan, die im Unterschied zu den genannten LSAs keine

Querschnitts-, sondern Längsschnitts-Untersuchungen sind, die auch Kausalanalysen erlauben. Das gilt im Übrigen auch für die Hamburger LSAs und auch für die Albertas.

Es existieren auch Kompetenzrahmen mit Kompetenzstufen, die nicht ohne, aber mit wenig Empirie entstanden sind. Das beste Beispiel dafür ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, worauf noch zurückgekommen wird.

LSAs liegen nicht für alle Fächer vor. Pisa ist fokussiert auf Muttersprache, Mathematik und Naturwissenschaften, Pearls auf Lesen und in einigen Ländern auch auf Mathematik, Épstan ist wie Pisa angelegt, allerdings auf mehr Schulstufen, DESI umfasst Deutsch und Englisch, PISA auch Lernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Etliche Fächer fehlen also. Außerdem stehen kognitive Kompetenzen im Fokus und fehlen die meisten Bereiche/Domänen von Erziehung und sozialer Interaktion. Die LSA-Ergebnisse sind zwar sehr lückenhaft, aber wo sie vorliegen, sind sie Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung. Sie werden durch Tests erhoben, die wissenschaftlich konstruiert und mit wissenschaftlichen Methoden interpretiert werden. Hinzu kommen Kontextdaten (Elternhaus, sozialer Status, ...), die meist durch Fragebögen gewonnen werden.

Aber wissenschaftliche Erkenntnisse können nicht direkt (1 zu 1) in Bildungsstandards und Kompetenzen übersetzt werden. Daten sprechen nicht für sich selbst, sondern müssen interpretiert werden. Aber sie können Fehlannahmen ausschließen und Entwicklungskorridore aufzeigen. Deshalb gehört zur empirischen Perspektive auch die fachdidaktische und die normative.

Die **fachdidaktische Perspektive** ist ebenfalls empirisch basiert, aber nicht nur; sie ist auch erfahrungsbasiert und z.T. auch normativ. Die Basierung durch Empirie war zu Beginn der LSA noch ziemlich dünn: Fachdidaktische empirische Studien wurde durch die LSA stark angeregt, sind aber auch heute noch optimierungsbedürftig. Deshalb flossen und fließen in die Formulierung von Standards und Kompetenzen auch die Erfahrungen der Fachdidaktiker ein. Zudem sind Standards auch normativ bestimmt, was an den pädagogischen Konzepten liegt, die die Fachdidaktiken leiten. Ob schüleraktivierendes Lernen die Leitlinie ist oder fragend-entwickelnder Unterricht, wird auch, mindestens zum Teil normativ bestimmt.

Die **bildungspolitische Perspektive** ist normativ, aber nicht nur. Sie ist normativ, wenn Bildungspolitiker oder auch Behördenvertreter Visionen haben (wie die „lernende Schule“) oder Modernisierungsbedarf sehen (wie digital gestütztes Lehren und Lernen). Normativität heißt nicht Willkürlichkeit; sie erfüllt nur dann den Ansprüchen einer Wissens-gesellschaft, wenn sie visionsgeleitet und erfahrungsgestützt ist. Bildungspolitik muss sich aber auch an Fakten halten, wobei Forschungsergebnisse zu den validesten Fakten zählen.

Eine wichtige Rolle bei der Bestimmung von Standards und Kompetenzen gehört das Konzept der Kompetenzstufen.

Kompetenzstufen

Kompetenzstufen sind ein sehr anspruchsvolles Konzept. Wenn es gelingt, können an den 5 Kompetenzstufen von Mathematik die Qualitätsziele festgemacht werden, die erreicht werden sollen.

Das Kompetenzstufenmodell von PISA (Klieme u.a. 2001, S.160) sieht folgende 5 Niveaus vor:

- Stufe I: Rechnen auf Grundschulniveau
- Stufe II: Elementare Modellierungen
- Stufe III: Modellieren und begriffliches Verknüpfen auf dem Niveau der Sekundarstufe
- Stufe IV: Umfangreiche Modellierungen auf der Basis anspruchsvoller Begriffe.

- Stufe V: Komplexe Modellierung und innermathematisches Argumentieren

Mindest- und Regelstandards

Die Klieme-Kommission fragt: Müssen Bildungsstandards eine Stufe festlegen, unter die kein Lernender zurückfallen soll („Mindeststandard“), eine mittlere Niveaustufe, die im Durchschnitt erreicht werden soll („Regelstandard“), oder ein Ideal („Maximalstandard“)? Für diese Frage sind prinzipiell unterschiedliche Antworten denkbar. Die Klieme-Kommission empfiehlt nachdrücklich, bei den nationalen Bildungsstandards ein verbindliches Minimalniveau festzuschreiben; sie empfiehlt also **Mindeststandards**.

Die Kompetenzmodelle und die zugehörigen Aufgaben (Operationalisierungen) beschreiben dann eindeutig, welche Leistungen ein Schüler/eine Schülerin erbringen muss, um die Mindestanforderungen zu erfüllen. (Was nicht ausschließt, dass auch höhere Anforderungen ausgewiesen werden – als Ziele weiterführender Lernprozesse und zur Differenzierung zwischen Lernergruppen).

„Diese Konzentration auf Mindeststandards ist für die Qualitätssicherung im Bildungswesen von entscheidender Bedeutung. Sie zielt darauf ab, dass gerade die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden. Jeder Schule, jedem Lehrenden und jedem Lernenden soll klar sein, welche Mindestanforderungen gestellt werden. Angesichts der Tatsache, dass unser Bildungssystem, verglichen mit den Systemen anderer Industriestaaten, Schwächen vor allem im unteren Leistungsbereich zeigt, kommt diesem Merkmal besondere Bedeutung zu. Die national und schulform-übergreifend verbindliche Formulierung von Bildungszielen und Mindestanforderungen die dann Lehrplanarbeit, Unterrichts- und Förderkonzepte, Schulevaluation und anderes beeinflussen – kann einen entscheidenden Beitrag zum Abbau von Disparitäten in unserem Bildungssystem leisten“ (Klieme u.a. 2003, S.27).

Regelstandards, die ein Durchschnittsniveau spezifizieren, enthalten implizit die Botschaft, dass man eine Art Normalverteilung der Kompetenzen erwartet, bei der es im Vergleich zum Regelfall immer Gewinner und Verlierer gibt. Nicht ohne Grund ist man beispielsweise in Schweden von einem solchen Bewertungsmodell dazu übergegangen, für die nationalen Leistungsüberprüfungen ein Mindest-Bestehenskriterium anzugeben. (Und zusätzlich ein Kriterium für „Mit Auszeichnung bestanden“). Die für die Stützung leistungsschwächerer Schüler entscheidende Frage, was diese wissen und können müssen, um als erfolgreich gelten zu können, lässt sich mit Regelstandards nicht beantworten – jedenfalls nicht positiv. „Maximalstandards“ führen noch stärker dazu, dass Anforderungen an untere Leistungsniveaus bloß negativ, durch den Grad der Abweichung vom Ideal beschrieben werden können. Auch in der Alltagspraxis der Prüfung und Bewertung von Schülerleistungen wird in den Schulen sehr häufig ein defizitorientierter Ansatz gewählt: Wer die allen gemeinsam gestellten Aufgaben voll erfüllt, wird mit „sehr gut“ benotet; darunter liegende Notenstufen sind durch mehr oder weniger zahlreiche und unterschiedlich gravierende Fehler charakterisiert. Dieser Defizit-Orientierung sollten die Bildungsstandards jedoch durch eine positive Beschreibung von Kompetenzen, insbesondere eine positive Darstellung von Mindestanforderungen entgegenwirken.

Die deutsche Kultusministerkonferenz hat sich gegen die Empfehlungen der Klieme-Kommission für Regelstandards entschieden. Im Oktober 2022 hat die KMK jedoch festgestellt, dass angesichts der Leistungseinbrüche in der Coronazeit zumindest im Grundschulbereich die „Sicherung von Mindeststandards“ notwendig ist.

Wieweit die Bildungsstandards erreicht bzw. verfehlt werden, wird durch Lernstandserhebungen gemessen (s. auch die Ausführungen zu Alberta, Kap. 2.1).

4.5. Gestaltung und Steuerung durch zentrale Lernstandserhebungen

Schulen können Lernstandserhebungen selber vornehmen, allerdings nur im eng begrenzten Rahmen, z.B. in Form von Parallelarbeiten. Diese sind jedoch eher eine Form der alltäglichen Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung durch Lehrkräfte, bei der zwar eine Orientierung an allgemeinen Standards (Beispielaufgaben) erfolgt, die Auswahl der Aufgaben und die damit gestellten Ansprüche und deren Bewertung allerdings nach schulinternen Kriterien vorgenommen wird. Eine vergleichende Standortbestimmung ist für Schulen auf der Basis von eigenen Lernstandserhebungen – wenn überhaupt – nur sehr eingeschränkt möglich. Deshalb führen immer mehr Länder zentrale Lernstandserhebungen durch, die Sicherung von Objektivität und Vergleichbarkeit schulischer Arbeit anstreben, bei denen über die Standards, Aufgabenstellungen und Bewertungsmaßstäbe zentral entschieden wird.

Grundsätzlich können drei Ebenen unterschieden werden, auf denen standardbezogene Testverfahren genutzt werden: Auf der Systemebene kann auf der Grundlage standardisierter Testverfahren das Erreichen von nationalen Bildungsstandards kontrolliert werden. Auf Schulebene können Rückschlüsse auf den Erfolg unterrichtlicher bzw. schulischer Entwicklungsmaßnahmen gezogen werden. Ob schließlich mit Hilfe von standardbezogenen Testverfahren auf der Ebene der einzelnen Schülerinnen und Schüler individueller Lern- und Förderbedarf diagnostiziert werden, ist unter Fachleuten umstritten. Plausibler ist es, für Diagnosen auch diagnostische Tests einzusetzen.

Die Lernstandserhebungen sollen insgesamt dazu dienen, mehr gesichertes Wissen für die Entwicklung und die Sicherung der Qualität von Schule und Unterricht zu gewinnen. Lernstandserhebungen und Lernbedarfsdiagnosen sind gedacht als zentrale Hilfen und Instrumente zur Verbesserung des Unterrichts und seiner Ergebnisse. Ebenso sollen sie ein Hilfsmittel für die Steuerung des Systems und ggf. im begrenzten Umfang auch für die Rechenschaftslegung nach außen sein. Vergleichsarbeiten sollen somit Ziele auf allen oben skizzierten Ebenen verfolgen. Sie werden von Burkard/Orth (2004) wie folgt ausdifferenziert:

(1) Standardüberprüfung und Qualitätssicherung

Vergleichsarbeiten dienen dazu, in ausgewählten Kompetenz- und Teilleistungsbereichen zu überprüfen, inwieweit Schülerinnen und Schüler die in den Kernlehrplänen formulierten Anforderungen und Bildungsstandards erreichen. Der Vergleich der Ergebnisse mit landesweiten Referenzwerten ermöglicht eine Standortbestimmung der einzelnen Schulen und Klassen.

(2) Impulse für die didaktische und methodische Weiterentwicklung des Unterrichts

Vergleichsarbeiten bieten eine Grundlage zur Identifizierung der Lernstände und des Förderbedarfs von Lerngruppen und in begrenztem Maße von einzelnen Schülerinnen und Schülern. Anhand des innerschulischen Vergleichs von Parallelklassen lassen sich relative Stärken und Schwächen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik aufdecken und Gründe für Ergebnismuster analysieren. Auf dieser Grundlage können Maßnahmen zur Förderung und Unterrichtsentwicklung vereinbart und umgesetzt werden.

(3) Verbesserung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften

Durch den Vergleich von Voraussagen mit realen Ergebnissen ergeben sich vielfältige Möglichkeiten zur Erfassung und zum Training diagnostischer Kompetenzen. Die Vergleichsarbeiten lassen sich beispielsweise nutzen zur Diagnose von

Aufgabenschwierigkeiten und typischen Fehlermustern oder zur Diagnose der Leistungsniveaus von Klassen und einzelnen Schülerinnen und Schülern.

(4) Orientierungshilfe bei der Leistungsbewertung – Beitrag zur Bewertungsgerechtigkeit

Vergleichsarbeiten liefern eine klassen- und schulübergreifende, objektive Zusatzinformation des Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler. Lehrkräfte erhalten damit eine Orientierungshilfe bei der Absprache schulinterner Kriterien zur Leistungsbewertung und bei der Beratung von Schülern und Eltern beispielsweise bei Laufbahnentscheidungen.

(5) Unterstützung der Umsetzung der neuen Kernlehrpläne

Da sich die Aufgaben inhaltlich an den neuen Kernlehrplänen und Bildungsstandards orientieren, sind sie zugleich ein Werkzeug, um deren Umsetzung im Unterrichtsalltag zu befördern und zu beschleunigen.

(6) Bereitstellung von Informationen für das System-Monitoring

Die kontinuierliche Auswertung repräsentativer Zentralstichproben stellt wichtige Informationen zur Steuerung des Systems und zur Bildungsberichterstattung zur Verfügung. Darüber hinaus sind die Ergebnisse der einzelnen Schulen eine wichtige Grundlage der schulaufsichtlichen Begleitung von Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Weitergabe der Ergebnisse an die Eltern

Bei landesweiten Vergleichsarbeiten, die nicht auf Stichproben-, sondern auf Vollerhebungen beruhen, entstehen für jeden Schüler Einzelergebnisse. Diese können und werden in einigen Ländern an die Eltern weitergegeben werden. Dazu sind Formblätter entwickelt worden (Helmke 2009). Sie bestehen in der Regel aus

- einem kurzen einleitenden Text,
- der grafischen Darstellung der Kompetenzstufenverteilung auf Landesebene,
- einer kurzen Beschreibung, was die Stufen inhaltlich bedeuten. Diese Beschreibung ist absichtlich kurzgehalten, sodass Sie sie je nach Bedarf ergänzen oder kommentieren können.

Die zuständigen Lehrpersonen müssen die schülerspezifischen Angaben zu den Kompetenzstufen auf den für die Eltern bestimmten Bogen übertragen, indem sie die für das Kind zutreffende Stufe handschriftlich ankreuzen.

Zu ihrer persönlichen Information erhalten die Lehrpersonen gesondert eine komplexere Beschreibung der Kompetenzstufen mit der Bitte, dies den Eltern bei Nachfragen adressatengerecht zu erläutern. Was die Weitergabe von Testergebnissen an die Schülereltern bewirkt, ist allerdings noch unerforscht.

Grenzen zentraler Lernstandserhebungen

Vor allem bei der Elterninformation sind die Grenzen der Aussagekraft der eingesetzten Testverfahren zu berücksichtigen, wie schon weiter oben erwähnt. Die Vergleichsarbeiten in den ausgewählten Jahrgängen sind häufig so angelegt, dass sie schwerpunktmäßig der Standardisierung und Unterrichtsentwicklung auf Ebene der einzelnen Schule bzw. der Klassen dienen. Vergleichsarbeiten erfassen auch individuelle Kompetenzen bzw. Kompetenzprofile der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Dennoch ist ihre individualdiagnostische Aussagekraft begrenzt. Zur Identifizierung von individuellem Förderbedarf müssen zusätzliche Instrumente zur Verfügung gestellt werden, wie es beispielsweise mit den Lernbedarfsdiagnosen beim schwedischen Modell geschieht.

Innerschulische Verarbeitung

Gleichwohl, welche der drei vorherrschenden Formen von Lernerfolgsfeststellungen praktiziert wird, es stellt sich in jedem Fall die Frage nach der innerschulischen Verarbeitung. Wenn Lernstandserhebungen die Unterrichtsentwicklung stimulieren sollen, ist eine zielgerichtete Verarbeitung der Ergebnisse in der Einzelschule notwendig. Doch gibt es durch eine fehlende Tradition von zentralen Leistungserhebungen noch viele Vorbehalte in den Bildungseinrichtungen und besonders in Schulen.

Der Umgang mit vergleichenden Leistungsdaten in der Einzelschule ist noch unerforscht. Doch eines scheint sicher: Der Druck auf Schulen, sich an Bildungsstandards und zentralen Lernstandserhebungen zu orientieren, wird nicht aufzuhalten sein.

Umso mehr ist geboten, die Ergebnisse von Lernstandserhebungen für die konkrete Qualitätsarbeit fruchtbar zu machen. Erst wenn in den Schulen über die Aufgaben diskutiert, sich über die Ergebnisse ausgetauscht wird und Hinweise für gelingendes Unterrichtshandeln erarbeitet werden, kann von einer erfolgreichen Umsetzung von Leistungsüberprüfung in Qualitätsmanagement gesprochen werden.

Denn „extern erhobenes Wissen und an die Schulen zurückgemeldet Wissen setzt nicht automatisch Reflexions- und Verbesserungsprozesse in Richtung der verfolgten Zielrichtung in Gang (...) Die Rückmeldedaten stellen zunächst wissenschaftliches und nicht Handlungswissen dar“ (vgl. Rolff 2002, S. 85).

Um den für alle Schulen neuen Anspruch der konkreten Verarbeitung der Lernstandserhebungen in den Schulen umzusetzen, werden im Folgenden Verantwortlichkeiten und Arbeitsstrukturen beschrieben, die diesen Prozess begleiten und unterstützen sollen. Dabei wird besonderer Wert daraufgelegt, bereits vorhandene Strukturen zu nutzen. So werden zeitliche Ressourcen geschont und routinierte Arbeitsabläufe effektiv genutzt.

In den schulinternen Verarbeitungsprozess der Lernstandserhebungen werden vor allem drei Gruppen von »Hauptakteuren« eingebunden sein:

die betroffenen Fachlehrkräfte, die Fachkonferenz und die Schulleitung.

Rolle der betroffenen Fachlehrkräfte

Die Ergebnisse der Lernstandserhebungen sollen den Lehrerinnen und Lehrern helfen, die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler an einheitlichen Standards zu messen, den Stand ihres Kompetenzerwerbs, aber auch ihre Defizite aufzuzeigen. Zusätzlich erhalten sie Hinweise für den Förderbedarf. Es ist zu erwarten, dass sie damit eine wichtige Grundlage für die Weiterentwicklung des Unterrichts sowie für die Beratung der Schüler und Eltern werden. Damit entsteht eine Reihe konkreter Aufgaben für Lehrkräfte der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik:

Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Lernstandserhebung

Den betroffenen Fachlehrkräften obliegt die konkrete Durchführung der Erhebungen am zentral festgelegten Testtag. Sie tragen Sorge für einen korrekten Ablauf unter gleichen Bedingungen für alle Schüler, und sie erledigen die anschließende computerunterstützte Auswertung der Arbeiten mit Hilfe von vorgegebenen Korrekturhinweisen und Codierleitfäden.

Individuelle Auseinandersetzung mit den Ergebnissen

Jede Lehrkraft ist aufgefordert, aus den Erkenntnissen, die bei den Lernstandserhebungen gewonnen werden, Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichts zu ziehen.

Folgende Fragen können erkenntnisleitend sein:

1. Waren die Aufgaben mit Blick auf die Lernvoraussetzungen an der Schule angemessen? Waren die (eigenen) Leistungserwartungen realistisch?
2. Lassen sich deutliche Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen, zwischen Schülerinnen und Schülern mit deutscher und nicht-deutscher Muttersprache, zwischen Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Einzugsgebieten feststellen?
3. Zeichnen sich Bereiche des Faches ab, in denen die Schülerinnen und Schüler der Klasse im Mittel besonders gute/schlechte Leistungen erbringen?
4. Wann war das, was besonders gut (bzw. nur mit erheblichen Einschränkungen) beherrscht wird, Gegenstand von Unterricht? Wie lange liegt das zurück? Wie sind diese »Fachgegenstände« im Unterricht behandelt worden?
5. Wie haben sich die Leistungsergebnisse meiner Klasse im Zeitablauf verändert? Zeigt die Entwicklungskurve nach oben oder nach unten? Was mögen die Gründe dafür sein? (vgl. Orth 2002)

Fairer Vergleich mit anderen Schulen?

Diskussionsbedürftig ist auch die Frage des sog. fairen Vergleichs: Können die Daten einer Schule schnurstracks mit denen einer anderen Schule oder mit dem Regionsdurchschnitt (in Atlanta mit dem Distriktdurchschnitt) oder gar mit dem Landesdurchschnitt verglichen werden? „Schnurstracks“ wäre ein Vergleich nicht fair, wenn z.B. eine Schule im gutbürgerlichen Viertel mit einer in einem belasteten Stadtteil verglichen wird. Ein Sozialindex könnte das Problem zumindest mindern (s. dazu Kap. 4.7). Man könnte dann Schulen mit anderen Schulen mit gleichem Sozialindex einigermaßen fair vergleichen.

Kollegiale Auseinandersetzung mit curricularen Standards

Durch die Vorbereitung, Durchführung und anschließende Korrektur und Bewertung der Arbeiten soll jede Lehrkraft mit den anderen Fachlehrkräften desselben Jahrgangs über die curricularen Standards in Austausch treten. Grundlage für eine fruchtbare Diskussion ist, dass sie wie folgt verläuft:

- systematisch, d.h. nach festgelegtem Ablauf (kurzes Vorbereitungsgespräch mit Terminfestlegung, Auswertungsgespräch, Zielvereinbarung),
- fokussiert auf einzelne Aspekte, Fragen oder Probleme,
- *datengestützt* durch die bereitgestellten Materialien und Auswertungen der Leistungsergebnisse und
- gemeinsam interpretierend: Ergebnisse, Zielvereinbarungen und Absprachen über »Sofortmaßnahmen« müssen im Konsens festgelegt werden.

Anregung der fachdidaktischen Diskussion

Ein wesentliches Ziel der ergebnisorientierten Unterrichtsentwicklung ist, dass Lehrerinnen und Lehrer allein und im Team auf der Grundlage differenzierter und empirisch verlässlicher Daten selbst Antworten auf die Fragen finden: »Was ist an meinem Unterricht gut?« und »Wie macht man guten bzw. besseren Unterricht?« – und damit mehr Verantwortung für die methodisch-didaktische Gestaltung ihres Unterrichts übernehmen können.

Voraussetzung dafür ist, dass sie die Ergebnisse der Lernstandserhebungen fachlich differenziert und methodisch sicher auswerten und Hypothesen über die Ursachen auffälliger Ergebnisse formulieren können.

Ermittlung des Förderbedarfs

Zum professionellen Umgang mit Unterrichtsergebnissen gehört auch, dass der Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern ermittelt wird und dass entsprechende Fördermaßnahmen eingeleitet werden.

Rolle der Fachkonferenzen

Die Durchführung und Verarbeitung der zentralen Lernstandserhebungen in einer Schule würde die einzelne Lehrkraft überfordern. Deshalb gilt es, die Fachkonferenz als Ort der konkreten Analyse von fachdidaktischen Fragen (wieder) zu beleben. Sie muss zukünftig mehr Verantwortung für die fachliche Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung übernehmen. Lernstandserhebungen sind ein passender Anlass. Die Fachkonferenz trägt die Verantwortung für fachliche Qualitätsentwicklung:

1. Analyse, Diskussion und Entscheidungen zu den Ergebnissen der Lernstandserhebungen,
2. Vergleich der Ergebnisse mit schulübergreifenden Referenz- und Vergleichswerten,
3. qualitative Analyse der Ergebnisse innerhalb der Schule (Vergleich von Teilleistungsergebnissen, Fehleranalyse, Lösungsprofile ...),
4. zusammenfassende Ermittlung und Darstellung des Schulergebnisses (unter Berücksichtigung der Referenzwerte).

Die Fachkonferenz ist zudem zuständig für die *Qualitätssicherung*:

5. Datensammlung und -pflege zum »Monitoring« der Schülerleistungsstände im Fach,
6. Organisation wechselseitiger Korrekturen,
7. Vereinbarungen, wie Unterricht an der Schule konkret verändert werden soll,
8. Indikatoren für die Qualität des Unterrichts gemeinsam entwickeln,
9. Absprachen über Evaluation der getroffenen Zielvereinbarungen.

Zur Stimulierung der Unterrichtsentwicklung könnte es nützlich sein, wenn sich die Fachkonferenzen mit den folgenden Fragen beschäftigen:

- Welche Aufgaben waren (mit welchen Teilleistungsaspekten/Anforderungen) für die Schülerinnen und Schüler am leichtesten, am schwersten?
- Welche Schülergruppe tut sich schwer, welcher fällt es leicht?
- Entsprechen die realen Ergebnisse den bei den Fachlehrern vorher abgefragten Erwartungen?
- Welche Fehlertypen, welche Fehlermuster fallen auf?
- Welche Leistungen erbringen die einzelnen Klassen der entsprechenden Jahrgangsstufen im Vergleich zu
 - anderen Klassen der eigenen Schule,
 - den Nominierungswerten/dem Durchschnitt der betreffenden Schulform/Schulen in vergleichbarer Lage und Situation und/oder
 - den Anforderungen (Standards, Kriterien)?

Rolle der Schulleitung

Bei der innerschulischen Verarbeitung der Ergebnisse von Lernerfolgserhebungen kommt der Schulleitung eine besonders wichtige Funktion zu. Sie muss die Fachkonferenzen für die Nutzung der Lernstandserhebungen verantwortlich machen und unterstützen. Die einzelnen

Mitglieder der Fachkonferenzen Deutsch, Englisch und Mathematik werden nicht immer von sich aus die Ergebnisse der Lernstandserhebungen intensiv diskutieren und auswerten. Den Anstoß muss dann die Schulleitung geben. Bei der Begleitung der Arbeit der Fachkonferenzen durch die Schulleitung ist vor allem die Einforderung von Informationen über den aktuellen Arbeitsstand und eine anschließende Rückmeldung sinnvoll. Dadurch wird die Wertschätzung der Arbeit der Fachkonferenz und die Wichtigkeit der Lernstandserhebung signalisiert. Eine Konkretisierung der Aufgaben bei der Zusammenarbeit mit den Fachkonferenzen könnte wie folgt aussehen:

1. Zielvereinbarungs-, Beratungs- und Zwischenbilanzgespräche mit den Vorsitzenden der Fachkonferenzen,
2. gelegentliche Teilnahme an den Konferenzen,
3. Kenntnisnahme der Einladungen, Tagesordnungen und Protokolle aller Konferenztermine,
4. Einfordern von Notenstatistiken, Ergebnisübersichten von Klassenarbeiten: Informationen über gefährdete Versetzungen etc.,
5. Unterstützung der Selbststeuerung der FK durch eigenständiges, wenngleich kleines Budget und verbindliche Organisation,
6. Einfordern einer Verschriftlichung der Aufgaben, Rechte und Pflichten der Mitglieder und der Vorsitzenden,
7. Drängen auf einen konzentrierten Fokus aller Aktivitäten auf die Qualität und Entwicklung von Unterricht.

Freiwilligkeit oder Verbindlichkeit?

Eine substanzielle Schwierigkeit entsteht meistens, wenn die/der Vorsitzende der Fachkonferenz die im Rahmen des gesetzlichen Auftrages gefällten Beschlüsse für alle Mitglieder verbindlich durchsetzen muss. Er benötigt dabei die ebenso vorbehaltlose wie sensible Unterstützung der Schulleitung. Die Schulleitung kann nicht direkt auf Unterrichtsentwicklung Einfluss nehmen. Dennoch ist sie die Schlüsselstelle für eine erfolgreiche Durchführung der Lernstandserhebung. Sie trägt die Gesamtverantwortung für die Initiierung, Planung, Organisation, Koordination und Moderation der Arbeitsprozesse in der Einzelschule, die mit den Lernstandserhebungen zu tun haben.

An dieser Stelle sind die Verantwortlichen aufgerufen, zu klären, ob und wie die Beschäftigung mit Leistungsdaten für alle Betroffenen verbindlich gemacht werden sollte.

Über die Aktivierung der Fachkonferenzen hinaus obliegen der Schulleitung dabei folgende konkrete Aufgaben:

- Information über Konzept, Zielstellung und Anlage der zentralen Lernstandserhebungen sowie Klären schuleigener Fragestellungen und Erkenntnisinteressen (Letzteres möglichst bevor die Ergebnisse vorliegen),
- Vereinbarung von Konsequenzen für die Lerngruppen und die Schule,
- innerschulische Berichterstattung und Information der Eltern, Schüler und Gremien,
- Berichterstattung an die Schulaufsicht über Ergebnisse und Konsequenzen der Schule.

Perspektive

Regelmäßige zentrale Lernstandserhebungen sind relativ neu. Sie sind gleichzeitig voraussetzungsreich und anspruchsvoll. Qualitätsmanagement mittels Lernstandserhebungen verlangt letztlich nach einer lernfähigen Schule. Es muss jeder am Prozess beteiligten Person klar sein, dass wichtige Entwicklungen nicht über Nacht passieren und nicht als Resultat isolierter Einzelveranstaltungen, auch dass Probleme ein unvermeidliches und wesentliches Element jedes Entwicklungsprozesses sind. Unterstützung und Geduld gehören also dazu.

4.6. Qualitätsdiagnose und Entwicklungsimpulse durch Schulinspektion?

Bevor eine Antwort auf die obige Leitfrage angestrebt wird, scheint eine Begriffsklärung vonnöten. Denn die Begriffe Schulinspektion und Schulaufsicht gehen häufig durcheinander, zumal in internationalen Kontexten.

Begriffsbestimmung

In diesem Kontext wird unter Schulinspektion die Einrichtung, Agentur oder Fachstelle gemeint, die für die externe Evaluation zuständig ist. Diese Organisationen sollten eine gewisse Unabhängigkeit von den Hierarchielinien haben. Deren Mitarbeiter heißen Schulinspektorinnen oder Schulinspektoren. Schulaufsichtsbeamte, auch Schulaufsichten genannt, indes sind Teil der Hierarchie. Sie vollziehen die Gesetze und die Erlasse der Ministerien. Sie führen die Rechts- und die Fachaufsicht aus.

Funktionen der Schulinspektion

Schulinspektion hat -wie weiter oben dargelegt- mindesten zwei Funktionen:

Rechenschaft legen und Entwicklungsimpulse geben. Man kann nicht belegen, dass diese Funktionen von den Schulen akzeptiert und realisiert werden. Man kann auch nicht eindeutig belegen, dass die Inspektionen etwas in der Tiefenstruktur der Schulkultur oder beim Lernen bewegen. Schulinspektionen sind in den meisten Ländern eingerichtet, aber in einigen inzwischen wieder abgeschafft worden - wie in einigen deutschen Bundesländern. In England, den Niederlanden, in der Schweiz oder in Schleswig-Holstein und in den Deutschen Auslandsschulen sind sie geblieben und weiterentwickelt worden. Man kann auch im Fall der Inspektion, vielleicht gerade im Fall der Schulinspektion feststellen, dass es von der Implementation abhängt, ob und welche Wirkungen sie hat: Die Implementation dominiert das Ergebnis!

Auch wenn der Stand der Forschung nicht gerade üppig ist, können doch einige Schlussfolgerungen bezüglich einer **gelungenen Implementation** gezogen werden. Besonders hilfreich sind dabei die Publikation von Böttcher/Keune (2010), Pietsch u.a. (2015), Müller (2015), Webs/Manitius (2021), Gärtner (2021) und der internationale Überblick von Ehren (2016). Aus diesen Schriften kann man schließen:

Inspektion darf nicht nachgeordnete Dienststelle sein - aber auch nicht losgelöst vom Gesamtsystem- Zusammenhang. Die Inspektionen in diesem Sinne sind angedockt:

- In der Uni wie Finnland und Nordwest-Schweiz (Fachstelle für Evaluation an der Uni-Zürich)
- In Landesinstituten oder als
- Selbstständige Agentur wie in England oder den Niederlanden.

Man kann bei fast allen Modellen drei-Phasen des Ablaufs feststellen:

1. Vorgespräch
2. Hauptphase
3. Nachgespräch/ Erläuterungsgespräch

In NRW können die Schulen nach Erhalt des Qualitätsberichts das Angebot eines Erläuterungsgesprächs mit den Qualitätsprüferinnen und -prüfern in Anspruch nehmen. Diese Erläuterungsgespräch findet etwa ein halbes nach noch Lieferung des QA-Berichts stattfinden und die Schulen können sich in ungeklärten Interpretationsproblemen beraten lassen und auch Hinweise zu den geplanten Entwicklungsprojekten erhalten. Nach allem was wir bisher wissen, haben bisher kaum 10 % der Schulen davon Gebrauch gemacht (nach einer Mitteilung von Nils van Holt aus dem NRW-Landesinstitut).

Trotz aller Kritik und Schließungen, die nach den Aussagen vieler Beteiligter vor allem aus Kostengründen geschahen, kann gesagt werden, dass die Inspektionen - wenn sie professionell gemacht werden - sehr wohl weiterführende Impulse und Wirkungen auf die Schulentwicklung haben, dass die Vorphase in fast allen Fällen dazu führt, dass sich Schulen besser aufstellen und dass eine Evaluationskultur entsteht. Die Phase nach der Inspektion, zu der in den Modellen wenig gesagt wird, zeigt wenig Wirkungen, sie verpufft häufig. Deshalb sind die Ausführungen von Sabine Müller (Müller 2015) auch so wichtig und beachtenswert, nämlich dass zu einer funktionierenden Inspektion auch ein funktionierendes Unterstützungssystem gehört etwa wie EBIS in Österreich oder das Onlineunterstützungsportal zum Referenzrahmen Schulqualität NRW.

Holger Gärtner hat einen aktuellen Überblick zur Frage „Wie kann externe Evaluation/Schulinspektion zur Schulentwicklung beitragen?“ veröffentlicht, dessen „Fazit und Ausblick“ es verdient, in voller Länge zitiert zu werden:

„Während Mitte der 2000er-Jahre die Bundesländer weitgehend darin übereinstimmten, externe Evaluation in Gestalt von Inspektionen als ein effektives Verfahren zur Qualitätssicherung und -entwicklung anzusehen, ist die aktuelle Situation in vielen Ländern von Unsicherheit darüber geprägt, ob Schulinspektionen gebraucht werden, um einen Beitrag zur Entwicklung des Schulsystems zu leisten. Schulinspektorate müssen nun selbst Belege über die Wirksamkeit ihrer Arbeit erbringen. Abschließend soll unterschieden werden, mit welchen Strategien 1) Schulinspektionen selbst ihr Verfahren weiter optimieren können, um die Nutzung ihrer Ergebnisse zu steigern, und 2) welche Relevanz das Gesamtsystem schulischer Qualitätsentwicklung hat, in dem Schulinspektion nur ein Teilsystem darstellt.

Welche Strategien können Schulinspektionen verfolgen, um die Nutzung ihrer Ergebnisse zu steigern? Zusammenfassend können folgende Strategien identifiziert werden, die primär im Verantwortungsbereich der Schulinspektion selbst liegen:

- vertrauensvolle Beziehung zur Schule aufbauen
- die spezifische Situation vor Ort berücksichtigen
- konkrete Handlungsempfehlungen aussprechen
- eine größere Beteiligung der Schulen am Verfahren ermöglichen
- weniger evaluativ vorgehen
- einen systematischen Austausch mit Wissenschaft über theoretische und methodische Weiterentwicklungen im Bereich von Schul- und Unterrichts-Qualität herstellen und ausbauen...Dies kann nachhaltig die Funktion der Normendurchsetzung stärken, wenn es der externen Evaluation so gelingt, durch Ihre Kriterien den jeweils aktuellen wissenschaftlichen Diskussionsstand in Fragen der Schul- und Unterrichtsqualität darzustellen.

Es ist verständlich, wenn Inspektorate die Evaluationsverfahren mit dem Ziel weiterentwickeln, ihre Akzeptanz in den Schulen zu steigern, unter anderem durch die beschriebenen Strategien, weniger bewertend vorzugehen sowie die Schulen stärker am Verfahren zu beteiligen. Bei diesen Strategien darf jedoch nicht übersehen werden, dass durch einen starken Fokus auf die Entwicklungsfunktion die Möglichkeiten für ein landesweites Monitoring beschnitten werden: Durch viele Wahlfreiheiten in den Schulen können keine landesweiten Aussagen mehr zu allen Qualitätskriterien gemacht werden. Von zentraler Bedeutung für die Wirksamkeit einer Diagnose ist daher nicht nur das Diagnoseverfahren an sich, sondern wie diese Diagnose in ein wirksames Gesamtkonzept eingebettet ist. Betrachtet man nämlich an dieser Stelle nochmals die Ergebnisse der aktuellen Studie aus Berlin und Brandenburg, wird deutlich, dass sich Schulen insbesondere eine stärkere Unterstützung im Nachgang einer externen Evaluation wünschen, u. a. durch

passgenaue Fortbildungsangebote, externe und langfristige Begleitung bei Schulentwicklungsprozessen, eine regelmäßige Beratung durch die Schulaufsicht, Coachingangebote für Lehrkräfte und Schulleitung oder konkrete Zielvereinbarungen.

Folgende Strategien des Gesamtsystems schulischer Qualitätsentwicklung betreffend können verfolgt werden, um die Nutzung von Inspektionsergebnissen zu steigern:

- Prioritär erscheint es, Unterstützungsangebote inhaltlich passend zum Diagnosesystem der Inspektion vorzuhalten und sie den Schulen entweder gezielt vor einer externen Evaluation oder im Nachgang anzubieten, um Schulentwicklungsprozesse nachhaltig zu unterstützen. Bestenfalls hält das Unterstützungssystem zu häufigen Problemdiagnosen Standard-Formate bereit, die sich als effektiv erwiesen haben. Zu diesem Aspekt gehört auch die Frage, ob Schulaufsicht über die nötigen Ressourcen verfügt. Zielvereinbarungsprozesse durch entsprechende Kontingente des Unterstützungssystems zu unterlegen. Dies würde vermutlich auch das Potenzial von Zielvereinbarungen im Hinblick auf die Steuerung von Schul- und Unterrichtsentwicklung durch die Schulaufsicht steigern.
- Auch in klassischen Inspektionen von Einzelschulen gewinnt die Schulinspektion sehr viel Wissen über good-practice in Schulen. Dieses Wissen wird bislang zu wenig genutzt, um Erfolg versprechende Ansätze der Schulentwicklung zu verbreiten und das Lernen von Schulen untereinander zu stärken (Ehren et al. 2017). Hier stellt sich die Frage, wie diese good-practice-Ansätze sichtbar (z.B. durch Preise, öffentliche Darstellungen auf entsprechenden Portalen wie z. B. dem Onlineunterstützungs-Portal zum Referenzrahmen Schulqualität NRW) und transformierbar gemacht werden können (z.B. durch Hospitationsansätze wie in der deutschen Schulakademie).
- Parallel zur Frage der Weiterentwicklung von externen Evaluationen gilt es, die schulinterne Evaluation zu stärken. Die Ausgestaltung der Schulen mit eigenen Informationssystemen und diagnostischen Instrumenten sowie entsprechenden Schulungen zum datengestützten Schulmanagement vollzieht sich nur schleppend.

Entsprechend den politischen Zielsetzungen, die eigenverantwortliche Schule und ihre Fähigkeit zur Selbstevaluation zu stärken, sollte der Aufbau eines belastbaren schulinternen Qualitätsmanagements vorangetrieben werden, bevor in einem zweiten Schritt das Konzept der externen Evaluation dahingehend angepasst wird.

Externe Evaluation im Sinne von Schulinspektion ist weiterhin das einzige Verfahren, welches standardisiert die Qualität schulischer Prozesse untersucht, insbesondere des Unterrichts.

Es wurde aufgezeigt, dass ein zentraler Bestandteil der Unterstützungsleistung der Schulinspektion für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Diagnostik aktueller Schul- und Unterrichtsqualität gemessen anhand normativ vorgegebener Kriterien liegt. Eine Wirksamkeit dieser Diagnostik für eine Optimierung von Lehr- und Lernprozessen kann sich nur einstellen, wenn weitere Akteure (Schulleitung und Lehrkräfte, Schulaufsicht, Unterstützungssystem) in Entscheidungen über eine zukünftige Schul- und Unterrichtsentwicklung auf dieses diagnostische Wissen zurückgreifen.

Eine Steigerung der Wirksamkeit von Inspektionsergebnissen liegt somit nicht nur an der Schulinspektion selbst (durch Strategien der Akzeptanzsteigerung), sondern an Fragen der Steuerung insgesamt, insbesondere an der Schaffung von Schnittstellen zu weiteren relevanten Akteuren... Gerade die Ergebnisse der aktuellen Befragung zu Inspektionsverfahren in Berlin und Brandenburg weisen darauf hin, dass Schulen diese Schnittstellen im Sinne konkreter Unterstützungsleistungen einfordern. Dies weist darauf hin, dass es letztlich nicht zu einem Gegeneinander von Entwicklungs- und

Rechenschaftsfunktion kommen muss. In der Wahrnehmung von Schulleitungen scheint es relevanter zu sein, dass zu einer spezifischen Problemdiagnose eine spezifische Fördermaßnahme vorhanden ist. Unter diesen Gegebenheiten scheint es möglich, auch bei relativ standardisierten Inspektionsverfahren, die eine Rechenschaftsfunktion ermöglichen, die Akzeptanz gegenüber dem Verfahren zu steigern“. (Gärtner 2021, S.187 ff.)

4.7. Steuerung durch Sozialindizes und Bildungsfonds

Klaus Klemm und Daniel Kneuper haben eine Untersuchung zum Thema „Zur Orientierung von Schulausgaben an Sozialindizes - ein Bundesländervergleich“ vorgelegt. Es handelt sich dabei um eine Überblicksdarstellung zur Ressourcensteuerung der Schulausgaben auf der Grundlage von Sozialindizes in Bezug auf die 16 deutschen Bundesländer. Anhand dieser Studie kann man gut erkennen, was unter einem Sozialindex in der Bildungsforschung zu verstehen ist und wie er zu Steuerungszwecken eingesetzt wird. Deshalb soll sie hier ausführlich wiedergegeben werden.

Klemm/Keuper erinnern daran, „dass im deutschen Schulsystem das Prinzip der ungleichen Behandlung ungleicher Schülergruppen eine lange Tradition hat. Diese Tradition ist bis heute ungebrochen, verändert hat sich allerdings im Schulbereich - getrieben durch Versuche zur Stärkung der Hauptschulen - die lange Zeit ‚normale‘ Priorisierung ‚höherer‘ Bildung zu Gunsten der Hauptschule, die insbesondere Kinder aus sozial schwächeren Familien unterrichtet. Vergleichsweise jung ist der Ansatz, über eine indexgesteuerte Ressourcenzuweisung nicht einzelne Schularten, sondern einzelne Schulen in besonders schwieriger Lage bei der Ressourcenverteilung zu bevorzugen. Aktuell wird eine „Bundesländer-Initiative zur Förderung von Schulen in benachteiligten sozialen Quartieren“ vorbereitet.

Der Grundgedanke der Einführung einer über Sozialindikatoren gesteuerten Ressourcenzuteilung lässt sich - etwa in Anlehnung an Groos (2016, S. 13) - wie folgt beschreiben: „Ebenso wie Bevölkerungsgruppen in einer Stadt sehr ungleich verteilt sind, setzen sich auch die Schülerschaften sehr unterschiedlich zusammen. An einigen Schulen konzentrieren sich oft die sozial benachteiligten Schülerinnen und Schüler, an anderen Schulen bleiben akademisch geprägte Schichten unter sich. Sozialindizes machen diese ungleichen Zusammensetzungen der Schulen transparent. Dies dient mehreren Zwecken. Sozialindizes sind geeignet, Ressourcen wie Lehrerstellen, Lernmittel, Verwaltungsstellen oder Schulsozialarbeit auf Einzelschulebene oder auf Schulamtsbezirksebene zu steuern.“ (Klemm/Keuper 2019, S. 2)

Die Studie von Klemm/Keuper zeigt: Die große Mehrheit der Länder geht dazu über, die soziale Lage der einzelnen Schulen bei der Zuteilung von Ressourcen zu berücksichtigen. Dabei finden bei der Konstruktion der Sozialindizes und auch bei der Nutzung unterschiedliche Mechanismen Anwendung.

Konstruktion der Sozialindizes

„Bei der Bildung von Sozialindizes greifen die Länder in unterschiedlicher Weise auf die folgenden bzw. auf einzelne der folgenden Indikatoren zurück:

- Merkmale des Schulstandortes (z.B. Arbeitslosigkeit, Wohnungsangebote)
- soziale Lage des Wohnumfelds der Schülerinnen und Schüler (z.B. Sozialhilfequoten, Arbeitslosigkeit)
- soziale Lage der Familien der Schülerinnen und Schüler (Ergebnisse von Elternbefragungen, Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen wie z.B. Lernmittelbefreiung, Nutzung von Mitteln aus dem Bildungs- und Teilhabe-Paket)

- Anteile der Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund
- Anteile der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache
- Ergebnisse von Schuleingangsuntersuchungen
- Ergebnisse (vorschulischer) Sprachtests
- Anteile der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausgewählter Förderschwerpunkte
- Anteile der Schülerinnen und Schüler ohne Schulabschluss bzw. mit höherem Schulabschluss

Gewählt werden also Indikatoren / Kennzahlen, die Hinweise geben auf Herausforderungen (und damit impliziert: kompensatorisch wirkende Ressourcenbedarfe), die abgeleitet werden aus der sozialen und / oder ethnischen Komposition der Schülerschaft oder des Umfelds einer Schule, sowie spezifische Förderbedarfe der Schüler_innen einer Schule. Auffällig ist, dass überwiegend Indikatoren / Kennzahlen mit dem Ziel der Beschreibung von „Belastung / Herausforderung“ gewählt und genutzt werden, seltener solche, die eine privilegierte Situation beschreiben.

Zwischen den Ländern unterscheidet sich nicht nur die Auswahl der Kennzahlen, sondern auch die Qualität und Herkunft der genutzten Daten. Einige wenige Länder nutzen überwiegend Daten zur Schülerschaft, die also unmittelbar den Schülerinnen und Schülern der jeweiligen Schule zuzuordnen sind. Das sind zumeist

- Daten, die im Zuge der Erstellung der amtlichen Schulstatistik erhoben werden (z.B. Angaben zur Migration)
- Daten aus etablierten Verwaltungsprozessen (z.B. Schuleingangsuntersuchungen oder Sprachtests), und
- Daten, die mittels Elternbefragungen erhoben werden.

Eine besondere Hürde stellen die Datenerfassung und der Datenschutz (insbesondere bei der Nutzung von Individualdaten) dar. So ist die Verwendung von Daten aus Verwaltungsprozessen nur möglich, wenn entsprechende Datenerfassungsprozesse etabliert sind und deren Nutzung jenseits des eigentlichen Zwecks datenschutzrechtlich abgesichert ist. Zudem können einige der o.g. Indikatoren nur im Rahmen von Schüler- und Elternbefragungen erhoben werden (z.B. zum Bildungshintergrund im Elternhaus als wichtiger, empirisch fundierter Prädiktor für schulische Leistung). Dies ist jedoch mit erheblichem Aufwand verbunden. Aus diesen Gründen wurden in einigen Ländern auch folgende Datenquellen gewählt:

- Sozialdaten der Bevölkerung im Wohngebiet der Schülerinnen und Schüler. (Hierfür müssen jedoch die Adressen der Schülerinnen und Schüler und statistische Daten über die Wohngebiete zur Verfügung stehen.)
- Daten zum Umfeld des jeweiligen Schulstandortes.

Allen Modellen ist gemein, dass die Gewichtung der Einzelindikatoren bei der Berechnung des Gesamtindex letztlich eine willkürliche, normativ zu begründender Entscheidung ist, die nur selten empirisch fundiert wird. Gleiches gilt für die Festlegung von Schwellwerten, Sozialstufen usw., die für die Nutzung im Rahmen der Ressourcensteuerung relevant ist.

Nutzung der Sozialindizes

Im Wesentlichen sind zwei grundlegende Strategien der Nutzung von Sozialindizes in den Ländern zu beobachten:

- In einem Teil der Bundesländer wird der Sozialindex bei der Ressourcensteuerung für alle Schulen eines größeren Gebietes, z.B. einer Stadt, oder auf alle Schulen ausgewählter Schularten eines solchen Gebietes angewendet.
- Andere Bundesländer wählen - zum Teil gestützt auf Sozialindizes, zum Teil auf andere Informationen zum Umfeld der Schulen gestützt - eine in der Regel kleinere Gruppe von Schulen in herausfordernder Lage aus, um diese mit zusätzlichen Ressourcen zu fördern.

Einige wenige Länder verfolgen beide Wege: Sie steuern die Ressourcenzuweisung an alle Schulen einer Schulart eines Gebietes bzw. an alle Schulen dort auf der Grundlage eines Sozialindexes und sie fördern eine Gruppe von Schulen in prekärer Lage. Eine weitere Ländergruppe benutzt (noch) keine Sozialindizes zur Ressourcensteuerung.

Unterhalb dieser zwei Grundansätze finden – ebenfalls in den Ländern unterschiedlich – verschiedene Mechanismen der Ressourcensteuerung auf Basis der Sozialindizes Anwendung:

- Zuweisung von zusätzlichen Lehrerstunden: Bei diesem Mechanismus werden den Schulen zusätzlich zu den für die Umsetzung der Stundentafel notwendigen Lehrerstunden auf Basis des Sozialindexes weitere Lehrerstunden zugewiesen, z.B. für die Einrichtung zusätzlicher Förderangebote, für Förderprogramme, für Doppelbesetzungen oder die Einrichtung kleinerer Lerngruppen. Bei der Verwendung dieser Ressourcen haben die Schulen unterschiedliche Freiheitsgrade.
- Reduzierung der Klassengröße: Einige Länder (z.B. Bremen) regeln auf Basis von Sozialindexen die Soll-Klassengrößen. Dies wirkt sich unmittelbar auch auf die Ressourcenzuweisung zur Umsetzung der Stundentafel aus.
- Zuweisung weiterer Ressourcen: In einigen Ländern (z.B. in Sachsen) werden auch weitere Personalressourcen (z.B. Sozialpädagogen) und Finanzaufweisungen für Lehr- und Lernmittel (in Teilen) über den Sozialindex gesteuert.
- Weitere Unterstützung: Insbesondere in den Programmen zur Unterstützung von Schulen in herausfordernder Lage werden auch (z.T. verpflichtende) Fortbildungs- und Qualifizierungsprogramme für das schulische Personal angeboten, für die von den Ländern ebenfalls Ressourcen bereitgestellt werden.
- Nutzung bei Standortentscheidungen: In einigen wenigen Ländern (z.B. in Bremen) spielt der Sozialindex bei Entscheidungsprozessen zur Wahl der Standorte von Ganztagschulen eine Rolle.“ (Klemm/Keupert 2019, S.9 f.).

Bei der Anwendung der verschiedenen Mechanismen gibt es große Unterschiede zwischen den Bundesländern. Die Klemm/Keuper-Studie zeigt, dass die Stadtstaaten Hamburg und Bremen besonders differenzierte Systeme der sozialindexbasierten Ressourcensteuerung nutzen, wobei im Zwei-Städte-Bundesland Bremen eine generelle Schwierigkeit, mit der insbesondere die Flächenländer zu kämpfen haben, ebenfalls zutage tritt: In diesen Ländern ist aufgrund begrenzter Datenverfügbarkeit und/ oder datenschutzrechtlicher Restriktionen bereits die Berechnung von möglichst präzisen Schulsozialindizes nach einem für alle Schulen im Land einheitlichen Modell eine Herausforderung. Aufgrund der aus der Zuständigkeitsteilung zwischen Land und Kommunen resultierenden Steuerungsmöglichkeiten bzw. -grenzen beschränkt sich die Ressourcensteuerung der Ministerien in diesen Ländern zudem auf den eigenen Zuständigkeitsbereich.

Der Studie von Klemm/Keupert zufolge werden die Sozialindizes in den Ländern dazu genutzt, eine festgelegte Zusatzressource mit Hilfe eines Sozialindexes oder zumindest indikatoren-/ kennzahlengesteuert Schulen zukommen zu lassen. Keine Informationen konnten jedoch dazu gefunden werden, welche Rolle Sozialindizes oder entsprechende

Kennzahlen über die Schülerschaft eines Landes zur Ermittlung des Volumens der zu verteilenden Zusatzressource – z.B. im Rahmen von Haushaltsverhandlungen – spielen.

Die beiden Autoren ziehen folgendes Fazit: „Die Konstruktion von Sozialindizes bzw. die Festlegung von Sozialindikatoren wie auch deren Nutzung bei der Ressourcensteuerung unterscheidet sich zwischen den Bundesländern sehr deutlich. Das Spektrum reicht von einer methodisch sehr anspruchsvollen Ermittlung von Sozialindizes und damit einhergehend einer umfassenden Ressourcensteuerung bis hin zu einem vollständigen Verzicht auf eine Ressourcensteuerung, die sich an Sozialindikatoren orientiert.

In der Folge sind die Regelungen bezüglich der Ressourcenausstattung, die den Schulen auf Basis der Sozialindikatoren und -indizes zugewiesen werden, ebenso uneinheitlich. Dies mag auch daran liegen, dass letztendlich keine empirisch belastbaren Studien dazu vorliegen, welche Art und Menge der Ressourcenzuweisung für welche Schülerschaft besonders sinnvoll ist. Hier besteht ein dringender – auch international vergleichender – Forschungsbedarf.

Einheitlich hingegen ist die Grundanlage der Mechanismen: In den Ländern, die Sozialindikatoren oder -indizes zur Ressourcensteuerung anwenden, ist die zugrunde liegende Logik überwiegend kompensatorisch im Sinne eines Defizit-Ausgleichs angelegt. Der gemeinsame Grundmechanismus ist dabei, dass eine ‚herausfordernde‘ Schülerschaft einer Schule ein Kriterium für die Zuweisung zusätzlicher Ressourcen an diese Schule ist. Eine Herausforderung, vor der die Verwaltung dabei steht, ist die Frage, wie in solchen Verfahren mit dem Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma umgegangen werden kann, mit der Tatsache also, dass der besondere Ressourcenzufluss an eine Schule bewirken kann, dass diese Schule in der Öffentlichkeit als ‚Problemschule‘ wahrgenommen wird.

Insgesamt fällt auf, dass darüber, wie denn die Schulen ihre zusätzlichen Ressourcen einsetzen wollen, wie sie tatsächlich eingesetzt werden und welche Erfolge dabei erzielt werden, bisher so gut wie nichts bekannt ist.“ (Klemm/Keuper 2019, S. 11)

Bildungsfonds

Neben der Ressourcensteuerung durch Sozialindizes wird in einigen Ländern und Kommunen eine Steuerung durch Ressourcen praktiziert, nämlich durch sog. Bildungsfonds. Beispielsweise in Dortmund stellt das Kommunalparlament dem Schulbereich seit Jahrzehnten jährlich EUR 250.000 zur Verfügung, die in einem Stufenplan zur Steuerung und Gestaltung der Schulentwicklung genutzt wurden.

Der Stufenplan begann mit einer offenen und in keiner Weise fokussierten Ausschreibung, an der sich alle Schulen beteiligen konnten. Es mussten innovative Projekte eingereicht werden, wobei offen blieb was mit Innovationen gemeint war. Einzige Bedingung war, dass Schulen, die einen Zuschlag erhalten hatten, einen Abschlussbericht schreiben musste, der evaluative Elemente enthielt. In den nächste runden wurden die Kriterien für Innovation präzisiert und geschafft, was unter evaluativen Elementen verstanden wurde. Schließlich wurden die Themen der Innovationen auf Schwerpunkte fokussiert: Es wurde zunächst ein Unterrichtsbezug verlangt und später sogar eine Fixierung auf bestimmte Fächer.

Bis heute haben sich über 80% der Dortmunder Schule am Bildungsfonds beteiligt.

4.8. Gestaltung und Steuerung durch forschungsbasierte Programme

Holger Gärtner, der Direktor des „Instituts für Schulqualität“ an der Berliner Humboldt-Universität ist, beschreibt in einem Aufsatz (Gärtner 2016) das Verhältnis von Referenzrahmen für Schulqualität und interner/externer Evaluation innerhalb eines Gesamtmodells von Steuerung des Schulsystems. Er entwickelt dabei ein Modell der

Steuerung (im Grunde auch der Gestaltung) durch effektive Programme. Das erste Kapitel (Die Vision) skizziert das Idealbild einer selbstregulativen Schule, die im Rahmen eigenständiger Qualitätsentwicklung Erkenntnisse aus interner und aus externer Evaluation heranzieht, wobei die Evaluationsinstrumente aus einem allgemein gültigen Referenzrahmen für Schulqualität abgeleitet sind. Im zweiten Kapitel (Die Realität) wird der Versuch unternommen, ein wirklichkeitsnahes Bild der Umsetzung des aktuellen Steuerungsparadigmas zu zeichnen, mit allen Bruchstellen, die sich momentan zwischen den relevanten schulischen Akteuren abzeichnen.

Im dritten Kapitel (Das Modell) soll schließlich ein Modell evidenzbasierter Steuerung vorgestellt werden, dem ein anderes Verständnis von Evidenz zugrunde liegt als dem aktuellen Steuerungsparadigma und das Anknüpfungspunkte zu den Unterstützungsleistungen zum Referenzrahmen Schulqualität NRW aufweist.

„Eine andere Betrachtung von Evidenz soll im folgenden Modell skizziert werden, welches dem der evidenzbasierten Medizin sehr nahe ist. Ziel der evidenzbasierten Medizin ist es, Entscheidungsträgern (primär Ärzten) jederzeit die bestmögliche Informationsgrundlage über die Effektivität von Behandlungsmöglichkeiten (vorausgesetzt eine korrekte Diagnose) zu liefern. Um dies zu gewährleisten, hat sich in den letzten Jahren eine Struktur von Institutionen etabliert, die systematische Reviews und Meta-Analysen zu allen gängigen Forschungsfeldern der Medizin erstellen. Diese Reviews werden zum einen zu leicht lesbaren Zusammenfassungen des jeweils aktuellen Erkenntnisstandes aufbereitet, zum anderen werden sie als Entscheidungsgrundlage genutzt, um aktuelle Behandlungsempfehlungen festzulegen, nach denen sich Ärzte in ihrer therapeutischen Arbeit richten können“ (Gärtner 2016, S. 121 f.).

Aufgrund des großen Erfolges (Gärtner nennt die Cochrane Collaboration) dieser Clearingstellen sind ähnliche Initiativen auch im Bereich der Bildungsforschung entwickelt worden (u.a. Campbell Collaboration: www.campbellcollaboration.org oder What Works Clearinghouse: www.ies.ed.gov/ncee/wwc). Schwerpunkt dieser Angebote sind Reviews über die Effektivität pädagogischer Programme zur Erreichung bestimmter pädagogischer Ziele.

„Informationen über die Effektivität konkreter pädagogischer Maßnahmen bereitzustellen, bildet die Basis des skizzierten Modells evidenzbasierter Steuerung. Evidenz bedeutet in diesem Fall, über empirische Belege zur Effektivität von pädagogischen Maßnahmen zu verfügen.

Eine zweite Säule des Modells stellt die Bereitstellung wirksamer Programme dar.

Gärtner verweist in diesem Zusammenhang auf Slavin (2008), der dafür plädiert, dass Programme, die sich aufgrund belastbarer Forschung als effektiv herausgestellt haben, für Schulen verfügbar sein müssen und Anreize für Schulen zu schaffen sind, diese Programme im Vergleich zu solchen zu wählen, für die keine belastbaren Erkenntnisse vorliegen. Dieser Aspekt thematisiert somit das flächendeckende Verfügbarmachen (scaling up) erfolgreicher Programme und die Frage, welche Struktur das Unterstützungssystem haben muss, um ein solches zu realisieren.

Gärtner fährt fort: „Die dritte Säule besteht darin, innerhalb eines Entscheidungsprozesses über die zukünftige Schul- und Unterrichtsentwicklung die Schnittstelle zu verfügbaren Programmen herzustellen. So konnten Slavin und Kollegen zeigen (Slavin et al. 2013), dass ihr Beratungsansatz für Mitglieder der Schulaufsicht positive Effekte auf die Leistungsentwicklung der Schüler/-innen in den teilnehmenden Bezirken hatte (im Vergleich zu Kontrollbezirken ohne Beratung). Die Beratung bezog sich dabei sowohl auf die

Interpretation vorliegender Erkenntnisse über Schulen (in diesem Fall bzgl. Schülerleistungen in standardisierten Erhebungen) sowie auf die im jeweiligen Fall passenden Programme, für die empirische Belege über Effektivität vorlagen.

Der Referenzrahmen für Schulqualität dient hierbei der Kategorisierung von Programmen des Unterstützungssystems, so dass Schulen gezielt nach für sie relevanten Programmen suchen können“ (Gärtner 2016, S. 122).

Gärtner entwickelt ein relevantes Modell zur datengestützten Systemsteuerung und -entwicklung. Eine Einschränkung könnte allerdings darin bestehen, dass die 1. Säule für Zwecke der Schulentwicklung möglicherweise zu aufwändig und zu kleinteilig ist. Gärtner zählt zu den Aufgaben der 1. Säule:

- „1. Erforschung unterrichts- und schulnaher Interventionsprogramme,
2. Forschungssynthesen über Interventionsprogramme,
3. Aufbereitete Erkenntnisse über Effektivität von Interventions-programmen“ (Gärtner 2017, S. 123).

Die 3. Säule kann als aufwändiger und interessanter Ansatz eingeschätzt werden. Realisiert werden kann er professionell durch Hochschulen und Landesinstitute für Schulentwicklung, wie es sie in Hamburg, Bayern und anderswo gibt. Der Nutzen für die Wissenschaft liegt auf der Hand und der Nutzen für die Praxis liegt vermutlich darin, eine Art Speerspitze für hochinnovative und wissenschaftlich geprüfte Prototypen zu schaffen.

4.9. Minderung von Ungleichheit

Die Ungleichheit der Bildungschancen ist laut der PISA-Daten in einigen Ländern besonders groß wie in Luxemburg, Deutschland und Frankreich. Diese Daten beziehen sich auf Schulen der Sekundarstufe, wo Innovationen, die mit einer gegliederten Schulstruktur zusammengehen, aus gesellschaftspolitischen Gründen kaum möglich sind.

In Deutschland sind die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der 4. Grundschulklasse in allen Ländern mit nur zwei Ausnahmen nicht nur coronabedingt deutlich gesunken (IQB Bildungstrend 2022). Hamburg ist eine der beiden Ausnahmen. Zudem ist zudem die soziale Ungleichheit geringer geworden. Was hat Hamburg anders gemacht als die anderen Bundesländer?

Der Stadtstaat Hamburg hat den Schwerpunkt der Aktivitäten zur Minderung der Ungleichheit der Bildungschancen auf den Grund- und Vorschulbereich gelegt und damit beachtliche Erfolge erzielt. Hamburg hat einen guten Überblick über ihre Schülerinnen und Schüler durch Daten, die auch deren soziale Herkunft erfassen aber darüber hinaus auch Daten zu Fördermaßnahmen aller Art (s. Lücken/Schulte), weshalb auch Aussagen über den Zusammenhang von Fördermaßen und Ungleichheit der Bildungschancen möglich sind. Es lohnt sich also, über die Hamburger Schulentwicklungsprozesse etwas ausführlicher zu berichten, wie es die Wochenzeitschrift DER SPIEGEL im Heft 42/2022 tat.

Zunächst sind Vorschulklassen zu nennen, wie es sie hundertfach in Hamburg gibt, Sie sind Teil der Bemühungen zur Minderung der Ungleichheiten, die sich seit gut zehn Jahren in der Hansestadt beobachten lassen. Noch 2011, im Ländervergleich des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität Berlin, landeten die Hamburger Viertklässler im Tabellenkeller, oft gemeinsam mit den anderen beiden Stadtstaaten Berlin und Bremen. Sie belegten im Lesen: Platz 14, beim Zuhören: Platz 13, in Mathematik: Platz 14. Kein gutes Ergebnis im Ranking von 16 Bundesländern.

Zuletzt hatten sich die Hamburger Schülerinnen und Schüler deutlich verbessert – eine Entwicklung, die Fachleute in einem Stadtstaat für unwahrscheinlich hielten (IQB 2022).

Die Hamburger Erfolgsgeschichte beruht laut SPIEGEL-Autorinnen Olbrisch/Unterberg auf zwei Säulen, die auf den ersten Blick selbstverständlich erscheinen, es aber nicht sind. Die erste Säule heißt, Bildung messbar zu machen – und aus den Ergebnissen Tipps für den Alltag zu gewinnen. Die zweite ist der handlungsleitende und nicht nur rhetorische Wille, Bildungsungleichheit abzubauen. Denn die ist in Hamburg besonders hoch. 51 Prozent der Kinder stammen aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte, ein knappes Drittel wächst in einem Haushalt auf, in dem vorrangig eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Es gibt Stadtteile, in denen mehr als die Hälfte aller Kinder Hartz IV beziehen. Hartz 4 ist bzw. war in Deutschland ein umgangssprachlicher Begriff für Arbeitslosengeld.

Schon bei den kleinen Kindern legt Hamburg seinen Fokus auf Kinder mit schwierigen Startbedingungen. Rund eineinhalb Jahre vor der Einschulung werden alle Kinder an die nächstgelegene Grundschule eingeladen. Dort legen sie unter den Augen einer Lehrkraft Puzzle zusammen, erzählen Bildergeschichten nach oder decken Memory-Karten auf, fangen Bälle oder balancieren auf einem Strich am Boden.

So stellen Fachkräfte fest, ob ein Grundverständnis von Zahlen und Logik vorhanden ist und ob die Kinder motorisch altersgerecht entwickelt sind. Das Hauptaugenmerk liegt aber auf dem Sprachstand: Kein Kind soll ohne substanzielle Deutschkenntnisse in die Schule kommen, so das Ziel. Nur wer vom ersten Schultag an dem Unterricht folgen kann, startet die Bildungskarriere ohne Hindernis.

Werden Defizite in der Sprachentwicklung festgestellt, müssen diese Kinder verpflichtend eine Vorschule besuchen oder vorschulische Förderung in einer Kita bekommen. Zuletzt traf das nach Angaben der Schulbehörde auf jedes sechste Kind zu, Tendenz deutlich steigend, vor allem seit der Coronapandemie. Das heißt: Kinder mit Nachholbedarf werden im Grunde ein Jahr früher eingeschult.

Sprachförderung in der Vorschule

Zur Beschreibung einzelschulischer, klassenbezogener und individueller Inputvariablen stehen die Verfahren zur Erfassung von *Sprachförderbedarfen und sonderpädagogischen Förderbedarfen* zur Verfügung. Dazu wird in Hamburg bereits sehr frühzeitig und systematisch auf den Entwicklungsstand der Kinder geschaut: Im Rahmen der *Viereinhalbjährigenvorstellung* stellen sich alle Kinder in der für sie zuständigen Schule vor, wo ihr sprachlicher und sonstiger Entwicklungsstand überprüft wird; gemeinsam mit der Einschätzung der Kita, in die das Kind geht, wird auf dieser Grundlage festgestellt, ob ein ausgeprägter Sprachförderbedarf vorliegt. In diesem Fall wird das Kind vorzeitig schulpflichtig und besucht anstelle des letzten Kita-Jahres eine Vorschulklasse in einer Schule, in der dann auch die additive Sprachförderung erfolgt.

Kinder mit Sprachdefiziten erhalten neben dem regulären Vorschulprogramm zusätzlich jede Woche vier Stunden Sprachförderung am Nachmittag.

Ein Recht auf Ganztagsbetreuung

Dass selbst kleine Kinder schon Nachmittage in der Schule verbringen, ist in Hamburg Absicht. Alle Schulen sind Ganztagschulen; Kinder müssen nicht teilnehmen, können es aber. 2012 verankerte der Stadtstaat das Recht auf Ganztagsbetreuung bis zu einem Alter von 14 Jahren im Schulgesetz.

Wer im Zeugnis eine Fünf kassiert, bekommt zwei Stunden kostenlose Nachhilfe – pro Woche. Die Teilnahme ist verpflichtend.

Ohnehin erhalten Schulen in belasteter sozialer Lage, wie es heißt, besondere Unterstützung. Seit 1996 teilt Hamburg seine Schulen in sechs Stufen ein, um Geld und

Personal nicht nach dem Gießkannenprinzip zu verteilen, sondern möglichst gezielt dorthin zu geben, wo Ressourcen am dringendsten gebraucht werden.

Hamburg stellt das nötige Personal

Ausschlaggebend ist unter anderem, wie viele Kinder an einer Schule einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben oder wie hoch die Arbeitslosenquote im Einzugsgebiet ist. Schulen, die in die beiden untersten Kategorien fallen, erhalten bis zu 50 Prozent mehr Personal und können so häufig zwei Lehrkräfte in eine Klasse schicken. Außerdem sitzen in ihren Grundschulklassen im Schnitt nur 18 Kinder – an Grundschulen mit einem höheren Sozialindex sind es 22.

Ganztagsunterricht, Nachhilfe, Doppelbesetzung: Was in Hamburg funktioniert, scheitert anderswo schon am Personal. In Hamburg hingegen bewerben sich im Schnitt noch immer zwei Lehramtsabsolventen auf eine Referendariatsstelle. Gleichzeitig arbeiten Schulen seit Jahren schon mit Honorarkräften, vor allem in der Nachmittagsbetreuung.

All das half, als die Pandemie über Deutschlands Schulen hereinbrach – ohne dass alles perfekt gelaufen wäre. Auch in Hamburg klagen Eltern über mangelnde Digitalisierung, ausgefallene Stunden, überforderte Lehrkräfte und viele andere Probleme, die nicht nur im Lockdown zutage traten. Aber Hamburg hat die hier genannten passenden Strukturen und das nötige Personal aufgebaut, um auf diese Krise reagieren zu können.

Lernen in den Ferien

Im Sommer 2021 entwickelte die Schulbehörde die sogenannten Lernferien, ein Förderprogramm für schwache Schülerinnen und Schüler. Die Teilnahme ist freiwillig, die Lehrkräfte empfehlen den „passenden“ Kindern mitzumachen.

Messen, testen, prüfen

Welche Schülerinnen und Schüler durch die Pandemie in Rückstand geraten sind, weiß Hamburg besser als andere Bundesländer. Schon im September 2021, kurz vor der Omikron-Welle, präsentierte die Schulbehörde eine erste Analyse der Lernlücken bei Drittklässlerinnen und Drittklässlern.

Martina Diedrich leitet das „Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung“ in Hamburg. Dieses Institut testet häufiger als sonst wo in Deutschland Hamburgs Schülerinnen und Schüler, die Schulleitungen und Lehrkräfte. Kermit (»Kompetenzen ermitteln«) heißt eines ihrer wichtigsten Instrumente: Ein schriftlicher Test fragt den Jahrgangsstufen 2, 3, 5, 7, 8 und 9 die Wissensstände aller Schülerinnen und Schüler in den Kernfächern jedes Jahr im Längsschnitt ab (s. Tränkmann/Diedrich 2023).

Im Idealfall würden die Ergebnisse Diskussionen im Kollegium anstoßen, sagte Martina Diedrich dem SPIEGEL: Wo hinken Schülerinnen und Schüler offenbar noch hinterher? Wie kann es gelingen, das Bruchrechnen zu verbessern? Im schlechteren Fall fühlen sich Schüler- wie Lehrerschaft durch die ständigen Prüfungen überwacht und unter Druck gesetzt. „Alle im Bildungssystem legen regelmäßig Rechenschaft darüber ab, wie gut sie ihre Arbeit machen«, fügte Martina Diedrich hinzu: „Das ist Teil unserer Professionalität“. *Die Entwicklung des Schulsystems zu einer Ganzheit, das alle Komponenten umfasst und miteinander verknüpft, wie es in Hamburg geschieht, hat vermutlich zum Erfolg beigetragen.*

4.10. Alignment und Rollende Planung

Aus der internationalen Forschung (s. Kap. 3.1) wissen wir, dass Alignment eine Grundvoraussetzung für gelingende Implementation ist. Die Fülle und die Heterogenität der o.g. Konzepte und Instrumente der Gestaltung und Steuerung müssen sich in einem klar

zielorientierten, möglichst weit offenen, aber abgegrenzten Rahmen bewegen. Und Rahmen, Konzepte und Werkzeuge dürfen nicht starr und versäult sein, sondern müssen als Prozess der Implementation gestaltet werden.

Change Management (CM) gilt als probates Konzept für gelingende Implementation. CM wird gemeinhin als kontinuierlicher, zwar mit Widerständen zu kämpfender, aber ziemlich linearer und planbarer Prozess verstanden. Neuerdings wird in der Management-Literatur, z. B. bei von Mutius (2017), von diesem Verständnis Abstand genommen und anstelle dessen von disruptivem Wandel gesprochen mit der plausiblen Begründung, dass wir in einer Umbruchszeit mit unerwarteten Sprüngen leben. Disruptiver Wandel setzt disruptives Denken voraus. »Disruptives Denken heißt zunächst: Umbrüche, Brüche, nichtlineare Entwicklungen denken zu können ...Wir leben in einer Übergangszeit von einer alten in eine neue Welt ... und diese Transformation ist nicht nur eine technologische. Sie ist auch eine soziale und kulturelle und verändert massiv unser ganzes Denken und Verhalten«. Übergangszeit heißt: »Manches Alte funktioniert nicht mehr richtig und manches Neue noch nicht richtig« (von Mutius 2017, S. 8). Und weiter: »Disruptives Denken ist das Denken, das mit den komplexen Anforderungen dieser Zeit mitwächst. Es ist Querdenken ohne Geländer. (Es) ist realistisches Zukunftsdenken, das Störungen nicht ausklammert, sondern miteinbezieht...Es rechnet mit der Ungewissheit und macht Widersprüche produktiv« (a.a.O., S. 9).

Disruptives Denken und disruptiver Wandel sind kein völlig neues Konzept; neu ist allerdings, dass disruptiver Wandel zu dominieren beginnt. Schon vor Jahrzehnten entwickelte Joseph Schumpeter (1942) den Ansatz der »schöpferischen Zerstörung« und Gregory Bateson (1972) das Konzept des »Wandels zweiter Ordnung«. Beides meint genau wie disruptiver Wandel nicht »mehr Dasselben«, sondern konsequente, teils radikale Umsetzung neuer Muster der Zielverfolgung, Führung, Partizipation und Kooperation.

Beispiele disruptiven Wandels gibt es im Schulbereich schon zur Genüge. Das dominante Thema der Zukunft wird die Umwandlung des traditionellen Unterrichts in Digital gestütztes Lernen (DgL) sein. Wenn dabei nur Schulbücher durch eBooks ersetzt werden, handelt es sich um kontinuierlichen Wandel. Wenn das Lernen allerdings konsequent digital unterstützt und die Bildungsgänge personalisiert werden, und das ohne Vorlauf (z.B. Lehrpersonenbeteiligung, Fortbildung, Zeitpolster) geschieht, handelt es sich dabei um disruptiven Wandel.

Von Mutius meint zu Recht, bei disruptivem Wandel gehe es um „Widersprüche denken zu können, Gefahren zu erkennen und gleichzeitig Vertrauen zu haben“ (von Mutius 2017, S. 11). Aber Methoden zu kennen, die den disruptiven Wandel gestaltbar machen, sind genauso wichtig. CM könnte ein solches Methodenset liefern: Gemeinsame Diagnosen aus unterschiedlichen Perspektiven, Strategien mit mehreren Entwicklungsrichtungen, Planung multipler Zukünfte, Rollende Planung, die mittelfristig antizipiert und kurzfristig im Jahres- oder Halbjahresrhythmus auf Unvorhergesehenes reagieren kann und über Feedback und Evaluation eine adaptive Prozesssteuerung ermöglicht. Das liefe auf ein flexibles und adaptives CM hinaus, das sich mit dem Wandel der Gesellschaft auch wandelt.

CM und disruptiver Wandel müssen sich nicht widersprechen: Wenn man disruptiven Wandel nachhaltig realisieren will, braucht man CM, das mit disruptiven Situationen rechnen muss: »Wir wissen nicht genau, was passieren wird. Doch wir können uns auf einige mögliche Entwicklungen einstellen«, hofft von Mutius (S. 183) und fährt fort: »Disruptives Denken ist Grundlage eines robusteren, erweiterten Realismus, der danach trachtet, die Zahl der Wahlmöglichkeiten zu erhöhen, und dafür rechtzeitig Vorkehrungen trifft« (S. 187).

Dies lässt sich anhand des Konzepts des CM weiter plausibilisieren, wenn man CM als Vorbereitung auf das Unerwartete versteht: Gerade mit Blick auf disruptiven Wandel sollte eine gemeinsame Diagnose vorangehen, um schulspezifische Potenziale und schulspezifische Herausforderungen zu identifizieren.

Die Strategie sollte an die Diagnose anknüpfen, aber mit Visionen beflügelt werden. Die Gesamtstrategie müsste flexibel sein und mit mehreren Varianten »spielen«, spielen deshalb, damit eine gewisse Leichtigkeit entsteht und das Gestalten und Steuern auch Spaß bereitet. Gestaltung und Steuerung sind und bleiben Lernprozesse. Die Struktur sollte mit Netzwerk-Organisationen experimentieren, mit schulinternen Netzwerken und mit überschulischen Netzwerken. Die Kultur könnte sich an Professionellen Lerngemeinschaften orientieren und individuelles Lernen mit sozialem Lernen verbinden.

Dies ist nur eine kleine Skizze zur Verdeutlichung großer Aufgaben. Aber sie macht deutlich, dass veränderte Strukturen und Kulturen auch veränderte Personen benötigen und dass Schulentwicklungsforschung pertinente Forschung sein muss, also anwendungsbezogene, einschlägige Praxisforschung.

Eine Weise des Umgangs mit Prozessen und erst recht mit disruptiven Prozessen ist der Ansatz der Rollenden Planung, der ja schon als Planungskonzept in Alberta erwähnt wurde. Innovationen können nicht einfach „ausgerollt“ (= ausgeschüttet?) werden, wie eine modische Formulierung lautet, sie verlangt nach Rollender Planung. Roll out würde übrigens dem Konzept der 1 zu 1 – Implementation ähneln, die ja wie in Kap.4.2 ausgeführt ist, im Bildungsbereich nicht funktioniert. Ein Prozess des „rollenden“ Change Managements erstreckt sich normalerweise über mehrere Jahre. Man kann davon ausgehen, dass man für schulweite und nachhaltige Reformprojekte mindestens drei bis fünf Jahre braucht.

Ein Beispiel

Abb. 4.6 zeigt einen Prozess der Rollenden Planung. Ein Unterrichtsentwicklungsprojekt wird im ersten Jahr– in diesem Beispiel - mit Kooperativen Lernen (KL) gestartet. Der Auf- und der Ausbau des KL wird sich über alle drei Jahre als Prozess erstrecken. Wandel unterliegt in diesen unruhigen Zeiten immer mehr einer Beschleunigung und gelingt jedoch am ehesten, wenn er die von außen kommende Geschwindigkeit verlangsamt. „**Langsam ist schneller**“ hat Peter Senge (Senge 2017, S. 76 ff.) diesen Widerspruch auf den Begriff gebracht. Ein Beispiel möge das kurz veranschaulichen: Wer sich ein Leitbild rasch aus dem Internet kopiert, wird die Schule nur langsam, wenn überhaupt in diese Richtung bewegen können. Wer sich aber Zeit holt, um mit der Schulgemeinde Ziele zu klären und einen gemeinsamen Grund zu suchen, wird ein Leitbild nicht nur schneller, sondern auch nachhaltiger realisieren können.

Im zweiten Jahr würde die Einführung Kooperativen Lernens fortgeführt in den neuen nachgerückten 7. und 11. Jahrganggruppen. Dazu sind Auswertungen der Erfahrungen im abgelaufenen Jahr nützlich, weil sie zu Verbesserungen und Korrekturen führen können. Es handelt sich im Grunde um Evaluation, die die Steuer- oder iPad-Gruppe organisiert, aber nicht selber durchführt. Evaluation von Kollegen würde im Kollegium vermutlich als Anmaßung empfunden und mit Skepsis interpretiert. Das wäre bei Selbstevaluation durch die Jahrganggruppe nicht zu erwarten.

Die Fortsetzung der schulweiten Einführung von KL würde im zweiten Jahr ergänzt durch begleitende Hospitation, als Hospitation von Lehrpersonen, die bereits ein Jahr Erfahrung mit KL haben.

Im zweiten Jahr würden die Hospitationen in den Fachgruppen stattfinden, was auch am Anfang zumindest bei einer Fachgruppe der Fall sein könnte. Gleichzeitig würde es

Hospitationen fachübergreifend geben, die weniger konfliktanfällig sind als Hospitationen im eigenen Fach.

Im dritten Jahr käme Schülerfeedback hinzu und die Hospitationen würden in weiteren Fachgruppen ausgeweitet. Wenn in den Fachgruppen die Erfahrungen mit Hospitation und die mit dem beginnenden Schüler-Lehrer-Feedback ausgetauscht, ausgewertet und aufeinander bezogen werden, entstünden sozusagen finnische Arbeitseinheiten, die sich zu Professionellen Lerngemeinschaften weiterentwickeln könnten. Unterstützung durch die Schulleitung, Supervision und Coaching könnten die Beteiligten stärken und die Professionellen Lerngemeinschaften nachhaltig machen. Die Schulleitung müsste um die Absicherung bzw. Gestaltung einer schulweiten Vertrauenskultur bemüht sein.

Dann wäre man auf dem Weg zur **Lernenden Schule** weit vorangekommen.

In diesen drei Jahren müsste eine andere Lernkultur entstanden sein, deren Kennzeichen Schüleraktivierung, Kooperation, Respekt vor Mitschülern und Wertschätzung von anderen sind. Auch mehr Teilhabe gehört dazu.

Eine Planung, die im ersten Jahr konkret und detailliert ist, die nächsten Jahre schon (weniger konkret) vorplant und im Folgejahr das Vorjahr auswertet und die Ergebnisse nutzt für die Gestaltung des neuen ersten Jahres (was ja das zweite des alten Jahres ist), also die Erfahrungen des Vorjahres jeweils für Gestaltung des Folgejahres nutzt, gleichsam die Planungen überrollt, nannte man schon in den sechziger Jahren Rollende Planung (Rolff1970). Rollende Planung muss als offener Prozess gestaltet werden, der Überraschungen zwar nicht vermeiden kann, aber sie flexibel aufnimmt und sie mit vorausgedachten Alternativen zu bewältigen mag.

Rollende Planung hat selbstverständlich auch zuerst ein Ziel (oder auch mehrere Ziele) in drei Jahren vor Augen, plant insofern aus der Zukunft. Die Realisierung knüpft allerdings in der Gegenwart an und hat zunächst das nächste Jahr, bilanziert oder evaluiert, was dabei herausgekommen ist und macht weiter so wie geplant oder ändert die Planung des zweiten Jahres angesichts des Evaluationsergebnisses.

Also: Wenn man disruptiven Wandel produktiv machen will, muss man diskursiven daraus machen- im Sinne von besprechen und absprechen, Dissens- und Konsensklärungen sowie nach einem gemeinsamen Grund suchen –und zwar mit Interessenabwägungen und Argumenten. Genau das haben unsere beiden Fallschulen praktiziert.

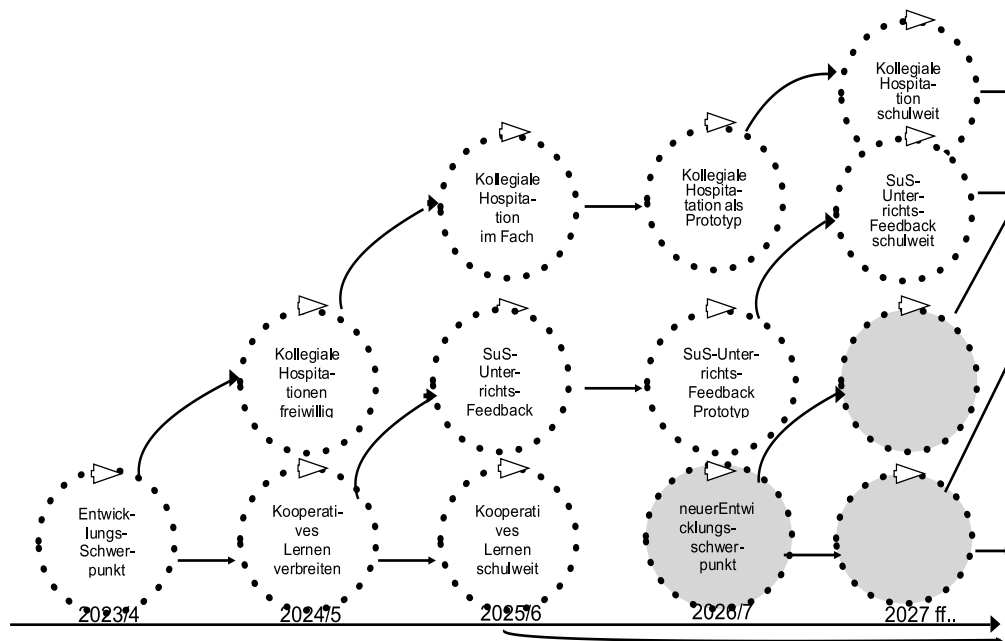


Abbildung 4.6: Einführung Kooperativen Lernens mit Feedback via Rollende Planung

Abb.4.6 reizt zum Abschluss dieses Kapitels noch zu folgender Bemerkung: Es wird häufig gegen lineare Darstellungen argumentiert, manchmal sogar polemisiert, sie seien zu starr und zu technisch. Demgegenüber muss daran erinnert werden, dass jede Realisierung/Implementation immer als Prozess und damit im zeitlichen Nacheinander geschieht, in einem Prozess, bei dem **nichts genauso realisiert wird, wie es einmal geplant war**, wie es das Dortmunder „Institut für Schulentwicklungsforschung“ bereits 1980 formuliert hat (Rolff/Tillmann 1980, S. 239). Man könnte in Prozessdarstellungen Rückpfeile oder Kreisfiguren einbauen.

Diese vermögen zur Reflektion anregen, aber nicht die Realität abbilden; denn bei der Implementation gibt es kein Rückwärts, einfach weil die Zeit nicht zurückzustellen ist. Aber selbstverständlich kann man systematisch zurückblicken, z.B. mittels Evaluation oder Bilanzkonferenzen, und daraus „Rück“- Schlüsse für den Fortgang ziehen. Genau das meint Rollende Planung.

Teil II. Konzepte der Qualitätsentwicklung von Einzelschulen

Zu einer Gesamtstrategie des Qualitätsmanagements gehört auch, vielleicht sogar vor allem die Ebene der Einzelschule. Fends Wort von der Einzelschule als „pädagogischer Handlungseinheit“ (Fend 1988) ist genauso zum Allgemeingut geworden wie Dalins Formel von der Einzelschule als „Motor der Schulentwicklung“ (Dalin/Rolff 1990).

5. Bezugsmodelle des Qualitätsmanagements

Qualitätsmanagement ist für die meisten Schulen immer noch ein Fremdwort. Dabei ist Qualitätsmanagement das dominante schulpädagogische Thema dieser und erst recht der kommenden Jahre. Einerseits möchten Schulen zunehmend ihr Qualitätsmanagement in die eigene Hand nehmen, andererseits üben Politik, Wirtschaft und auch Eltern – vor allem nach PISA – diesbezüglich viel Druck auf die Schulen aus, ohne dass bisher klar ist, welche Qualitätsmanagementkonzepte für die Schulpraxis wirklich tauglich sind. Klar ist lediglich, dass Qualität nicht angeordnet werden kann. Auch können Qualitätsmanagementkonzepte nicht einfach von der Wirtschaft übernommen werden.

Im Folgenden sind vier Bezugskonzepte zum Qualitätsmanagement vorgestellt. Zwei stammen aus der Wirtschaft (DIN 9000 und EFQM) und werden nur kurz vorgestellt: Sie haben auch in der Schule eine Anwendung gefunden, haben aber kaum das Lernen verändert. Zwei weitere QM-Systeme, sind eigens für die schulische Praxis entwickelt worden (Q2E und PQM). Für welches Konzept sich eine Schule letztlich entscheidet oder ob sie aus Elementen der vorhandenen ein eigenes Konzept entwickelt, kann nur den handelnden Akteuren des Bildungssystems überlassen werden.

5.1. Modelle aus der Wirtschaft

Anfangs wurden die Qualitätsentwicklungs-Modelle in der Schule von solchen aus der Wirtschaft dominiert, vor allem vom ISO-Modell und vom EFQM-Modell. Beide sollen kurz dargestellt werden, da sie nicht ohne Einfluss auf die aktuell verwendeten schulischen Qualitätsentwicklungs-Modelle geblieben sind.

(i) Die Normenreihe **DIN EN ISO 9000 ff.** (s. Reimann 2011) stellt eines der am weitesten verbreiteten Modelle für den Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems in Organisationen dar. Da sie die Gesamtheit eines Unternehmens erfassen soll, wird sie oft auch als TQM (Total Quality Management) bezeichnet. Sie gilt mittlerweile als weltweit akzeptierter Standard, der branchenübergreifende Anwendung findet. Eine verbreitete Version hat die Bezeichnung DIN EN ISO 9001:2008.

Grundsätzlich geht es bei ISO 9000ff sowohl um die Erhöhung der Produktqualität als auch darum, eine höhere Qualität der Produktion zu erreichen. In diesem Normenwerk werden Empfehlungen zu Aufbau, Aufrechterhaltung, Dokumentation, internen/externen Überprüfung sowie zur Zertifizierung eines Qualitätsmanagementsystems gegeben. Um die Leistungen der Organisation zu verbessern, wird der Schwerpunkt auf die Betrachtung organisationsinterner Abläufe gelegt.

Dabei wird die Qualität eines Unternehmens nicht nur aus der Kundenperspektive betrachtet, sondern auch aus der Sicht der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, deren persönliche Zufriedenheit ebenso wie ihr persönliches Potential die Qualität der unterschiedlichen Bereiche (Produkt-, Prozess-, und Organisationsqualität) darstellt (siehe Abb. 5.1). Es handelt sich hierbei um ein Grundmodell des Qualitätsmanagements, das in den 80er Jahren entstanden ist und in der Struktur, den Zielsetzungen und den Systemelementen alle darauffolgenden QM-Systeme mehr oder weniger stark beeinflusst hat.

Die DIN EN ISO 9000-Familie besteht aus einer Reihe von Einzelnormen, die vom Technischen Komitee der International Organization for Standardization (ISO) erstellt wurde - dies garantiert auch ihre weltweite Gültigkeit. Anpassungen werden in regelmäßigen Abständen vorgenommen, vor allem hinsichtlich der jeweiligen „Darlegungs- und Forderungsnormen“ die ein Unternehmen für das QM erfüllen und damit auch für externe Audits und die damit zusammenhängende Zertifizierung dokumentieren muss.

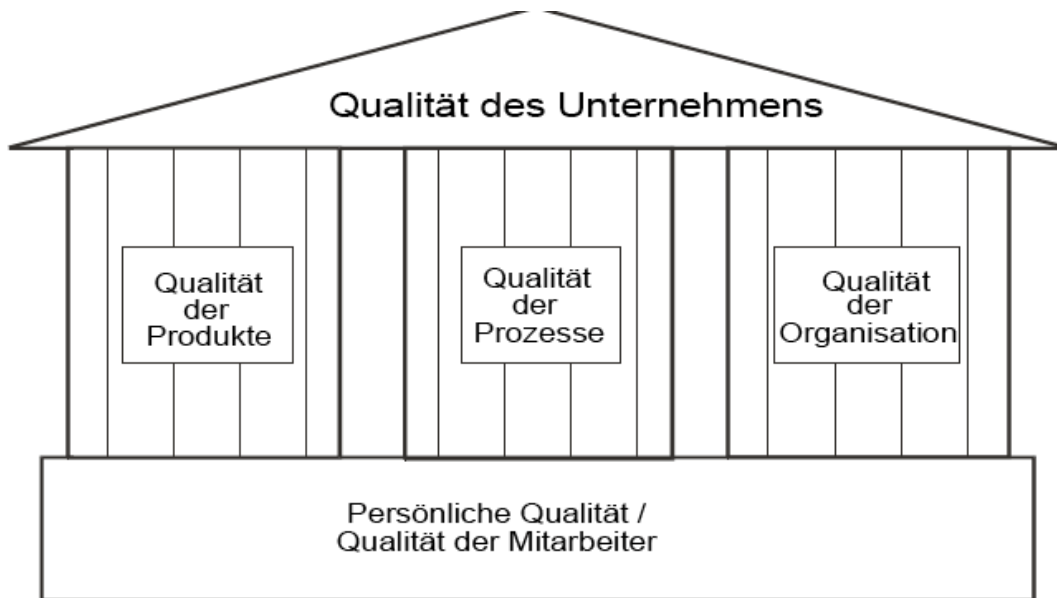


Abbildung 5.1: Grundidee eines QM-Systems. Quelle: BVQI 2009

Die umfassendste Darlegungsnorm ist dabei die DIN EN ISO 9001. Sie beschreibt ein Qualitätsmanagement-Modell für eine Organisation, welche die ganze Wertschöpfungskette bearbeitet, von der Bedürfniserfassung bis zum Kundendienst. Sie umfasste ursprünglich 20 Elemente, u.a.: Verantwortung der Leitung, Vertragsprüfung, Designlenkung, Lenkung der Dokumente und Daten, Prozesslenkung, Prüfungen, Prüfmittelüberwachungen, Prüfstatus Lenkung fehlerhafter Produkte, Korrektur und Vorbeugemaßnahmen, Handhabung, Lagerung, Verpackung, Konservierung und Versand, etc. Derzeit müssen im Rahmen der aktuellen ISO 9001:2008 Norm nur noch die folgenden 6 Elemente im Rahmen des Qualitätsmanagements dokumentiert werden: Lenkung von Dokumenten, Lenkung von Qualitätsaufzeichnungen, Interne Audits, Lenkung fehlerhafter Produkte, Korrekturmaßnahmen und Vorbeugemaßnahmen.

Mit der Anwendung dieser sechs Elemente bzw. Normen sind vor allem zwei Verfahren verbunden, das Qualitätsaudit und die Zertifizierung.

„Das Qualitätsaudit ist eine systematische und unabhängige Untersuchung, um festzustellen, ob die qualitätsbezogenen Tätigkeiten und damit zusammenhängende Ergebnisse den geplanten Anordnungen entsprechen, und ob diese Anordnungen tatsächlich verwirklicht und geeignet sind, die Ziele zu erreichen.“ (DIN EN ISO 8402.)

„Das Qualitätsaudit wird typischerweise auf ein QM-System oder auf Elemente davon, auf Prozesse oder auf Produkte (einschließlich Dienstleistungen) angewendet, ist jedoch nicht darauf beschränkt. Solche Qualitätsaudits werden oft ‚Systemaudit‘, ‚Verfahrensaudit‘, ‚Produktaudit‘, ‚Dienstleistungsaudit‘ genannt.“ (ebenda.)

Eine Zertifizierung ist die Beurteilung der Konformität eines Qualitätsmanagementsystems anhand vorgegebener Kriterien durch unabhängige Dritte. Im Rahmen eines Audits wird ermittelt, ob ein Unternehmen die Bedingungen zur Zertifikatserteilung erfüllt. Zu beachten

ist allerdings, dass mit der Erteilung des Zertifikats nicht die Qualität von Produkten oder Dienstleistungen einer Organisation bescheinigt wird, sondern die Übereinstimmung des QM-Systems mit dem jeweils geforderten Regelwerk der Norm. In vielen Unternehmen liegen die Gründe für eine Zertifizierung vor allem in der Erlangung kurzfristiger Wettbewerbsvorteile, statt in der Einsicht, durch den Prozess der Zertifizierung eine Chance zur Verbesserung interner Prozesse und Strukturen sowie zur Veränderung von Verhalten und Einstellungen zu sehen.

Die Einführung von Qualitätsmanagementsystemen im Sinne der Normenreihe basiert auf dem Prinzip der Beteiligung und Mitwirkung aller Organisationsmitglieder. Insbesondere in der Anfangsphase wird zudem externe Beratungshilfe hinzugezogen. Das oben beschriebene Qualitätsaudit wird sowohl durch eigene Mitarbeiter, durch Kunden als auch durch unabhängige Dritte durchgeführt. Eine Zertifizierung erfolgt durch akkreditierte Zertifizierungsunternehmen, also ausschließlich durch unabhängige Dritte. Das heißt, mit der Einführung eines ISO QM-Systems wird ein Qualitätsentwicklungskreislauf in Gang gesetzt, der die folgenden vier Schritte umfasst (siehe Abb.5.2): die Erstellung eines QM-Handbuches, in der die Elemente des QM-Systems entsprechend der Normenforderungen dokumentiert und beschrieben werden. Die Einführung des QM-Systems im ersten Durchlauf und die Verbesserung in den folgenden Durchläufen, die Bewertung des Systems durch interne Audits oder interne Evaluation – wie man im Schulbereich sagen würde – und die nach den internen Audits möglicherweise anstehenden Verbesserungsmaßnahmen, die wiederum zu Aktualisierungen des QM-Handbuches führen.

Die zunächst vorwiegend in der Industrie angewandte und terminologisch auf diese stark zugeschnittene Normenreihe hat in den letzten Jahren auch in anderen Bereichen – insbesondere im Dienstleistungsgewerbe – an Bedeutung gewonnen. Im Bildungsbereich ist sie selbst nach der letzten Revision, die auch die Reduzierung der Forderungsnormen zur Folge hatte nur sehr wenig verbreitet. Ein Grund mag darin liegen, dass die Begrifflichkeiten für den Schul- und Bildungsbereich eher ungewohnt sind und einer „Übersetzung“ bedürfen. Weitere Gründe führt Dubs (Dubs 2009, S. 74) an:

„(1) In Leitfäden und Handbüchern zum Total Quality Management wird der Qualitätsdefinition viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Im Gegensatz zu Qualitätssystemen der Wirtschaft lässt sich die Qualität der Schule (vor allem die Produktqualität) nicht leicht bestimmen und deshalb auch nicht leicht erfassen.“

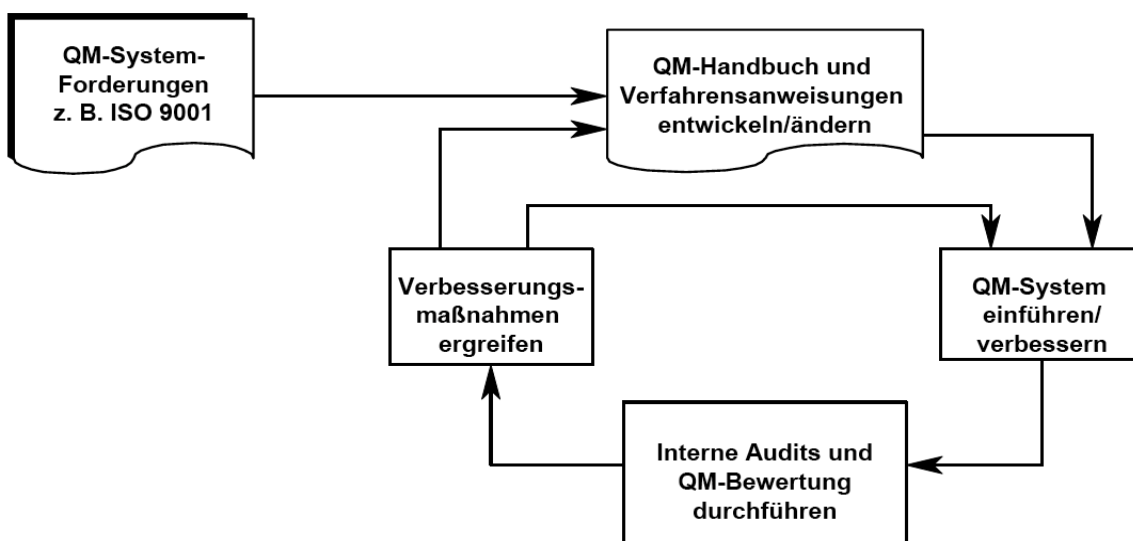


Abbildung 5.2: Elemente (fast) aller Qualitätsmanagement-Systeme

(2) Leitfäden und Handbücher standardisieren. Diese Standardisierung führt zu einer Simplifizierung, was in den komplexen Schulverhältnissen häufig oberflächliche Ergebnisse bringt, gar wenn gleichzeitig zu viele Variablen erfasst werden.

(3) Vor allem im Hinblick auf Zertifizierungen wird viel zu viel Gewicht auf Dokumentationen gelegt, was bürokratische und formalistische Tendenzen verstärkt. (...)

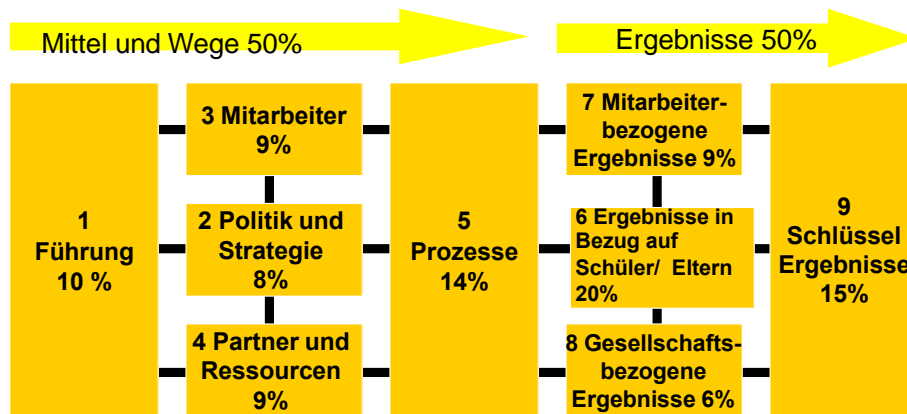
(4) Zu erfassende Ergebnisse nützen für qualitätsverbessernde Maßnahmen nicht viel, weil sie die Schulen im Hinblick auf Schulentwicklung und Fortbildung überfordern...

(5) Skeptisch zu beurteilen ist auch die Zertifizierung. Sie mag dort gerechtfertigt sein, wo ein Wettbewerb besteht, weil sich einzelne Schulen dank einem Zertifikat über ihre Qualität profilieren können. Bei Staatsschulen ist dies weniger dringend, weil sie durch die Schulaufsicht überwacht werden..."

Trotz dieser Einwände und Bedenken hat ISO 9000ff besonders im Bereich der beruflichen Schulen und in Weiterbildungseinrichtungen Anwendung gefunden. Hier scheint auch die Tatsache eine Rolle zu spielen, dass viele Unternehmen mit denen berufliche Schulen im Rahmen der dualen Ausbildung und der Fortbildung kooperieren für sich dieses QM-System nutzen.

(ii) Die EFQM (European Foundation of Quality Management) wurde 1988 als gemeinnützige Organisation durch Spitzenkräfte der europäischen Wirtschaft gegründet. Dabei ging es um die Erzielung nachhaltiger Spitzenleistungen europäischer Organisationen im globalen Wettbewerb. Für den schulischen Bereich wurde das Modell als QM-System Ende der 90er Jahre zunehmend propagiert.

Wie die Abbildung 5.3 zeigt, besteht das EFQM-Modell aus neun Kriterien, die in „Befähiger“-Kriterien und „Ergebnis“-Kriterien gegliedert sind. Die Prozentzahlen geben die jeweilige Gewichtung im Rahmen einer Organisationsbewertung wieder. Die „Befähiger“-Kriterien repräsentieren die Tätigkeiten und Handlungen und die ihnen zugrunde liegenden spezifischen Instrumente oder Konzepte einer Organisation. Sie sind ursächlich für die Leistungen und Ergebnisse, welche durch die „Ergebnis“-Kriterien des Modells ausgedrückt werden.



Die %-Angaben beziehen sich auf die Gewichtung der Kriterien 1 bis 9

Abbildung 5.3: EFQM-Modell für Business Excellence

„Excellente Ergebnisse im Hinblick auf Leistung, Kunden, Mitarbeiter und Gesellschaft werden durch eine Führung erzielt, welche Politik und Strategie, Mitarbeiter, Partnerschaften und Ressourcen sowie Prozesse auf ein hohes Niveau vorantreibt.“ (EFQM 1999a, S.8)

So fasst die EFQM ihr Modell für Excellence in einem Satz zusammen. Das EFQM-Modell baut auf einer Reihe von grundsätzlichen Konzepten auf wie beispielsweise der Kunden-, Prozess- oder Mitarbeiterorientierung. Da zudem die wichtigsten Interessen- bzw. Anspruchsgruppen wie beispielsweise Mitarbeiter, Kunden, Kapitalgeber, aber auch Partner oder die Gesellschaft berücksichtigt werden, kann bei diesem Modell von einem Stakeholder-Ansatz gesprochen werden. Ebenso wird im Modell die besondere Rolle der Leitung oder Führung einer Organisation sowie die wichtige Aufgabe der Politik- und Strategieentwicklung deutlich.

Das Modell wird hinsichtlich der Inhalte und der Struktur von der EFQM regelmäßig überprüft und gegebenenfalls den veränderten Rahmenbedingungen angepasst. Die letzte größere Änderung erfolgte für das Jahr 1999 und hat beispielsweise der wachsenden Bedeutung eines Wissens- und Innovationsmanagements für Organisationen Rechnung getragen und den Aspekt des organisationalen Lernens bzw. der Lernkultur stärker herausgestellt. Aufgenommen wurde auch der Bereich Partnerschaften, der im Zuge einer immer stärker global ausgerichteten Wirtschaft an Relevanz gewinnt. Das Modell wurde in den letzten Jahren mehrmals leicht modifiziert.

Wie bereits erwähnt, besteht jedes der neun Kriterien des Modells aus einer Reihe von Teilkriterien, die bei der Bewertung einer Organisation betrachtet werden müssen. Für jedes

Teilkriterium liefert das Modell mögliche Ansatzpunkte, die jedoch, was eine Bewertung anbelangt, nicht zwingend erfüllt werden müssen. Sie verdeutlichen jedoch Hintergründe der einzelnen (Teil-) Kriterienbereiche und tragen zum besseren Verständnis bei.

Das EFQM-Modell ist ein offenes Konzept, d.h. es können durchaus noch weitere auf die spezifischen Bedingungen einer Organisation abgestimmte Kriterienbereiche begründet ergänzt werden. Auch schreibt das Modell keine bestimmte Vorgehensweise - wie Organisationen (Business) Excellence erreichen sollten - vor.

Grundlegend sind es jedoch vier Schritte, die jeden EFQM-Prozess kennzeichnen. Zunächst muss von der Schule (einer Projektgruppe, der Steuergruppe oder der erweiterten Schulleitung) ein Konzept für eine Selbstbewertung erstellt werden, das die einzelnen Kategorien des EFQM-Modells beinhaltet. Im zweiten Schritt erfolgt ein schulinterner Beurteilungsprozess (self assessment), der in der Regel von einem Team durchgeführt wird, wobei jedes Teammitglied die einzelnen Kategorien des Modells bewertet, mit Prozentsätzen versieht und auch schon Vorschläge für Verbesserungsmaßnahmen macht. Im dritten Schritt findet im Rahmen eines Konsenstreffens der Abgleich der Bewertungen der einzelnen Teammitglieder statt und es wird ein Mittelwert der Beurteilungen gebildet. Bei großen Abweichungen zu einzelnen Kategorien werden weitere Informationen eingeholt und neuerlich in einem Konsenstreffen ausgewertet. Der letzte Schritt ist die Teilnahme am European Quality Award. Hierzu ist eine Dokumentation des gesamten Self-Assessment-Prozesses zu erstellen, der von der EFQM geprüft wird und in einem Feedback-Report für die Schule mündet, der die Stärken und Schwächen des QM-Systems beurteilt und darüber entscheidet, ob die Schule den EFQM-Award erhält (vgl. Dubs 2004, S. 71).

Sämtliche Informationen sowie eine Liste der Publikationen und Trainingskurse sind bei der EFQM in Brüssel erhältlich. Der einfachste Zugang erfolgt über Internet: <http://www.efqm.org>.

5.2. Qualität durch Evaluation und Entwicklung (Q2E)

Verbreiteter im Schulbereich als die oben vorgestellten Modelle sind Q2E und UQM/PQM. Q2E (**Q**ualität durch **E**valuation und **E**ntwicklung) wurde Ende der 90er Jahre von Norbert Landwehr und Peter Steiner im Auftrag der Nord-schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NWED) an der Pädagogischen Hochschule Aarau entwickelt (NWED, Aarau 2001 und Steiner/Landwehr 2007f). Es wird nicht nur bis heute von zahlreichen Schulen praktiziert, es wurde auch weiterentwickelt und ausgeweitet auf den Schweizer Volksschulbereich (= Primarschule und Pflichtschule in der Sekundarstufe I).

Bei Q2E handelt es sich um ein Qualitätsmanagementsystem für Einzelschulen, das ergänzt durch einen Qualitätsrahmen und eine Fremdevaluation durch die Schulbehörden auch die Möglichkeit einer Zertifizierung offen lässt.

Die folgende Übersicht 5.4 zeigt in Tabellenform die Grundannahmen dieses Konzeptes:

<i>Strategische Lenkung der Schulentwicklung</i>
Das QM zeigt auf, wo die sinnvollen bzw. notwendigen Ansatzpunkte für eine Weiterentwicklung der Schule sind; wo ein kurzfristiger und ein langfristiger Entwicklungsbedarf besteht. (Die datengestützte Analyse des Ist-Zustands dient in der Regel als Ausgangspunkt zur Festlegung des Entwicklungsbedarfs und zur Planung der notwendigen Entwicklungsmaßnahmen.)
<i>Rechenschaftslegung gegenüber den Schulaufsichtsbehörden</i>
Das QM sorgt dafür, dass die Aufsichtsbehörden einen differenzierten Einblick in die Erfüllung des „öffentlichen Auftrags“ erhalten. (Es wird aufgezeigt, wie weit die legitimen

Ansprüche der Leistungsempfänger bzw. des Staates an die Schule angemessen erfüllt werden.)
<i>Imagepflege in der Öffentlichkeit</i>
Die Einrichtung eines QM dient als Argument, um das Qualitätsbemühen der Schule nach außen sichtbar zu machen. Die Schule erzeugt damit Vertrauen in ihre Lehr- und Lernangebote und sichert bzw. verbessert dadurch gleichzeitig die „Marktposition“.
<i>Erkennung und Korrektur von nicht tolerierbaren Qualitätsdefiziten</i>
Das QM sorgt dafür, dass nicht tolerierbare Qualitätsdefizite – auch in den anspruchsvollen kommunikativen Prozessen – rechtzeitig erkannt werden und dass geeignete Maßnahmen ergriffen werden, um diese Qualitätsdefizite möglichst rasch und wirksam zu beseitigen.
<i>Förderung der Arbeitsqualität der einzelnen Mitarbeitenden</i>
Das QM sorgt dafür, dass die Mitarbeitenden eine differenzierte Rückmeldung über die Qualität und über die Wirksamkeit der beruflichen Arbeit erhalten. (Es werden Verfahren und Instrumente eingesetzt, damit positive Leistungen erkannt und anerkannt werden und damit die Ansatzpunkte für die Optimierung des eigenen Handelns sichtbar werden.)
<i>Optimierung der Betriebsabläufe</i>
Das QM sorgt dafür, dass die inneren Abläufe möglichst zweckmäßig und reibungslos funktionieren und dass möglichst wenig „Reibungsverluste“ entstehen. Störungen werden als Anlass für die Überprüfung der Ablauf-Standards genommen. (Die schriftliche Festlegung der standardisierten Prozesse gilt dabei als Voraussetzung für die Optimierung.)
<i>Herstellen von Verbindlichkeit</i>
Das QM sorgt dafür, dass die geltenden Ziele und die vereinbarten Maßnahmen auch tatsächlich umgesetzt werden. (Die Festlegung von sog. „Erfolgsindikatoren“ und die Durchführung von Evaluationen zur Überprüfung der Umsetzung schafft die Voraussetzungen dafür, dass den – oftmals pädagogisch-idealisierten – Worten auch Taten folgen.)
<i>Optimierung der Ressourcennutzung</i>
Das QM sorgt dafür, dass die verfügbaren (personellen, finanziellen, materiellen) Ressourcen möglichst effizient eingesetzt werden. Durch die regelmäßige Erhebung von Kennzahlen und durch die Evaluation der Wirksamkeit des Ressourceneinsatzes werden einerseits Ansatzpunkte für Optimierungen, andererseits aber auch Entscheidungsgrundlagen für den Bedarf an zusätzlichen bzw. anderen Ressourcen sichtbar.
<i>Klarheit über die leitenden Ziele und Werte</i>
Das QM sorgt dafür, dass die Ziele und Werte (Qualitätsansprüche) geklärt sind, an denen sich die alltägliche Praxis orientiert. (Die ausformulierten Qualitätsansprüche dienen als Grundlage, um die Beurteilung der Qualität und den geforderten Optimierungsbedarf auf eine akzeptierte Basis zu stellen.)
<i>Erhöhung der Zufriedenheit bei den Leistungsempfängern/-innen</i>

Das QM dient dazu, die erbrachten (Dienst-)Leistungen möglichst gut auf die Ansprüche und Erwartungen der Leistungsempfänger/-innen auszurichten. (Die direkte oder indirekte Erfassung der Erwartungen und der Zufriedenheit bei den Leistungsempfänger/-innen bildet in der Regel eine wichtige Basis zur Qualitätsbeurteilung der Schule und zur Qualitätsverbesserung.)

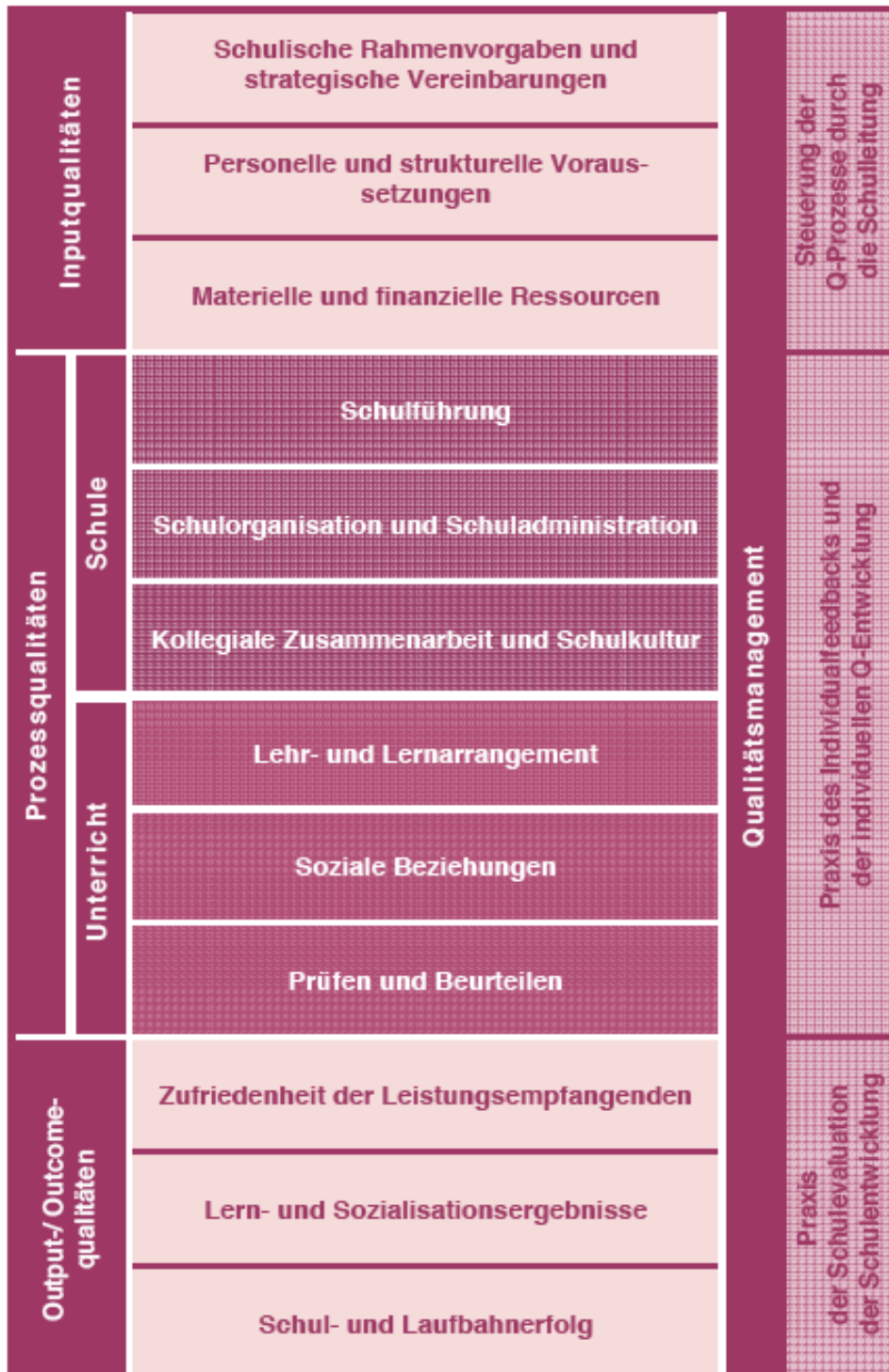
Abbildung 5.4: Grundannahmen von Q2E (Quelle: Landwehr/Steiner 1998)

Als QM-Modell bedient Q2E zwei zentrale Funktionen die für die Qualität von Schule und Unterricht ausschlaggebend sind, die Entwicklungsorientierung und die Rechenschaftslegung:

„Unter dem **Gesichtspunkt der Entwicklungsorientierung** erscheint das Qualitätsmanagement als Instrument der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Mit Hilfe von Evaluationen und systematischen Feedbackprozessen soll die Schule Rückmeldungen erhalten über ihre Stärken und Schwächen sowie über den Erfüllungsgrad und über Abweichungen von selber gesetzten oder vorgegebenen Qualitätsstandards (Ist-Soll-Differenzen). Gestützt auf eine differenzierte, datengestützte Bestandsaufnahme erfährt die Schule, in welchen Punkten ein Entwicklungsbedarf vorliegt. Damit soll der Entwicklungsprozess der Schule zur sukzessiven Verbesserung ihrer Qualität angestoßen bzw. unterstützt werden.

	Rechenschaftslegung	Entwicklung
Ziel der Evaluation	Qualitätsnachweis gegenüber dem Auftraggeber oder gegenüber den Kunden.	Optimierung der Qualität aufgrund einer differenzierten Diagnose des Ist-Zustands.
Anforderung an die Ergebnisse	Das Qualitätsurteil muss nach aussen hin glaubwürdig sein. Das Qualitätsurteil muss möglichst objektiv sein.	Das Qualitätsurteil muss Entwicklungsimpulse geben. Das Qualitätsurteil muss für die Betroffenen plausibel und „anschlussfähig“ sein.
Anforderung an Evaluationsprozesse	Einbezug von objektiven Daten und externen Sichtweisen. Ziel: Unverzerrte, wahrheitsgetreue Wahrnehmung der Qualität	Einbezug der Betroffenen auf allen Stufen des Evaluationsprozesses. Ziel: Erhöhung der Akzeptanz des Prozesses und der Ergebnisse.
Spezielle Schwierigkeiten & Stolpersteine	Negative Qualitäten werden zu vertuschen gesucht: Fassadenevaluationen und Mogselspiele werden inszeniert.	Der Umgang mit den Evaluationsergebnissen und Defizithinweisen ist beliebig. Umdeutungen zu eigenen Gunsten. Blinde Flecken bleiben unerkannt.

Abbildung 5.5: Das Q2E Funktionenmodell (Quelle: Landwehr/Steiner 2007)



Schulinternes Qualitätsmanagement nach dem Modell Q2E: Referenzrahmen
 Norbert Landwehr / Peter Steiner

Abbildung 5.6: Der Q2E - Referenzrahmen von Q2E (Quelle: Landwehr/Steiner 2007)

Unter dem **Gesichtspunkt der Rechenschaftslegung** erscheint das Qualitätsmanagement als ein Instrument der Aufsicht und Kontrolle. Die vorgesetzten Instanzen (lokale Schulbehörde, Bildungsdepartement bzw. Bildungsministerium) sowie politische Instanzen und die interessierte Öffentlichkeit sollen erfahren, ob die Funktionsfähigkeit der Schule gewährleistet ist, ob vorgegebene Qualitätsnormen und -standards hinreichend erfüllt werden oder ob allenfalls nicht tolerierbare Qualitätsdefizite vorliegen, die mit Hilfe von gezielten Maßnahmen beseitigt werden müssen. Die Notwendigkeit dieser „Kontroll-Funktion“ ergibt sich aus dem besonderen Status der Schule als öffentlich-rechtliche Institution, die weitgehend einen Monopolcharakter hat.“ (Q2E Funktionenmodell 2012, S.1f.)

5.2.1. Die Komponenten

Den Ausgangspunkt, also die *erste Komponente* für das Qualitätsmanagement nach dem Q2E Modell bildet das **Qualitätsleitbild**. Es ist nicht zu verwechseln mit dem Schulleitbild; denn die Schule definiert in diesem Qualitätsleitbild „ihre eigenen Qualitätsansprüche (Soll-Aussagen), mit denen sie die reale Praxis (Ist-Zustand) vergleichen möchte (Soll-Ist-Vergleich), um auf dieser Grundlage Entwicklungsschritte zur Verminderung der Ist-Soll-Unterschiede zu ergreifen (Steiner/Landwehr 2007, S.19). Einen Orientierungsrahmen für das Qualitätsleitbild liefert der Referenzrahmen des Q2E Modells (Abb. 5.6).

In diesem Referenzrahmen sind die 12 Qualitätsdimensionen benannt, die die Schule mit ihren eigenen Qualitätsansprüchen füllen muss. Diesen 12 Qualitätsdimensionen wird eine weitere Dimension hinzugefügt, die gewissermaßen „quer“ liegt, da sie sich gleichzeitig über Input-, Prozess- und Outputqualitäten erstreckt. Es handelt sich um die Dimension des **Qualitätsmanagements**, unterteilt in die folgenden 3 Dimensionen:

- Steuerung der Q-Prozesse durch die Schulleitung
- Praxis des Individualfeedbacks und der individuellen Q-Entwicklung
- Praxis der Schulevaluation der Schulentwicklung.

Dieser Bereich wird hier als eigenständiger Analyse- und Reflexionsschwerpunkt für die Schulqualität aufgeführt, da die Qualität des Qualitätsmanagements in den neueren Auffassungen von Schulqualität selber eine Schlüsselfunktion bei der Analyse, Beurteilung und Entwicklung der Schulqualität einnimmt.

Eine Orientierung für die Schulen bieten die Qualitätsmerkmale des Referenzrahmens. Hier wird in etwa 250 Aussagen zur guten Schule und zum guten Unterricht umrissen, was die Qualitätsansprüche einer Schule bedeuten können, an denen sie sich messen will.

Die *zweite Komponente* im Q2E-Modell umfasst das **Individualfeedback und die persönliche Qualitätsentwicklung** der einzelnen Lehrkraft. Hier geht es um den Unterricht als „Kerngeschäft“ der beruflichen Tätigkeit einer Lehrperson. „Dabei spielen erfahrungsbezogene Rückmeldungen von Seiten der Betroffenen (Schülerinnen und Schüler, Eltern) oder von Seiten unbeteiligter Beobachterinnen und Beobachter (z.B. Lehrerkollegium) eine zentrale Rolle. Solche Feedbacks sind für die handelnden Personen wertvolle Reflexionshilfen, die das individuelle Lernen zur Optimierung des beruflichen Handelns anregen und unterstützen können (Landwehr/Steiner 2007, S. 21).

Die Feedbackkultur einer Schule beinhaltet dabei nicht nur Schüler-Lehrer und Kollegiumsfeedback, sondern auch die Institutionalisierung von Feedbackgruppen und Mitarbeitergesprächen mit der Schulleitung. Die Feedbackgruppen sollen die Teamentwicklung im Kollegium fördern und zu gemeinsamer Kooperation und Reflexion anregen, die Mitarbeitergespräche dienen der Personalentwicklung und der Förderung individueller Potentiale der einzelnen Lehrkraft.

Mit der *dritten Komponente* bezeichnet Q2E die **Selbstevaluation und die Qualitätsentwicklung der Schule**. Hier wird die Schule „als Ganzes“ in den Blick genommen und zwar durch datengestützte Qualitätsrecherchen und sogenannte „Fokusevaluationen“ in einzelnen Bereichen der Qualitätsdimensionen (siehe Abb.5.6). Für die Selbstevaluation stellt Q2E ein entsprechendes Methodenrepertoire zur Verfügung, das vor allem schriftliche anonymisierte Datenerhebungen in Form von standardisierten Fragebögen enthält. Die Selbstevaluation soll die Ist-Soll-Diskrepanzen der Schule aufdecken, die sich aus den Qualitätsansprüchen und den wahrgenommenen bzw. erhobenen Fakten der Schul- und Unterrichtsrealität ergeben. Die Selbstevaluation weist auf Entwicklungsschwerpunkte hin und dient gleichzeitig der internen wie externen Rechenschaftslegung. Sie klärt individuelle und institutionelle Verantwortlichkeiten und trägt damit auch zu einer Entlastungsfunktion für die einzelne Lehrkraft bei. Einen wichtigen Stellenwert nehmen in diesem Zusammenhang die Dokumentation sowie die transparente und nachvollziehbare Interpretation der Ergebnisse der Selbstevaluation ein.

Die **Steuerung der Qualitätsentwicklungsprozesse durch die Schulleitung** wird als *vierte Komponente* im Q2E-Modell bezeichnet. Sie stellt die Verantwortung der Schulleitung für das Management der innerschulischen Qualitätsarbeit heraus. Dabei löst und erfüllt die Schulleitung anstehende Aufgaben allerdings nicht alleine, sondern gemeinsam mit einer Projektsteuergruppe, wie es in vielen Schulentwicklungsprozessen mittlerweile üblich ist: „Die Projektsteuergruppe gestaltet beispielsweise Verfahren für die Entwicklung und Einführung von Qualitätsinstrumenten in den Bereichen Feedback und Evaluation, sie moderiert Qualitätsveranstaltungen im Kollegium und plant – gemeinsam mit der Schulleitung – die Institutionalisierung der verschiedenen Q2E Komponenten (Landwehr/Steiner 2007, S. 25).

Die Aufgaben der Schulleitung sind zunächst in der Aufbauphase des Q2E-Systems darauf konzentriert, die konzeptionellen Grundlagen für das Qualitätsmanagement festzulegen, wie z.B. die Feedbackverfahren und die Form und den Umfang der Selbstevaluation. Auch für die Qualitätsdokumentation sollte die Schulleitung verantwortlich sein, da hier entscheidende Qualitätsansprüche und Zielsetzungen ebenso wie Verfahren der Qualitätsentwicklung transparent gemacht werden. In der Betriebsphase hat die Schulleitung dafür Sorge zu tragen, dass die Lehrkräfte die Qualitätsverfahren und –instrumente anwenden können. Dazu gehört auch die Gewährleistung von entsprechender Unterstützung und die Sicherstellung von Kontinuität und Verbindlichkeit.

Die **Einbeziehung der externen Schulevaluation** weist auf die *fünfte Komponente* des Q2E-Modells hin. Dabei besucht ein „Evaluationsteam von 3-4 Personen die Schule, um deren Qualität zu erfassen und um als außenstehende Personen ein unabhängiges Urteil über die Schulqualität zu formulieren. Es geht dabei nicht um die Überprüfung und die Beurteilung von Einzelpersonen, sondern um die Schule als Ganzes (Institution und Kultur). Die Evaluatorinnen und Evaluatoren führen Dokumentenanalysen, Beobachtungen und Interviews durch und verfassen anschließend einen Bericht zum Ist-Zustand und zum Entwicklungsbedarf der entsprechenden Schule (Landwehr/Steiner 2007, S. 27). Dabei ist nicht unbedingt an eine staatliche Schulinspektion gedacht – die in der Schweiz ohnehin nur in wenigen Kantonen existiert – sondern an ein Team aus Evaluationsexperten und Peers anderer Schulen. Für die externe Evaluation stellt Q2E entsprechende Bewertungstabellen zur Verfügung, die die inhaltlichen Komponenten 2, 3 und 4 des Systems umfassen – also Individualfeedback, Selbstevaluation und Steuerung der Q-Prozesse. Dabei schaut die externe Evaluation nicht auf alle Einzelaspekte der schulischen Qualitätsentwicklung, sondern vor allem auf die Durchführung des schulinternen Qualitätsmanagements (Fokusevaluation). Darüber hinaus werden ein oder zwei Aspekte der Schul- und

Unterrichtsqualität evaluiert. Für diese spezifischen Aspekte müssen von der externen Evaluationskommission eigene Beurteilungsverfahren bzw. Evaluationsinstrumente entwickelt werden.

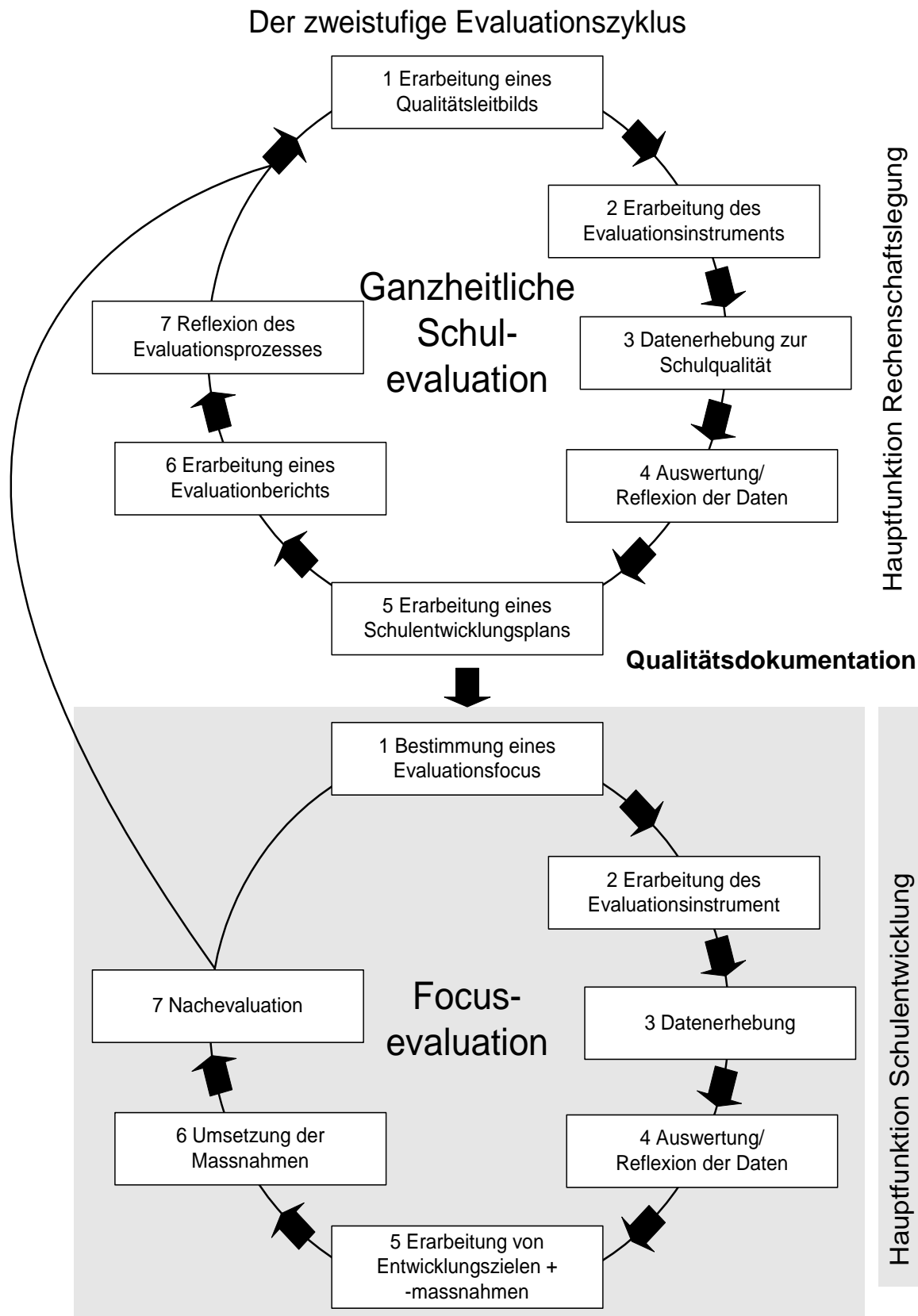


Abbildung 5.7: Q2E-Evaluationsmodell im Überblick

Die abschließende *sechste Komponente* ermöglicht die **Zertifizierung des Q2E-Systems** für Schulen. Auch wenn diese Zertifizierung bisher nur für wenige (nicht-staatliche) Schulen relevant geworden ist - zum Beispiel aus

Wettbewerbsbedingungen – ist für die Schweiz ein externer Zertifizierer (Société Générale de Surveillance) vorhanden. Die Zertifizierung baut auf der externen Evaluation auf, die bestätigt hat, dass die Schule die vorgegebenen Qualitätsstandards mindestens auf der Stufe 3 erreicht hat. Externer Evaluationsbericht, schuleigenes Qualitätshandbuch und Selbstevaluation bilden die Grundlage der Zertifizierung. Neben der Dokumentenanalyse durch zwei Auditoren wird ein Hearing in der Schule veranstaltet, bei dem noch einmal von der Schulleitung und der Projektsteuergruppe der Aufbau und die Konzepte des schulinternen Qualitätsmanagements erläutert werden. Kritische Fragen die sich aus der Dokumentenanalyse ergeben, haben werden anschließend mit Vertretern der Schule diskutiert und erörtert. Beide Teile bilden das Gesamturteil, das entweder in der Zertifizierung mündet oder in Auflagen zur Nachbesserung.

Die Qualitätsdokumentation

In allen QM-Systemen erfüllt die Qualitätsdokumentation – z.B. im Sinne eines Qualitätshandbuches – eine überaus wichtige Funktion, da sie für grundlegende Entscheidungen und Entwicklungsrichtungen einerseits und für die konkrete Qualitätsarbeit andererseits die schulinternen Vorgaben dokumentiert und transparent macht.

Mit einem übersichtlich strukturierten, vollständigen und aktuellen Qualitätshandbuch kann die Schule sichtbar machen, wie das schulspezifische Qualitätsmanagement organisiert und umgesetzt wird. Die schriftlichen Dokumentationen dienen – beispielsweise im Hinblick auf eine externe Evaluation oder auf eine Zertifizierung – als Instrument der Rechenschaftslegung. Die Unterlagen können aber auch dazu dienen, neuen Lehrpersonen oder anderen interessierten Personen (z.B. Aufsichtskommissionen, -behörden) Einblick in das Qualitätsmanagement der Schule zu geben.

Bei Q2E ist vorgesehen, dass die Schule ein Qualitätshandbuch erarbeitet und dabei die Systematik des Q2E-Basisinstruments zur Schulevaluation benutzt, um das Qualitätshandbuch zu strukturieren. Die einzelnen Qualitätsmerkmale (siehe Abb. 5.6), die zu den 12 + 1 Dimensionen aufgeführt sind, können dazu dienen, um innerhalb der einzelnen Kapitel die wichtigsten Qualitätsziele festzulegen, die evaluiert und dokumentiert werden sollen. Zu den einzelnen Qualitätszielen werden dann die qualitätssichernden und – entwickelnden Maßnahmen beschrieben, die zur Erreichung der schuleigenen Qualitätsziele institutionalisiert sind.

a) Konzeptionelle Grundlagen und Vereinbarungen

Die festgelegten Qualitätsziele und Qualitätsgrundsätze (z.B. in Form eines Qualitätsleitbilds) – mit Berücksichtigung aller 12 + 1 Dimensionen der Schulqualität sind festgelegt und dokumentiert.

Abläufe und Instrumente des Q-Managementsystems sind schriftlich dokumentiert.

Auch die personellen Zuständigkeiten des Qualitätsmanagements sind schriftlich dokumentiert (unter Einbezug der lokalen und kantonalen Schulbehörden).

Aus der Dokumentation wird ersichtlich, dass sich das Qualitätsmanagement am Regelkreis der Evaluation orientiert. Die schulischen Zielvorgaben, die (systematisch) Evaluation der zielführenden Prozesse und die Entwicklungsmaßnahmen zur Optimierung der zielführenden Prozesse stehen in einem wechselseitigen Bezug.

b) Dokumentation der Evaluations- und Feedbackprozesse

Qualitätsmerkmale und entsprechende Erfassungskriterien, die sich aus den spezifischen Aufgaben, Zielen und pädagogischen Grundsätzen der Schule ableiten, sind dokumentiert.

Verfahren und Abläufe, die für die Aufrechterhaltung der Schul- und Unterrichtsqualität bedeutsam sind, sind so beschrieben, dass die entsprechenden Entscheidungs- und Handlungsprozesse für alle Beteiligten transparent sind und mögliche Ansatzpunkte zur Optimierung sichtbar werden.

Es ist dokumentiert, dass die für die Qualitätsevaluation zuständigen Personen in der Anwendung von Evaluationsmethoden geschult sind.

Die Evaluationsergebnisse und –berichte, die geplanten und umgesetzten Verbesserungsmaßnahmen sind schriftlich dokumentiert und auch zur Rechenschaftslegung angemessen aufbereitet.

Es ist dokumentiert, wie die Schule Vorkehrungen getroffen hat, damit bei den Qualitätsaufzeichnungen der Schutz der personenbezogenen Daten sichergestellt und ein Missbrauch von erfassten Daten und Analyseergebnissen ausgeschlossen ist.

c) Umgang mit Qualitätsdefiziten

Das Q2E-Modell geht offen mit Defiziten um, was im sensiblen Schulbereich nicht selbstverständlich, sondern eher eine Ausnahme ist. Bei Q2E sind die geltenden Q-Kriterien, Defizit-Indikatoren, Diagnose- und Interventionsverfahren

- klar definiert,
- schriftlich festgehalten,
- den Lehrpersonen bekannt, und
- werden sie neuen Lehrpersonen mitgeteilt,
- offen thematisiert (nicht tabuisiert) und sie sollten
- bei den Lehrpersonen eine angemessene Akzeptanz (sachlich begründete Einsicht) besitzen.

Es handelt sich dabei im Grunde um ein Frühwarnsystem, das geeignet ist, vorhandene Qualitätsdefizite mit der notwendigen Diskretion aufzuzeigen. Bei Verdacht auf größere Q-Defizite wird eine seriöse, unvoreingenommene Überprüfung vorgenommen und die Defizitursachen werden mit der notwendigen Differenziertheit abgeklärt. Es gibt Verfahrensschritte zum Schutz vor ungerechtfertigten Defizitanschuldigungen. Es wird versucht, die Wirksamkeit der Interventionsmaßnahmen adäquat zu erfassen.

5.2.2. Persönliche unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung

Jede Lehrperson wird zur persönlichen unterrichtsbezogenen Qualitätsentwicklung verpflichtet. Im Zentrum stehen sogenannte „Auseinandersetzung Gefäße“, die nicht die konkreten Inhalte festlegen, sondern den Rahmen und die Art der unterrichtsbezogenen Auseinandersetzung. Wie die Gefäße konkret genutzt und inhaltlich ausgestaltet werden, liegt in der Verantwortung der jeweiligen Lehrperson bzw. der zu diesem Zweck gebildeten Q-Gruppen. Zur Auswahl stehen beispielsweise die folgenden Gefäße:

- Kollegiale Feedbackgruppen
- Unterrichtsevaluationsgruppen
- Moderierter Erfahrungsaustausch
- Themenbezogene Lerngruppen
- Unterrichtsbezogene QE-Projekte

Ziele

Sich mit dem eigenen Unterricht kritisch-konstruktiv auseinandersetzen und die eigenen Stärken und Schwächen erkennen (Qualitätsevaluation). Konkrete Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung des Unterrichts planen und umsetzen (Qualitätsentwicklung).

Allgemeine Rahmenvorgaben

Jede Lehrperson entscheidet sich jährlich (evtl. alle zwei Jahre) für eines der fünf Auseinandersetzungsgefäße und verpflichtet sich, die entsprechenden Rahmenvorgaben einzuhalten. Nach einem, spätestens nach zwei Jahren erfolgt ein Wechsel des Auseinandersetzungsgefäßes. Jede Lehrperson führt ein Portfolio, in dem die Auseinandersetzungsschwerpunkte sowie die erarbeiteten Entwicklungsschritte dokumentiert werden. Im Rahmen des Mitarbeitergesprächs gibt die Lehrperson gegenüber der Schulleitung Auskunft über das gewählte Auseinandersetzungsgefäß und über die realisierten Evaluations- und Entwicklungsaktivitäten.

5.2.3. „Auseinandersetzungsgefäße“

Mit „Auseinandersetzungsgefäßen“ sind institutionalisierte Interpretations- und Diskussionsgruppen gemeint, von denen Q2E eine größere Anzahl vorsieht, die hier kurz erläutert werden:

Kollegiale Feedbackgruppen

Die kollegiale Feedbackgruppe ist eine Lerngruppe von 3 – 4 Mitgliedern, die sich gegenseitig im Unterricht besuchen und darüber nach einem vereinbarten Muster Gespräche führen.

Unterrichtsevaluationsgruppen (Schülerfeedbackgruppen)

Die Unterrichtsevaluationsgruppe ist eine kollegiale Arbeitsgruppe, die eine schülerbezogene Evaluation des eigenen Unterrichts – z.B. durch eine mündliche oder schriftliche Schülerbefragung – vorbereitet und anschließend die Evaluationsergebnisse gemeinsam interpretiert.

Moderierter Erfahrungsaustausch

Es bilden sich Gruppen von 6- 8 Personen zum Austausch von Unterrichtserfahrungen und zur Besprechung von Schwierigkeiten aus dem Unterrichtsalltag. Die „Fallbeispiele“ werden nach vorgegebenen Verfahrensschritten bearbeitet. (Ziel: Die alltäglichen Probleme des Unterrichts als Lernanlässe nutzen!)

Themenbezogene Lerngruppen

Es bilden sich themenorientierte Lerngruppen, um ein unterrichtsbezogenes Thema gemeinsam aufzuarbeiten. Dabei ist wichtig, dass der Bezug zum eigenen Unterricht angemessen berücksichtigt wird, d.h. es sollten Konsequenzen für die eigene Unterrichtspraxis erörtert, geplant und während der Umsetzung gemeinsam reflektiert werden.

Unterrichtsbezogene QE-Projekte

Unterrichtsbezogene QE-Projekte sind praxisorientierte Lernprojekte zu unterrichtsbezogenen Fragestellungen. Sie sind in erster Linie für individuelle Entwicklungsarbeiten gedacht. Sie können aber unter Umständen auch als Partnerarbeiten angegangen werden. Die Verbindlichkeit der Umsetzung wird über einen Projektkontrakt hergestellt, der mit der Schulleitung vereinbart wird.

5.2.4. Zyklische Selbstevaluation

Als Orientierungsmodell für Schulen, die die Selbstevaluation nicht nur als einmaliges Ereignis betrachten, sondern als kontinuierlichen, wiederkehrenden Bestandteil institutionalisieren möchten, dient der Evaluationszyklus. Er setzt sich zusammen aus einer

- umfassenden Schulevaluation (Breitenanalyse) und einer
- eingeschränkten Fokusevaluation („Tiefenanalyse“ in ausgewählten Teilbereichen).

Ziele sind:

- Aufzeigen der Schritte zur Planung und Durchführung einer datengestützten Selbstevaluation (Aufzeigen der Komplexität des Prozesses).
- Wechselseitige Ergänzung von Breitenevaluation (umfassende Qualitätsbeurteilung der Schule) und Tiefenevaluation (vertiefte Beurteilung eines ausgewählten Aspekts der Schulqualität).
- Evaluation als fester Bestandteil der Schulentwicklung. (Die gemeinsame Problemerkennung ist ein unverzichtbarer erster Schritt zur Konzipierung und Umsetzung von Entwicklungsmaßnahmen.)

5.2.5. Externe Schulevaluation als Metaevaluation

Ein Team von drei bis vier Personen besucht während 2 – 3 Tagen eine Schule, um die Qualität der institutionellen Voraussetzungen und der institutionsbezogenen Prozesse aus einer unabhängigen Perspektive zu erfassen. Interessant ist, dass bei jedem Evaluationsteam wenigstens eine praktizierende Schulleitungsperson dabei ist. Die Evaluationsagentur ist eine Nebenstelle der Universität Zürich. Das Evaluationsteam führt wie alle Schulinspektionen Beobachtungen, Interviews und Dokumentenanalysen durch und verfasst anschließend einen Bericht zum Ist-Zustand und zum Entwicklungsbedarf der Schule.

Das Bemerkenswerte bei der Evaluation im Q2E ist, dass die Evaluation nicht im Detail von den Inspektoren durchgeführt wird, sondern von der Schule selbst. Die Externen überprüfen indes, ob die Selbstevaluation in professioneller Weise durchgeführt wurde und ob die Schule auch Maßnahmen daraus hergeleitet hat. Wenn das auf die jeweilige Schule zutrifft, wird sie zur Zertifizierung vorgeschlagen.

Die externe Evaluation ist also als Metaevaluation konzipiert. Wenn die Schule es wünscht, kann sie die Externen bitten, auch ein oder zwei Direktevaluationen, Primärevaluationen genannt, durchzuführen.

5.3. Pädagogisches und unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement

Dieses Kapitel abschließend wird ein für die Deutschen Auslandsschulen entwickeltes Modell des Qualitätsmanagements vorgestellt (vgl. dazu Brüser-Sommer 2011, S. 203ff.), das zunächst als Pädagogisches Qualitätsmanagement (PQM) erprobt wurde und in der Weiterentwicklung inzwischen als Unterrichtsbezogenes Qualitätsmanagement (UQM) auch in deutschen Inlandsschulen eine zunehmende Verbreitung findet (vgl. Kempfert/Rolff 2018). Die Veränderung vom PQM zum UQM ist vor allem auf die Erfahrung zurück zu führen, dass der Unterricht als zentrales Element schulischer Qualität und professionellen Handelns von Lehrkräften in fast allen QM-Systemen eine zu geringe Beachtung findet, auch im Q2E.

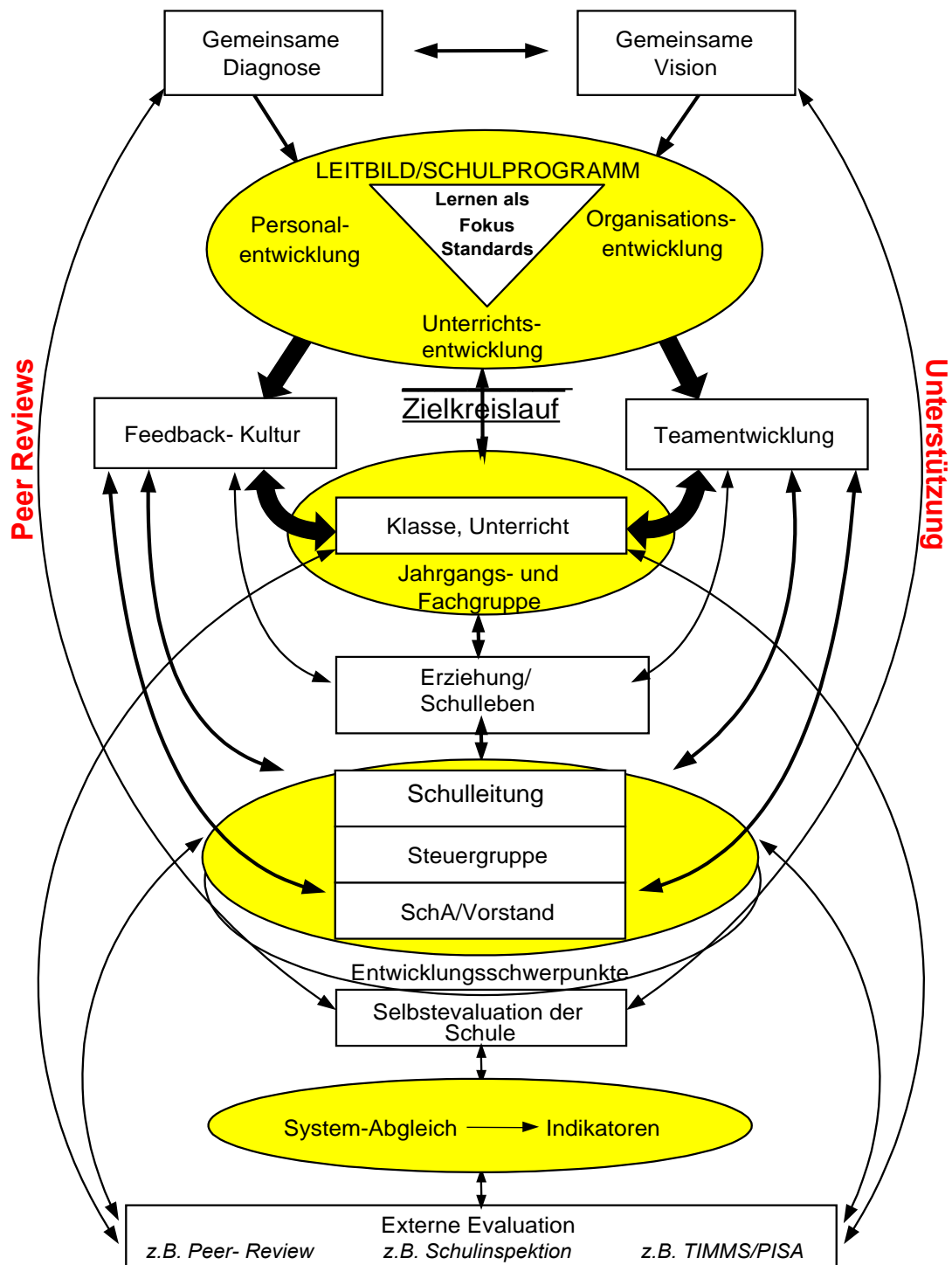


Abbildung 5.8: System des pädagogischen/unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagements

Das Gesamt-Modell des PQM besteht aus vier Handlungskreisen (Kempfert/Rolff 2017, S. 46 ff.), die in Abb.5.8 aus Platzgründen Ellipsenform angenommen haben, aus etlichen zentralen Komponenten wie den Treibern von Qualität, die als rechteckige Kästchen dargestellt sind, sowie aus etlichen Ein- und Rückwirkungen dieser Handlungskreise und Komponenten aufeinander, die durch Richtungspfeile symbolisiert werden. Es handelt sich also nicht um ein lineares, sondern um ein komplexes Modell, das auch Rückkoppelungen kennt.

5.3.1. Inhaltlicher Handlungskreis: Leitbild und Schulprogramm

Der inhaltliche Handlungskreis ist in mancherlei Hinsicht der wichtigste. Er prägt das Pädagogische des Qualitäts-Managements, auf das sich (fast) alle Lehrkräfte in einem nicht zu kurzen und nicht zu langen Initiations- und Abstimmungsprozess einigen müssen (ca. sechsmonatlich). Es wird dadurch zum Dokument des pädagogischen Selbstverständnisses des ganzen Kollegiums, womöglich auch der Eltern und der Schüler. Beste Voraussetzung für die Erarbeitung eines Leitbildes ist, wenn durch eine gemeinsame Diagnose die Stärken und Schwächen der Schule geklärt und gemeinsame Visionen entwickelt werden.

Ein Leitbild sollte beim Aufbau eines QM-Systems möglichst zu Beginn erstellt werden. Denn es bietet einen Orientierungsrahmen und Ausgangspunkt für die Schulentwicklung. Es stellt die Entwicklungsperspektive der Schule dar. Wenn für die Umsetzung Entwicklungsschwerpunkte definiert und Ideen zur Evaluation derselben aufgeschrieben werden, entsteht ein Schulprogramm.

Zum inhaltlichen Handlungskreis gehört unverzichtbar, dass die Lerngelegenheiten und Lernfortschritte der Schüler der Fokus ihrer Arbeit, letztlich der ultimativen Bezugspunkte sind, an denen sich alle Maßnahmen des Qualitätsmanagements ausrichten. Dabei wird ein „weiter“ Lernbegriff unterlegt, der kognitives, emotionales, soziales, ästhetisches und motorisches Lernen umfasst.

5.3.2. Operativer Handlungskreis

Der operative Handlungskreis umschließt den Kernprozess jeder Schule, den Unterricht. Dieser findet zumeist in Klassen statt, manchmal auch klassen- und jahrgangsübergreifend. Der Unterricht ist in erster Linie von der jeweiligen Lehrperson gesteuert, wird in einem funktionierenden QM-System aber auch in der Jahrgangs- und in der Fachgruppe abgestimmt. Es ist deshalb sinnvoll, die Lehrer und Lehrerinnen, die die meisten Stunden in einer Klasse erteilen, zu einem Klassenteam zusammenzuschließen, das die überfachlichen Angelegenheiten regelt, neue Lernformen erprobt und über Erziehungsfragen berät. Unterricht erzieht, und das Erziehungsklima wirkt zurück auf den Unterricht. Die Weiterentwicklung des Unterrichts ist der Fokus des UQM.

Leitungs-Handlungskreis

Der Leitungs-Handlungskreis regelt das System des QM insgesamt. Die Schulkonferenz ist für die strategischen Belange zuständig. Die Schulkonferenz (auch Schulvorstand genannt) besteht in Deutschland aus Lehrpersonen, Eltern und Schülerinnen und Schüler (zur Konferenzstruktur s. auch Abb. 5.12). In der Schweiz, dem „Heimatland“ von Q2E, heißt das vergleichbare Gremium in etlichen Kantonen Schulrat und es besteht ausschließlich aus Außenstehenden, nicht nur, aber auch aus Eltern. In der Schweiz ist der Schulleiter bzw. die Schulleiterin für die operativen Belange zuständig, kümmert sich aber auch um strategische. Beim QM tragen die Schulleiterin bzw. der Schulleiter die Gesamtverantwortung, macht aber nicht die gesamte Arbeit. Letztlich ist jeder für Qualität (mit-)verantwortlich. Deshalb gibt es neben dem Leitungs-Steuerkreis eine Steuergruppe (STG), auch Qualitätssteuergruppe genannt, in der möglichst alle Lehrergruppen und Fachbereiche vertreten sind. Die STG, die

aus 4 bis 10 Mitgliedern besteht und auch Vertreter aus Eltern- und Schülerkreisen umfassen kann, koordiniert das QM und trifft dabei Prozessentscheidungen, z.B. über den Einsatz von Instrumenten und Methoden des QM oder über Fortbildungen. Die Entscheidung über Strukturen und Folgerungen aus den Ergebnissen fällt die Schulleitung, die STG bereitet sie im Auftrag des Kollegiums vor. Der Schulleiter sollte möglichst der STG angehören, ihr aber nicht vorsitzen, weil sie nicht als Verlängerung der Schulleitung, sondern als Organ des Kollegiums gedacht ist.

Für die Umsetzung (Implementation) der Arbeitsergebnisse und Empfehlungen der Steuergruppe ist wiederum die Schulleitung zuständig.

Evaluations-Handlungskreis

Der vierte Handlungskreis regelt den Abgleich zwischen dem QM der Einzelschule und den Anforderungen des gesamten Schulsystems. Das QM der Einzelschule basiert auf der Kombination von Selbstevaluation, die schulintern stattfindet, und externer Evaluation (vgl. Rolff 1995). Sie bezieht sich vor allem auf das Leitbild und aktuell auf die Entwicklungsschwerpunkte bzw. einzelne Vorhaben oder Foki, wie z.B. Integrationsprojekte, Sprachförderung oder Streitschlichtertraining.

Schulkultur: Schulleben und Erziehung

Zwischen dem operativen und dem Leitungs-Steuerkreis, also in der Mitte des Geschehens, ist die Schulkultur angesiedelt. Zum Schulleben gehören u.a. die Werte, Normen und Regeln, das Klassenklima, die Kommunikationsstile, aber auch die Normen und Regeln, das Klassenklima, die Kommunikationsstile, aber auch die Elternbeteiligung. Im gelungenen Fall wird es durch ein Ethos geprägt. Schulethos meint mehr als Schulklima, nämlich Grundwerte und Haltungen, vor allem solche, die etwas mit Kollegialität, Pflichtgefühl, Verbindlichkeit und Wertschätzung zu tun haben, sowohl in Bezug auf die Lehrer wie auf die Schüler. Pädagogik ist immer Unterricht *und* Erziehung. Deshalb ist Erziehung ein zentraler Qualitätsbereich, auch wenn das in manchen Modellen des QM übersehen wird.

5.3.3. Drei „Treiber“

Das UQM umfasst Sicherung, aber auch Entwicklung von Qualität. Pädagogische Qualitätsentwicklung bewegt sich auf drei Entwicklungsachsen, dem zielführenden Handeln, der Teamarbeit und der Feedbackkultur. Diese drei stellen so etwas wie die „Treiber“ dar, die die Qualitätsentwicklung am effektivsten voranbringen.

Die Auswahl dieser drei „Treiber“ entspringt nicht der Willkür und auch nicht dem pädagogischen Wunschenken. Sie ist durch Forschungsergebnisse begründet. Unterzieht man die Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von schulischer Qualitätsentwicklung einer Analyse, schälen sich zielführendes Handeln (vgl. Köller 1998) und Teamentwicklung sowie Feedbackkultur als die effektivsten heraus (vgl. vor allem Rosenholtz 1989). Dabei ist mit Wirksamkeit nicht etwa irgendeine diffuse Qualität gemeint, sondern präzise das, was im ersten Steuerkreis als ultimativer Bezugspunkt bezeichnet wurde: die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler. Alle drei Treiber sollen kurz erläutert werden. Sie bewirken so etwas wie eine qualitätsfördernde Lernkultur, jeder für sich und erst recht alle drei zusammen.

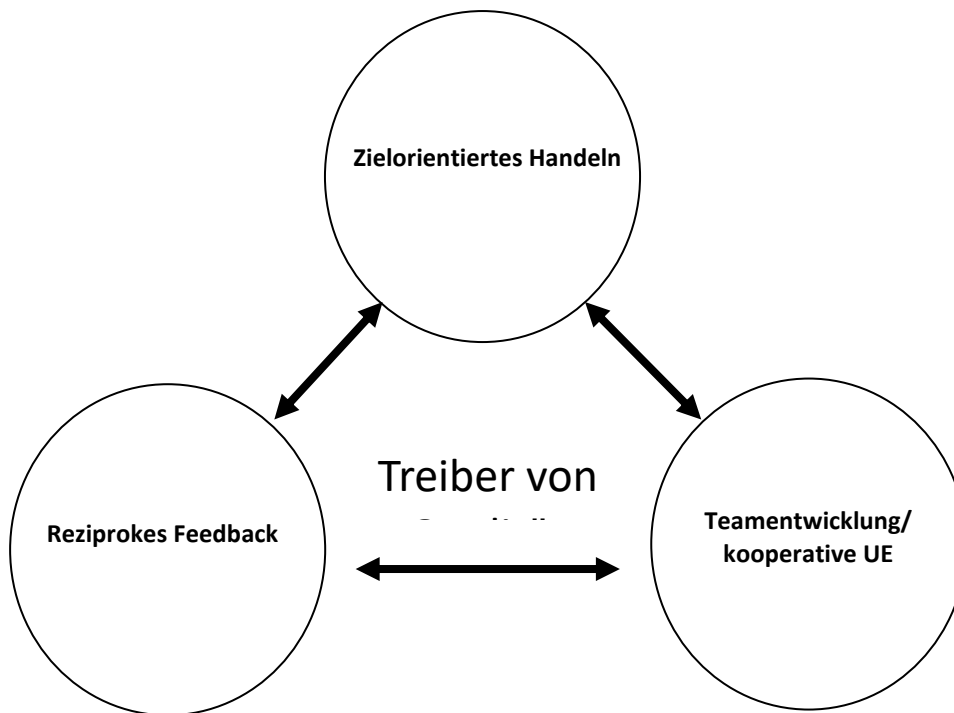


Abbildung 5.9: Treiber-Dreieck

(i) Zielführendes Handeln

Evaluation erbringt das Wissen darüber, wo man steht. Deshalb gehört sie notwendig zum UQM. Evaluation ist also eine Voraussetzung. Wichtiger noch ist, sich klar zu machen, in welche Richtung sich Qualität entwickeln soll. Das setzt eine Klärung der vorgegebenen wie der selbst zu setzenden Ziele voraus, um ergebnisorientiert handeln zu können, wie es Kap. 4.1 zeigt. Nur, wer klare Ziele hat, weiß was er erreichen will und kann evaluieren, was erreicht wurde und was nicht. Zielführendes Handeln ist also der Ausgangspunkt des Qualitätsmanagements (vgl. Schmoker 1999 und Bonsen 2003).

Auch Zielvereinbarungen, z.B. zwischen Schulleitung und Schulaufsicht oder auch Schulleitung und Fachgruppen, gehören zum zielführenden Handeln. Der Zielkreislauf (Abb. 5.10) stellt das Prozessmodell des QM dar. Er muss mit dem Aufbaumodell, der „Architektur“ des QM (Abb. 5.8) gekoppelt werden, um dieses zu dynamisieren. Die Zielsetzungen sollten aus den Lehrplanvorgaben, den Bildungsstandards, dem Leitbild, aus selbst vereinbarten Qualitätsleitsätzen oder den Entwicklungsschwerpunkten der einzelnen Schule hergeleitet werden.

Die Zielkreisläufe formen und akzentuieren das Handeln der Schulleitung und der Steuergruppe, aber erst recht das der Fachkonferenzen und der Jahrgangsteams. Letztere realisieren die Unterrichtsentwicklung und diese ist nur effektiv, wenn Fach für Fach Halbjahres- bzw. Jahresziele festgelegt werden. Zu viele Ziele überfordern indes jedes Qualitätsmanagement. Es geht auch nicht um die vielen Routinen, die im (Schul-)Lehrplan festgeschrieben werden, sondern um besondere Akzente, die gesetzt werden sollen, wie z.B. Methodentraining in der Jahrgangsguppe 5 oder eine neue Aufgabenkultur in der Fachkonferenz Mathematik. „Twenty is plenty“ sagt man beim Qualitätsmanagement in der Industrie wie im Dienstleistungsbereich. Auch in der Schule sollten nicht mehr als 20 operative Ziele gleichzeitig verfolgt werden. Das sind nicht mehr als 1-2 pro Fachgruppe und

3-4 für die fachübergreifenden Angelegenheiten. Was die Großen Ziele (als Big Goals von Fullan getauft) anbetrifft, bleibt es bei den 3 bis 4 in Kap. 4.1 genannten.

Vor allem müssen die Schulen in der Lage sein, ihre operativen Ziele selber so zu formulieren, dass sie überprüfbar sind. Dazu eignen sich insbesondere Indikatoren, deren Konstruktion ein wenig Training verlangt, dann aber von Lehrpersonen leicht vorgenommen werden kann.

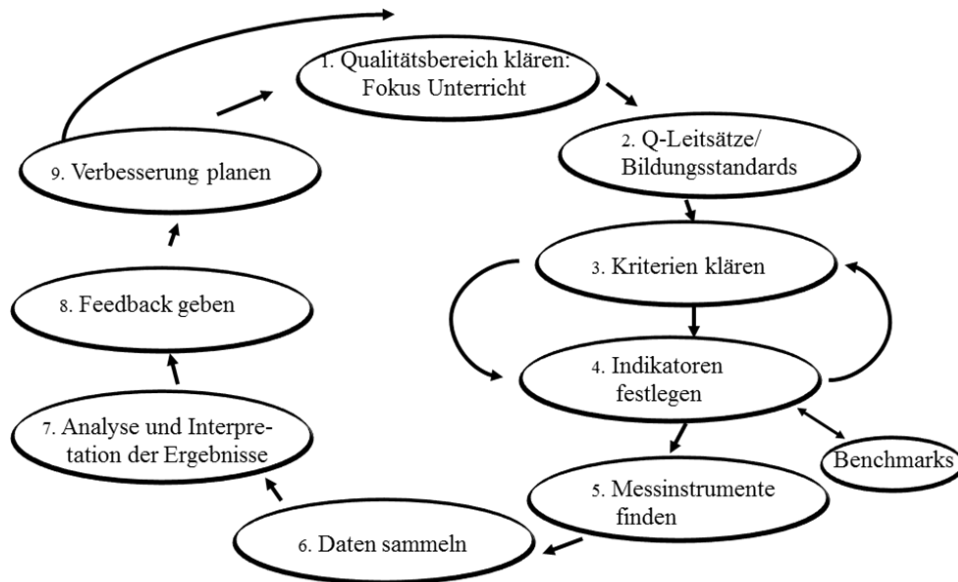


Abbildung 5.10: QM-Prozessmodell (Zielkreislauf)

(ii) Teamarbeit/kooperative Unterrichtsentwicklung

Der zweite Treiber ist Teamarbeit, die strikt unterrichtsbezogen wirkt, so dass sie auf kollegiale Unterrichtsentwicklung hinausläuft. Teamarbeit kann in Schulen mannigfaltig sein: Klassen- und Jahrgangsteams, Fachteams, Projektteams und Schulleitungsteams sind die wichtigsten, aber nicht die einzig denkbaren Teams.

Entscheidend ist allerdings, wie die Teams arbeiten. Nicht alle Gruppen sind Teams und nicht alle Teams sind strikt auf Schülerlernen bezogen. Am wirksamsten sind sog. Professionelle Lerngemeinschaften. (s. dazu Kap. 6.3)

Besonders produktiv sind die Lerngemeinschaften, wenn sie kooperative Unterrichtsentwicklung betreiben.

(iii) Reziprokes Feedback

Der dritte Treiber bezieht sich auf eine lernbezogene Feedbackkultur – und zwar in reziproker Form (vgl. Kempfert/Rolff 2018). Sie ist reziprok, weil sie zwei Richtungen hat. Die erste Richtung des Feedbacks gehört zu den Routinen des Unterrichtsalltags, nämlich den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen zu geben über deren Lernergebnisse, Lernverhalten, Lernstile, Stärken und Defizite. Dies geschieht vielfach noch ziemlich unprofessionell, z.T. auch abschätzig („Das lernst Du nie“). Qualitätsorientiertes Feedback sollte förderorientiert sein. Es erfordert diagnostische Fähigkeiten der Lehrpersonen und ist mit Vorschlägen zur individuellen Förderung (Förderdiagnostik) verbunden.

Die zweite Richtung der Feedbackkultur entsteht, wenn reflektierende Dialoge von Lehrpersonen zur Arbeits- und Alltagskultur von Schule werden: Dialoge über Unterricht und Erziehung zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Lehrern und Lehrern, zwischen Lehrern und Schulleitern und zwischen Lehrern/Schulleitern und Eltern. Entscheidend für Qualitätsentwicklung ist, dass die Gespräche datengestützt sind, also eine möglichst objektive Grundlage entsteht, auf die reflektiert werden kann. Daten können Zahlen, dokumentierende Texte oder auch Symbole sein wie Bilder, Graffitis oder Metaphern.

Beispiele für Feedback-Kultur sind Einschätzungen des Unterrichts durch Schüler (anhand von Fragebogen-Auswertungen oder Flipcharts, auf denen Schüler eintragen, was ihnen beim Lernen hilft und was nicht), Rückmeldungen von Lehrern an die Schulleitung (am einfachsten und unverfänglichsten über Fragebogen gestützt) Umfragen bei Eltern oder Blitzlichter am Ende von Sitzungen.

Entscheidend ist, dass über die Ereignisse der Rückmeldungen unter den Beteiligten gesprochen wird und in diesem Gespräch die eine oder andere Konsequenz verabredet wird. Ebenso wichtig ist, dass diese Gespräche durch Normen gelenkt werden, wie z.B. Vertraulichkeit, keine Verletzungen, aktiv zuhören, Rechtfertigungen vermeiden.

Hospitationen durchzuführen und auszuwerten gehört ebenfalls zur Feedback-Kultur, ist sozusagen eine besonders anspruchsvolle Variante davon.

Eine Feedback-Kultur schafft ein Klima der Offenheit und ermöglicht voneinander zu lernen, auch aus Fehlern. Sie ist auch die Grundlage für eine Hilfekultur, nicht nur in Bezug auf die Schüler, sondern ebenso auf die Lehrer untereinander. Feedback-Kultur hat also zentral mit gutem Unterricht zu tun, aber auch mit den Beziehungen von Leitung und Lehrpersonen.

5.3.4. Fokus Unterrichtsentwicklung

Das Qualitätsmanagement mit dem Fokus Unterrichtsentwicklung ergibt sich aus der Kombination der drei Treiber. Die Ziele der Unterrichtsentwicklung werden möglichst aus dem Leitbild abgeleitet oder ergeben sich mittelbar aus den Bildungsstandards bzw. den didaktischen Jahresplanungen. Sie sollten sich auf drei Jahre beziehen mit der Aktualisierung des jeweiligen nächsten Jahres (Rollende Planung, Kap.4.10) und in einer Weise formuliert werden, dass sie zu evaluieren sind, also in Form von Kriterien und Indikatoren ausgedrückt werden.

Die Feedbackkultur besteht im Wesentlichen aus Schüler-Lehrer-Feedbacks zum Unterricht und kollegialen Hospitationen. Unterricht kann niemand allein entwickeln, Unterrichtsentwicklung kann nur kooperativ in Teams geschehen, wenn sie nachhaltig sein soll. Als Teams kommen in erster Linie die „Innenarchitektur“ der Schule in Frage, also die Bildungsgangs-, Fach- und Jahrgangskonferenzen. Unterrichtsentwicklung bezieht sich auf die fachliche, aber auch auf die überfachliche Ebene.

5.3.5. Zusammenspiel von interner und externer Evaluation

Qualitätssicherung setzt Evaluation voraus. Beim Begriff der Evaluation erweist sich zunehmend das folgende Verständnis als konsensfähig:

Evaluation meint einen Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten/Informationen mit dem Ziel, an Kriterien/Zielen orientierte Bewertungsurteile zu ermöglichen, die begründet und nachvollziehbar sind. Evaluation meint datengestützte, kriterienorientierte Bewertung und enthält häufig Verbesserungsvorschläge.

Bei Evaluation wird beim PQM wie bei den o.g. weiteren QM-Modellen unterschieden zwischen interner und externer.

(i) Entwicklungsimpulse durch interne Evaluation

In der Praxis des Qualitätsmanagements scheint externe Evaluation zu dominieren in Form von Large scale assessments, Lernstandserhebungen, Schulinspektionen oder Audits, also Strategien, die nicht selten auf Außendruck setzen. Dem muss entgegengehalten werden, dass Strategien, die in allererster Linie den Außendruck im Auge haben, unproduktiv sein können und zu Widerstand, Demotivation seitens der Schulen und unbrauchbaren Daten führen können. Schwerer wiegt noch, dass, wenn einer Schule eine externe Evaluation aufgezwungen wird, sie kaum geneigt ist und man sie kaum dazu bringen kann, aus den Ergebnissen Entwicklungen abzuleiten, die in Qualitätsverbesserung resultieren. Forschungen aus Großbritannien (Clift u.a.), Kanada (Coleman), Norwegen (Tiller), Israel (Nevo), USA (Newman et.al.) und Berichte aus den Niederlanden (Liket) belegten schon sehr früh, dass Impulse und Orientierungen für die Weiterentwicklung von einzelnen Schulen vor allem von interner, also Selbst-Evaluation zu erwarten sind, nicht aber von „aufgedrückter“ Rechenschaftslegung mit vorgegebenen Indikatoren. Andererseits ist externe Evaluation vonnöten, um die interne sozusagen zu beflügeln.

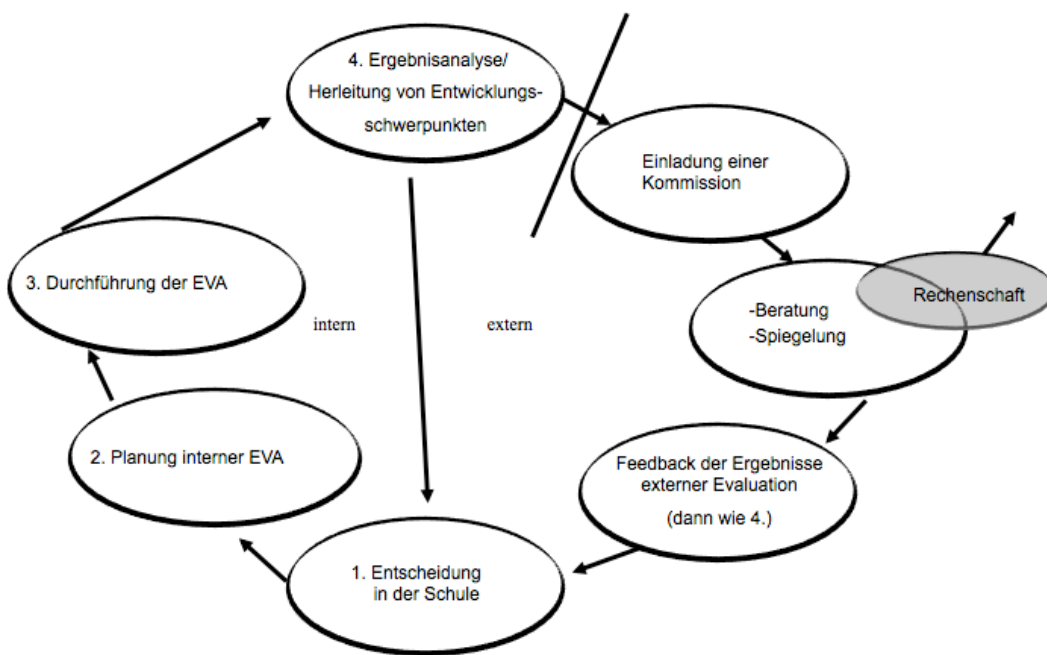


Abbildung 5.11: Doppelkreislauf der Evaluation

Abb.5.11 zeigt in idealtypischer Weise den Zusammenhang als Doppelkreislauf von Selbstevaluation und Schulentwicklung (Rolff 1995). Er beginnt mit der Entscheidung der Schule, eine Selbstbeurteilung vorzunehmen. Es folgt die Klärung und Festlegung der Evaluationskriterien, z.B. das Schulprogramm zu beurteilen oder die Führungsfähigkeit oder das Klima oder alle drei Bereiche zusammen – und woran, d.h. an welchen Indikatoren die Kriterien zu messen sind. Dann wird die Evaluation durchgeführt, sinnvollerweise durch ein Team von Lehrerinnen und Lehrern, dem auch die Schulleitung angehört. Die Ergebnisse

und erste Interpretationshinweise werden in einem Bericht niedergeschrieben und allen Kollegiumsmitgliedern mitgeteilt, vielleicht auch Schüler- und Elternvertretern. Dieser Bericht wird auf einer pädagogischen Konferenz diskutiert, ausgewertet und in Prioritäten für Projekte zur Weiterentwicklung der Schule umgesetzt. Damit schließt sich der Kreislauf zunächst. Er kann in ein oder zwei Jahren erneut geöffnet werden.

Bei der internen Evaluation ist eine interne Spiegelung an pädagogischen Kriterien möglich, wenn die Schule vor der Evaluation ein Leitbild mit Schulprogramm erarbeitet hat. Ein Schulprogramm ist umfassender als ein Schulprofil, es umfasst im Prinzip das Ganze der Schule als Ausdruck des pädagogischen Selbstverständnisses aller Lehrerinnen und Lehrer, der Leitung, der Schüler und der Eltern. Es stellt eine Art Zielvereinbarung dar. Steuerungstheoretisch gesehen ist das Schulprogramm ein Medium inhaltlicher Steuerung. Dieses Medium dürfte umso wirksamer sein, je häufiger durch interne Evaluation als Form „pädagogischer Tatsachenforschung“ festgestellt wird, ob und inwieweit sich die Schule auf dem Weg zur Realisierung ihres eigenen pädagogischen Selbstverständnisses befindet.

Es erweist sich als besonders wirksam, nicht nur Daten in die Selbstevaluation einzubeziehen, die von den Lehrerinnen und Lehrern stammen, sondern auch Schüler – und vielleicht auch Elterndaten zu erheben. Gerade diese Daten halten dem Kollegium, dessen Selbstwahrnehmung notwendig einseitig und z.T. auch wenig selbstkritisch ist, in der Regel einen kritischen, manchmal auch einen sehr kritischen Spiegel vor. Schülerdaten geben Lehrkräften zudem ein nützliches Feedback über den eigenen Unterricht und sind häufig ein wirksamer Anlass, die Schülerbeteiligung an der Schulentwicklung zu aktivieren.

Elternbefragungen werden manchmal als Daten zur Kundensicht bezeichnet. Elternbefragungen bringen in jedem Fall eine Außensicht in die Schule, die einer Evaluation zumindest ähnlich ist.

(ii) Spiegelung und Rechenschaft durch externe Evaluation

Aus Schulentwicklungssicht hat interne Evaluation Vorrang, aber externe Evaluation muss auch sein, weil sie eine Außensicht einbringt und Daten zur Rechenschaftslegung liefert. Außensicht ist unverzichtbar, weil jede Schule wie jede andere Einrichtung auch versucht ist, sich zu stark auf sich selbst zu beziehen, unangenehme Außenanforderungen auszublenden, vielleicht provinziell, in jedem Fall jedoch unsicher wird, wie sie sich selbst im Vergleich zu anderen einzuschätzen hat. Externe Evaluation ist also notwendig als Spiegel, Korrektiv und Stimulanz und somit auch Grundlage für schulübergreifende Qualitätssicherung. Evaluation, die gleichzeitig Anstoß und Orientierung für interne Schulentwicklung sein soll, darf allerdings nicht starr nach dem Muster eines Audits oder einer Rechnungs- bzw. Bilanzprüfung erfolgen, aus Gründen, die im vorigen Abschnitt bereits dargelegt wurden.

Wenn von vornherein die Absicht zu einer Außenspiegelung besteht, kann sich die Schule schon zu Beginn mit den externen Evaluatoren zusammensetzen und z.B. mit diesen Kriterien erfolgreicher Evaluation gemeinsam vereinbaren. Daraufhin erfolgt die Planung der externen Evaluation sowie deren Durchführung. Das Ergebnis wird in der Schule diskutiert und in einem Evaluationsbericht schriftlich niedergelegt. Erste Erfahrungen zeigen, dass dabei 20 bis 25 Seiten eine angemessene Ausführlichkeit gewährleisten.

Man kann im Prinzip zwei Grundformen externer Evaluation unterscheiden, das Inspektionsmodell und das Kommissionsmodell. Das **Inspektionsmodell** hat seinen Ursprung offenbar im englischen „Office for Standards in Education“ (OFSTED), dem die niederländische Schulinspektion folgte und inzwischen auch die Schulinspektion in den meisten deutschen Bundesländern sowie in Schweizer Kantonen wie Zürich, Luzern oder

Schwyz. Die Schulen werden anhand eines Systems vorgegebener Qualitätsmerkmale ca. alle fünf Jahre von zwei bis vier Fachpersonen intensiv inspiziert. Die Inspektion hat ihren Sitz in einer mehr oder weniger unabhängigen Behörde, sie ist – wie in England oder Holland – nur der Königin bzw. dem Minister verantwortlich oder – wie in Nordrhein-Westfalen – eine Abteilung der bezirklichen Schulaufsicht. Die Inspektion fordert Evaluationsunterlagen aus den inspizierten Schulen an, führt aber auch direkte, auch primär genannte Evaluationen selbst durch.

Das Kommissionsmodell orientiert sich ebenfalls an einem vorgegebenen Qualitätsrahmen, arbeitet jedoch nicht mit fest angestellten Staatsdienern, sondern mit flexibleren Kommissionen, die aus einem Pool von fest angestellten und von Fall zu Fall hinzugezogenen Evaluatoren besteht. Die institutionelle Basis ist keine Behörde, sondern eine Agentur öffentlichen Rechts, die einer Universität oder einem Pädagogischen Institut zugeordnet ist. Sie führt als Grundform auch keine Primärevaluation durch, sondern eine Meta-Evaluation, d.h. eine Evaluation der Qualität der internen Schulevaluation durch, auf Wunsch der Schule allerdings auch eine fokussierte Primärevaluation. Beispiele für das Kommissionsmodell finden sich in Bayern und Baden-Württemberg. Der Schweizer Q2E-Ansatz (LANDWEHR/STEINER) sowie das Modell der European Foundation of Quality Management (EFQM) sind ebenfalls Beispiele für das Kommissionsmodell.

Referenzrahmen zum System-Abgleich

Es wurde bereits erwähnt, dass alle etablierten QM- Systeme mit einem Referenzrahmen arbeiten, in dem festgehalten ist, was die Behörde bzw. Evaluationsagentur unter Qualität versteht. Sonst besteht Gefahr, dass interne und externe Evaluation aneinander vorbeilaufen oder sich gar aneinanderstoßen. Wenn interne und externe Evaluation organisch ineinandergreifen sollen, müssen sie sich an denselben Evaluationsbereichen und -kriterien orientieren können, also über einen Referenzrahmen verfügen, der diese enthält und in verständlicher wie akzeptabler Weise artikuliert.

Jedem der genannten Qualitätsrahmen unterliegt die allgemeine Struktur eines QM-Systems, also das Zusammenspiel von Input (Vorgaben, Ressourcen,...), Prozess (Unterricht und Schulkultur) sowie Output/Outcome (Lernergebnisse wie Schülerleistungen, Abschlüsse, Haltungen,...) und Kontext gehören.

5.3.6. Systemarchitektur: Ganzheitlich und vernetzt handeln

Bei UQM handelt es sich nicht um eine bloße Ansammlung von Zielen und Maßnahmen zur Verbesserung der Schulqualität, sondern um ein **System** des Qualitätsmanagements. Unterrichtsentwicklung ist nur wirksam, wenn sie im Systemzusammenhang geschieht (vgl. Fullan 2010). Schon im Modellvorhaben Selbstständige Schule hat sich gezeigt, dass Methodentraining nicht ausreicht, die Schülerleistungen zu verbessern. Methodentraining ist nötig und nützlich, verkürzt aber die Lernumgebung von Schülerinnen und Schülern auf die technische Dimension. *Die Schülerleistungen werden indes nur besser, wenn die Lerngelegenheiten für Schüler besser, d.h. umfassend gestaltet werden und die Haltungs- und Wertdimensionen mit einbeziehen.*

Wie unverbunden selbst ambitionierte UE- Projekte arbeiten, zeigt das Beispiel eines Netzwerktreffens in Dortmund (es hätte auch anderswo stattfinden können). Es ging um die Entwicklung des Fachunterrichts durch Fachkonferenzen im Verbund mit mehreren Schulen. Aber zum Netzwerktreffen erschienen im Wesentlichen nur die Netzwerkkoordinatoren (je zwei pro Schule), aber kaum ein Fachkonferenzvorsitzender und kaum ein Schulleiter. Dabei ist eine nennenswerte Entwicklung von Fachunterricht nur möglich, wenn sie von den

Fachkonferenzvorsitzenden projektmäßig geführt und von den Schulleitungen gestützt und koordiniert wird.

Da aber die Lehrer- Schülerinteraktion die Basis jeglichen Unterrichts ist und der Unterrichtserfolg nicht zuletzt von den Haltungen und Werten der Lehrkräfte abhängt, wäre Unterrichtsentwicklung mit Personalentwicklung zu verbinden. Hier ist Peer- und Fachcoaching von besonderer Bedeutung. Methodik, Interaktion und Haltung müssen zusammenkommen.

UE muss eine institutionelle Basis finden, um nachhaltig zu sein. Dafür eignen sich am ehesten die Jahrgangs- und Fachkonferenzen. Diese wären zu Professionellen Lerngemeinschaften (PLG) weiter zu entwickeln, in denen UE und Personalentwicklung (z.B. in Form von Kollegialem Team Coaching) zusammenkommen. Die PLGs in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik müssten ein besonderes Augenmerk auf die Nutzung der Ergebnisse der Lernstandserhebungen richten.

Der Aufbau von PLGs setzt ein funktionierendes Mittleres Management von Jahrgansgruppen- und Fachgruppensprechern voraus, was nur durch eine kompetente Schulleitung initiiert und koordiniert werden kann. Das alles verlangt nach einer umfassenden und gut organisierten innerschulischen Systemarchitektur, die aus Schulleitungen, Fachkonferenzen und Jahrgangsgruppen sowie einer Steuergruppe (die man auch Qualitätsgruppe nennen kann oder die auch mit einer Qualitätsgruppe arbeitet) bestehen sollte.

Zur Systemarchitektur gehört auch für etliche Autorinnen und Autoren die Idee, einen Qualitätsbeauftragten pro Schule einzusetzen, wobei dann noch die Frage zu klären bleibt, ob diese Person zur Schulleitung gehört oder nicht. Für eine Gesamtarchitektur ist eine Qualitätsgruppe oder Qualitätssteuergruppe passender, weil diese von vornherein dem Eindruck vorbeugen würde, nicht alle Lehrpersonen seien für Qualität verantwortlich, sondern eine spezialisierte Person. Außerdem würde eine Gruppe besser das ganze Kollegium abbilden können und die nicht unerhebliche Gestaltungs- und Steuerungsarbeiten aufzuteilen ermöglichen.

5.3.8. Peer-Review als Entwicklungsimpuls

Externe Evaluation ist für die meisten Schulen ein sehr empfindliches Gelände - und das auch noch aus doppeltem Grunde: Zum einen betrifft sie den zumeist sorgsam gehüteten persönlichen, fast privaten Arbeitsraum der Lehrkräfte, indem von außen bewertet und veröffentlicht wird, was der bisherigen Kultur des Schulehaltens vollkommen fremd ist. Zum anderen betrifft die externe Evaluation die staatliche Steuerungsfunktion der Schulentwicklung und damit die Kerntätigkeit der Schulaufsicht, für die sie eine Art Folie der Modernisierung darstellt.

Bei externer Evaluation handelt es sich also um eine Neuerung, die einem Kulturbruch nahekommt. Denn Evaluation berührt das Berufsbewusstsein der Lehrerschaft im Kern, einer Berufsgruppe, die ständig selber (Schüler) beurteilt, sich deshalb auch der Schwierigkeiten und Problematik von Beurteilung bewusst ist, aber abgesehen von äußerst seltenen punktuellen Anlassbeurteilungen selbst nie von außen beurteilt wird. Deshalb ist davon auszugehen, dass es langwieriger, d.h. mehrjähriger Gewöhnungsprozesse bedarf, bis Evaluation Bestandteil der Arbeitskultur einer Schule wird, was für externe Evaluation noch dezidiierter gilt als für interne. Die größte Gefahr ist darin zu sehen, dass Schulevaluation aus Gründen von Misstrauen, Arbeitsbelastung oder auch Unwissen als bloß defensive Routine bzw. als Fassadenevaluation entsteht mit der Folge, dass aus externer Evaluation keine Entwicklungsimpulse entspringen.

Wenn man nach einem Verfahren sucht, das Erfahrungen mit externer Evaluation ohne die genannten Probleme zu vermitteln vermag und gleichzeitig Impulse für Weiterentwicklung erzeugt, dann stößt man unweigerlich auf das Peer-Review (vgl. dazu (vgl. dazu Buhren/Düring 2008 und Gieske-Roland u.a. 2014).

Beim Peer-Review laden Schulen Personen aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen ein, die ein wohlwollendes und ein kritisches Auge auf die Schulen werfen („critical friends“). Das können Steuergruppenmitglieder anderer Schulen, Wissenschaftler oder Experten sein, die sie sich selbst aussuchen. Diese externen „Peers“ geben ein kritisches Feedback. Es ist besonders wirkungsvoll, wenn es die Ergebnisse und Erkenntnisse einer vorangegangenen Selbstevaluation nutzt und ergänzt.

Peer Reviews geben Antworten auf Entwicklungsfragen der „gereviewten“ Schulen und versuchen möglichst auch schon eine erste Einschätzung der Systemarchitektur. Sie haben sich als wirksamer Impuls für Schul- und Unterrichtsentwicklung erwiesen (vgl. Grol/Lawrence) und sie dienen gleichzeitig als Vorbereitung auf die Schulinspektion.

5.3.9. Ergebnisdokumentation und „Nachsorge“

Die Systemarchitektur des UQM soll in jeder Schule verschriftlicht werden, damit Transparenz und Verbindlichkeit entstehen. Die Dokumentation kann die Form eines Handbuchs oder eines Ordners im Intranet der Schule annehmen. Welche Form auch immer gewählt wird, es sollte kein umfangreiches Konvolut entstehen. Bestandteil der Qualitätsdokumentation sollte in jedem Fall die (möglichst durch Grafik unterstützte) Darstellung der Systemarchitektur sein, das Leitbild, Instrumente der Evaluation und des Feedbacks und vor allem Beispiele gelungenen Unterrichts und die dazugehörigen Lernmaterialien.

Nach der Inspektion, also nach der externen Evaluation, werden in der Regel Zielvereinbarungen geschlossen, -und zwar zwischen der evaluierten Schule und der Behörde. Bei den Zielvereinbarungen sollte kooperative Unterrichtsentwicklung im Mittelpunkt stehen.

Zur Qualitätsentwicklung gehört unverzichtbar, dass Schulen Entwicklungsschwerpunkte festlegen, in Mehrjahresplanungen fassen, diese umsetzen und auch evaluieren. Die Festlegung solcher Entwicklungsschwerpunkte kann ein Ergebnis von Zielvereinbarungen sein, aber auch aus Peer Reviews oder der schulinternen Evaluation hervorgehen. Ebenso ist es möglich und auch stark verbreitet, dass die Behörden Entwicklungsschwerpunkte festlegen, z.B. zur Leseförderung, die Schulen dann umsetzen müssen.

Wirksame Entwicklungsschwerpunkte erstrecken sich über mehrere Jahre; sie sind aufwändig und umfangreicher als einzelne Projekte. Deshalb sollten Schulen nicht mehr als zwei Entwicklungsschwerpunkte gleichzeitig durchführen. Mindestens einer davon sollte UE zum Gegenstand haben.

5.4. Schulleitung und Mittleres Management

Eine Grundvoraussetzung für eine gelingende Schulentwicklung ist, dass die Schulleiterin oder der Schulleiter der Entwicklung positiv gegenübersteht, sie fördert und die Kräfte der Schule für dieses Vorhaben bündelt (vgl. Bensen 2003 und 2006). In den letzten 20 Jahre ist ein Musterwechsel des Konzepts von wirksamer Schulleitung festzustellen:

1. Am Anfang stand **transformationale** Schulleitung. Die allerdings war klar auf Organisationsentwicklung und Change Management fokussiert und zeigte dabei auch Wirkung. Aber sie vernachlässigte den Blick auf Unterricht. Hattie hat dies in

einer aktuellen Metaanalyse untersucht und so gut wie keinen Impact auf Schülerleistungen festgestellt (Hattie 2015).

2. Dann kam das Konzept der **instruktionalen SL** auf. Es ist wirksamer in Bezug auf Schülerleistung festzustellen. Aber er ist nicht groß. Zudem erwies sich dieses Konzept inzwischen als zu sehr auf Unterricht im Sinne von enger Instruktion bezogen und zu wenig auf Schülerlernen.
3. Heute beginnt sich das Konzept der **holistischen SL** durchzusetzen, das man auch konfluent, systemisch oder ganzheitlich nennen kann. Es sollte in jedem Fall auf Lernen bezogen sein, einen breiten Lernbegriff praktizieren und ganzheitliche Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Qualitätsmanagement umfassen.

Aber die Schulleiterin oder der Schulleiter kann diese Aufgaben keinesfalls allein bewältigen. Angesichts der gewachsenen Aufgaben muss Schulleitung erweitert werden.

Erweiterte Schulleitung

Zu einer erweiterten Schulleitung gehören Aufgaben wie die Koordination der Schulstufen, die Oberstufe, die Sekundarstufe I und die Eingangsstufe und die Didaktische Leitung sowie fachliche Koordination. In Nordrhein-Westfalen und in Niedersachsen gibt es dazu für Gymnasien keine einheitlichen Vorschriften, weder für die Anzahl der Stellen für Studiendirektoren noch für die Aufgabenverteilung.

Beispielsweise hat die eine Schule, die Rolff/Thünken analysiert haben (2020), in eigener Verantwortung eine ausgeprägte Leitungsstruktur festgelegt. Die Erweiterte Schulleitung besteht aus 4 Mitgliedern mit klaren Aufgaben, die in einer Geschäftsordnung präzise beschrieben werden.

Lehrkräfte mit herausgehobenen Aufgaben

Neben der engeren Schulleitung aus Leiter und Stellvertreter und der Erweiterten Schulleitung aus Studiendirektoren als Koordinatoren gibt es in den von Rolff/Thünken intensiv untersuchten zwei Schulen weitere Lehrpersonen mit hervorgehobenen Aufgaben. Vom Status her sind dies oft Oberstudienräte, aber auch Lehrpersonen ohne Beförderungamt. An der einen von Rolff/Thünken analysierten Schule umfasst diese Gruppe auf der einen Seite die Leitung von Fachkonferenzen, die in diesem Gymnasium für alle Unterrichtsfächer gebildet wurden. Neben den Konferenzen für die Unterrichtsfächer ist bemerkenswert, dass die Schule in Zeiten der Digitalisierung zusätzlich die Fachgruppen "Medienkompetenz" und "Werte und Normen" eingerichtet hat.

Darüber hinaus gibt es Verantwortliche für Sammlungen in den Naturwissenschaften, Geschichte, Mathematik, Musik und Informatik. Für weitere hervorgehobene Aufgaben, die von Oberstudienräten wahrgenommen werden, hat die Schule mehr als 30 Schwerpunkte benannt, von der Schulberatung, der Koordination von Auslandsaufenthalten über fachliche Projekte bis hin zur Betreuung von Ehemaligen.

Fachkonferenzen und Mittlere Führungskräfte

Für Digital gestützten Unterricht sind die Fachkonferenzen von besonderer Bedeutung. Eickelmann, Fugmann und Neubauer schreiben "Besonders förderlich für den erfolgreichen Verlauf von Schulentwicklungsprozessen mit digitalen Medien sind Schulleitungen, die selbst über Kenntnisse über den Einsatz digitaler Medien im Unterricht und über die Potentiale von digitalen Medien verfügend, selbst up to date bleiben" (Eickelmann u.a. 2019, S. 282). Die von ihnen genannte Rolle "Schulleitungen als Fachpromotoren" kann insbesondere den Vorsitzenden der Fachkonferenzen zugeordnet werden. Durch die Mitglieder der engeren und der erweiterten Schulleitung können nur wenige Unterrichtsfächer abgedeckt werden.

Außerdem ist fraglich, ob die Leitungsperson angesichts des großen Aufgabenumfanges außerhalb der Digitalisierung Zeit findet, intensiv in die Arbeit mit digitalen Medien in einem einzelnen Fach einzusteigen. Die Vorsitzenden der Fachkonferenzen sind die Führungskräfte, auf die die Aufgabe als "Fachpromotor" am ehesten zugeschnitten ist. Daher soll ihre Rolle hier besonders beleuchtet werden.

Die Vorsitzenden der Fachkonferenzen werden in Nordrhein-Westfalen von den Mitgliedern der Fachkonferenz gewählt. In Niedersachsen werden sie auf Vorschlag der Konferenz von der Schulleiterin/ dem Schulleiter beauftragt. Eine Beförderung ist damit nicht zwingend verbunden, aber, wie die Praxis zeigt, häufig gegeben. Ob die Vorsitzenden der Fachkonferenzen in der schulischen Realität tatsächlich Führungsfunktionen ausüben, ist nicht eindeutig. Die Schulgesetze beider Länder machen hierzu keine Aussagen, sie beschreiben lediglich die Aufgaben der Fachkonferenz. Der oder die Vorsitzende haben die Hauptaufgabe, dafür zu sorgen, dass die Aufgaben bearbeitet werden.

In NRW wählen die Mitglieder der Fachkonferenz jährlich eine Vorsitzende oder einen Vorsitzenden. Ob diese oder dieser über die Sitzungsleitung und schlichte Koordinationsaufgaben hinaus Initiative entwickelt und für Arbeit der Fachlehrkräfte inhaltliche Impulse gibt, also eine echte Führungsaufgabe wahrnimmt, bleibt den handelnden Personen selbst überlassen. Die Schulleitung hat hierauf – außer in Form von Beratung - wenig Einfluss. Das ist umso bedenklicher als die Fachkonferenzen Aufgaben an den Schnittstellen zwischen Fachcurriculum, Unterrichtsplanung und konkretem Unterricht bis zur Qualitätssicherung wahrnehmen und damit entscheidenden Einfluss auf die Einführung und Ausgestaltung von DgL haben. In Niedersachsen hat die Schulleitung einen stärkeren Einfluss auf die Bestellung von Fachkonferenzvorsitzenden. Viele dieser Funktionsträger sind zu Oberstudienräten befördert worden und nehmen diese Aufgabe über längere Zeit wahr. Zur Koordination der Arbeit der Fachkonferenzen hat die eine von Rolff/Thünken besuchte Schulleitung eine regelmäßige Dienstbesprechung der Vorsitzenden eingerichtet.

Mittlere Führungskräfte

Strukturell betrachtet handelt es sich bei einer Schule mit 70 bis 100 Lehrkräften, wie sie die beiden besuchten Schulen darstellen, um eine Organisation, die für ihre Funktion klare Führungsstrukturen benötigt. Im Hinblick auf die engere und die erweiterte Schulleitung ist diese Klarheit in beiden Schulen vorhanden. Wer für welche Leitungsaufgabe in der Schulleitung zuständig ist, entscheidet, kontrolliert, Anweisungen gibt oder Prozesse anschiebt und ggf. bei Krisen einschreitet, ist in beiden Schulen klar geregelt. Über die gesetzlichen Vorgaben für Schulleitungen hinaus, die in den Schulgesetzen der Länder verankert sind, haben beide Schulen interne Geschäftsverteilungen erarbeitet, die Aufgaben und Rollen klar verteilen und für die Schulgemeinde transparent sind.

Eine weitere Führungsebene zusätzlich zur Schulleitung und Erweiterten Schulleitung kann als Ebene der Mittleren Führungskräfte angesehen werden. Nicht eindeutig ist, inwieweit diese Mittleren Führungskräfte in den besuchten Schulen wie auch in vergleichbaren Schulen der Sekundarstufe I und II wirklich Führungsaufgaben mit Weisungsbefugnis wahrnehmen. Bei den Schulbesuchen haben Rolff/Thünken Lehrpersonen kennengelernt, die Aufgaben als mittlere Führungskräfte aktiv und sehr erfolgreich wahrnehmen. Die meisten Fachkonferenzen werden ebenfalls von Lehrpersonen geleitet, die damit eine echte Führungsaufgabe wahrnehmen (vgl. Rolff/ Kummer Wyss 2019). Gerade für einen oft disruptiven Wandlungsprozess wie die Einführung von Digital gestützten Lernen (DgL) ist es wichtig, dass qualifizierte Führungskräfte auch außerhalb der Schulleitung Verantwortung übernehmen und an der konkreten Umsetzung im Fachunterricht arbeiten und damit eher abstrakte Beschlüsse der Entscheidungsgremien wie der Schulkonferenz oder der

Gesamtkonferenz mit Leben füllen.

Dieser Ebene der Mittleren Führungskräfte ist allerdings kein Status in der Beamten-Hierarchie oder der Vergütung eindeutig zugeordnet. Während für die Schulleitung, die Stellvertretung und oft auch für die Erweiterte Schulleitung Ämter mit funktionsbezogenen Bezeichnungen und der entsprechenden herausgehobenen Besoldung vorgesehen sind (z.B. "Oberstudiendirektor eines voll ausgebauten Gymnasiums A 16" oder "Studiendirektor als Koordinator A 15") ist dies für Mittlere Führungskräfte nicht eindeutig. So sind einige Mittlere Führungskräfte in den besuchten Gymnasien zu Oberstudienräte A 14 befördert, andere nehmen ihre Führungsaufgabe ohne Beförderung oder zusätzliche Vergütung wahr. Daneben gibt es Oberstudienräte und gelegentlich auch Studiendirektoren, die keine echte Leitungsfunktion innehaben. Dies hat oft historische Ursachen. Aufgaben, die vor Jahren eine Beförderung rechtfertigten, wie der Betrieb des Sprachlabors oder die Betreuung der Landkartensammlung der Schule, sind weggefallen oder erfordern keine gesonderte Leitung mehr. Die Lehrpersonen, die seinerzeit dafür befördert wurden, und keine neue Aufgabe übernommen haben, arbeiten als Lehrer ohne einen zusätzlichen Verantwortungsbereich. Neue Herausforderungen, wie die Leitung einer Arbeitsgruppe zu Aspekten des DgL, werden durch qualifizierte Lehrkräfte übernommen. Für diese Leitungsaufgabe steht aber oft nicht zeitnah eine adäquate Beförderungsstelle zur Verfügung. Zwischen Funktion und Status von Mittleren Führungskräften klafft häufig eine Lücke. Das ist umso bedenklicher, als diese Gruppe der Mittleren Führungskräfte eine wichtige Funktion bei der Entwicklung von DgL hat. Ohne sie wäre eine Innovation wie DgL in der Breite in einer Schule nicht realisierbar.

Dass sich auch ohne Beförderung oder zusätzliche Vergütung Mittlere Führungskräfte an den besuchten Schulen und zweifellos auch an anderen Schulen engagieren und solche Leitungsaufgaben wahrnehmen, spricht für die hohe Motivation dieser Lehrpersonen. Dazu trägt nach unserer Beobachtung bei, dass die Übernahme solcher Aufgaben zwar arbeitsintensiv ist, aber auch persönlich befriedigend sein kann; insbesondere dann, wenn die Erfolge der eigenen Arbeit in einer positiven Entwicklung der Schule sichtbar und von der Schulgemeinde und der Schulleitung anerkannt werden. Gleichwohl ist eine Divergenz zwischen Aufgaben und Status auf Dauer nicht förderlich. Über Alternativen sollte auf den Ebenen nachgedacht werden, die die Ressourcen für Schulen bereitstellen, in diesem Fall die Bundesländer und die Schulträger.

Informelle Führungsstrukturen und Netzwerke

Neben diesen auch formal ausgewiesenen Leitungsebenen gibt es in den besuchten Schulen informelle Leitungsstrukturen mit Bezug zum DgL. Hierzu gehören verschiedene Arbeitsgruppen, Initiativgruppen und Arbeitskreise von Lehrkräften, manchmal auch mit Schüler- und Elternvertretern besetzt. Sie haben sich auf Initiative Einzelner oder auf Anregung der Schulleitung gebildet und sich das Ziel gesetzt oder die Aufgaben gestellt bekommen, DgL voranzubringen. Diese informelle Führungsebene arbeitet zumindest mit Billigung der Schulleitung, oft unter Einbeziehung von Schulleitungsmitgliedern oder im Auftrag der Schulleitung und/ oder von Mitwirkungsgremien. Abb.6.12 zeigt das Organigramm des Theodor-Heuss-Gymnasiums, eine der beiden Schulen, die Rolff/Thünken für deren Fallstudien ausgesucht hatten. Spezifisch für die Unterstützung des Digital gestützten Lernen ist die „Fokus-Gruppe Digitalisierung“ eingerichtet worden, bei der auch kundige Eltern mitarbeiten. Zudem ist einer der fünf Studiendirektoren aus der Erweiterten Schulleitung für Aufgaben der Digitalisierung zuständig.

Da diese informellen und nicht durch Schulrechtsvorschriften vorgegebenen Gruppen sehr flexibel sind, ad hoc gebildet und auch aufgelöst werden können, haben sie besondere Bedeutung für Innovationsprozesse wie die Einführung von Digital gestützten Lernen (DgL).

Solche Gruppen können auch disruptive Prozesse, wie sie bei der Einführung von DgL nicht selten sind, leichter bewältigen.

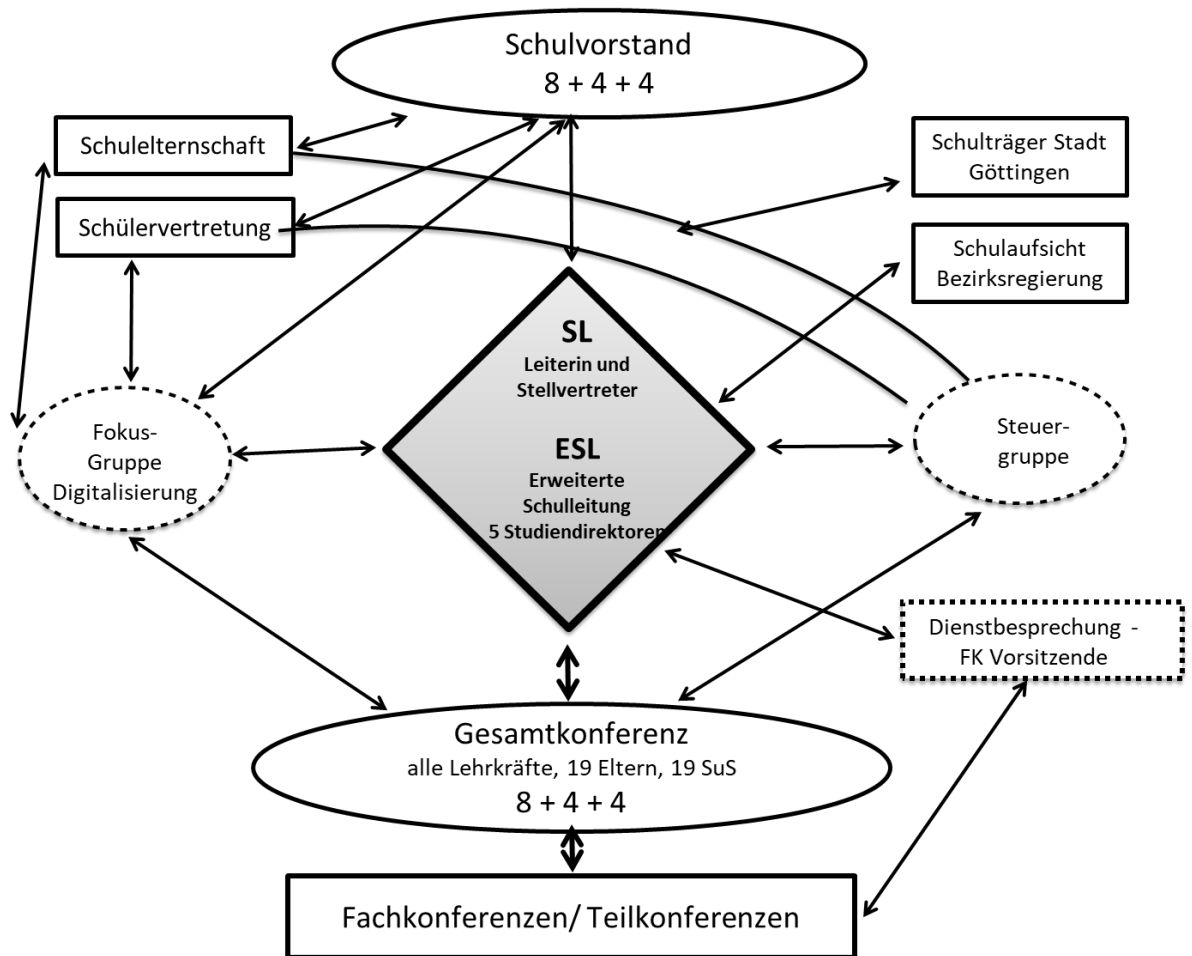


Abbildung 5.12: Organigramm eines Gymnasiums in Niedersachsen

Ein weiteres Aufgabenfeld für Mittlere Führungskräfte wird die Leitung von regionalen Netzwerken zum DgL sein. Lehrpersonen können für schulübergreifende Beratungs- und Qualifizierungsaufgaben eingesetzt werden. Mit der Ausweitung von DgL auf alle Schulen wird der Bedarf hierfür zunehmen und ein weiterer Schwerpunkt für Mittlere Führungskräfte sein.

Schulleitung kann für die Qualitätsentwicklung beachtlich wirksam gestalten und steuern, indem sie zielorientiert, partizipativ und die Personen stärkend führt, das Management optimiert, die Lernleistung verbessert und die Erziehungs- und Schulkultur pflegt und die Schule so leitet, dass Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler gerne hingehen.

Zur Leitung kleiner Schulen

Angesichts der zunehmenden Aufgabenfülle von Schulleitung gewinnt die Frage nach der Leitung kleiner Schulen an Gewicht. Dieser Themenbereich ist bisher wenig erforscht. Das, was an Forschung und schon länger als Erfahrung vorliegt, haben Buchen, Horster und Rolff

(2008) in einem Buch zusammengefasst. Sie kommen dabei zu dem Ergebnis, dass alle Schulen der Schulleitung bedürfen. Mehrzügige Grundschulen, zumal wenn sie sechsjährig sind, sollte auch ein Mittleres Management aufweisen, wenn sie die Kapazität für Entwicklung (s. dazu auch Kap.10.5) erhöhen wollen. Einzügige Primarschulen können ebenfalls ihre Kapazität für Entwicklung erhöhen, wenn sie sich in einen Verbund mit Nachbarschulen begeben.

6. Implementation durch Schulentwicklung

Die Einzelschule ist die Basis für Qualität, weil man Qualität von Schule nicht anordnen und auch nicht konservieren kann. Die Schule wird dort verbessert, wo sie stattfindet. Das Kollegium muss sie wollen und sie täglich neu schaffen. Aufgeklärte Behörden wissen inzwischen, dass ohne Zutun derer, auf die man einwirken will, auf Dauer keine Entwicklung zu erhoffen ist. Qualität kommt nicht ohne Prozesse zustande, für die jene verantwortlich sind, die unmittelbar die Arbeit tun. Das gilt nicht nur, aber besonders für Schulen, was an deren speziellem Charakter liegt.

Denn Qualität von Schulen

- wird erst im Augenblick ihrer Entstehung durch pädagogische Interaktion realisiert, kann nicht im Voraus produziert und auch nicht bereitgehalten werden,
- wird dort geliefert, wo sich die Adressaten befinden, also die Schüler, und
- wird von Personen erzeugt, die in ihrer Arbeit nicht der unmittelbaren Kontrolle von Vorgesetzten unterworfen sind.

Entscheidend ist, dass die Vermittlung von Qualität persönliche Kontakte voraussetzt und die Aufnahme bzw. Umsetzung der Qualität von den Interessen und den Vorerfahrungen der Empfänger abhängt.

Also ist Schulentwicklung die Basis für Qualitätsentwicklung.

Die Einzelschule geriet nicht nur aus pädagogischen Gründen ins Zentrum, sondern aufgrund einer weltweiten „Krise der Außensteuerung“: Überall wird nach neuen Steuerungsmodellen für Schulen und Schulsysteme gesucht; denn Schulen sind schwer zu regieren. Zentrale Behörden können die je individuellen Schulen in ihrer Entwicklung ohnehin nicht 1 zu 1 lenken, schon weil es ihnen angesichts der Vielfalt und Differenziertheit der Schullandschaft an Steuerungswissen fehlt, und innere Entwicklung, also pädagogisches Handeln, ohnehin nicht „regierbar“ ist (s. Kap. 4.2). Die Systemtheorie hat zudem auf den Punkt gebracht, was die meisten Schulpraktiker ahnten oder wussten: Wenn von außen interveniert wird, also z.B. von zentralen Behörden, dann entscheiden die Einzelsysteme, also die Schulen zu einem Großteil selbst, ob und wie sie diese Intervention verarbeiten. Schulreform erhielt also mit dem Blick auf die Einzelschule einen neuen Fokus. Diesen Perspektivenwechsel vollzogen Bildungspolitikern wie Bildungsforscher, Lehrerfortbildner wie Verleger und Herausgeber. Spätestens seit 1990 gilt die Einzelschule als „Motor der Entwicklung“ (Dalin/Rolff 1990), für dessen Wirkungskreis in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich sind, und andere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen ausüben können.

In dem Maße, wie Qualitätssicherung und -entwicklung zur Aufgabe von Einzelschulen wird, beginnen Qualitätsentwicklung und Schulentwicklung zu verschmelzen.

6.1. Schulentwicklung im digitalen Wandel

Es erleichtert die Schulentwicklung, wenn es davon eine klare Vorstellung gibt. Das ist momentan nicht der Fall. Es liegen mehrere Modelle im Widerstreit. Deshalb ist es nötig, mehr begriffliche Klarheit zu gewinnen: Denn wenn die Begriffe nicht klar sind, ist meistens auch die Sache nicht klar.

Erinnern wir uns: Schulentwicklung geht auf den Ansatz der Organisationsentwicklung zurück, den Kurt Lewin seit Mitte der 40er Jahre in den USA entworfen und erprobt hat, und zwar von Anfang an im pädagogischen und nicht – wie vielfach vermutet wird – nicht nur im

Wirtschaftsbereich. In den deutschsprachigen Ländern wurde OE erst Ende der 1970er Jahre zum Thema.

Immerhin gibt es systematische intentionale Schulentwicklung im deutschsprachigen Raum jetzt seit ca. 50 Jahren. Dennoch ist noch vieles unklar und kommt Neues hinzu, vor allem die Digitalisierung. Deshalb ist es mehr als ein Update, wenn im Folgenden die Begriffsbildung im Mittelpunkt steht.

Früh wurde deutlich, dass Schulentwicklung (fortan SE) mehr ist als OE (fortan OE). SE ist zunächst die systematische Kombination dreier Wege, die als zusammenhängende Prozesse verstanden werden: Organisationsentwicklung (OE), Personalentwicklung (PE) und Unterrichtsentwicklung (UE). In diesem Systemzusammenhang wird UE als SE gedacht. Der Begriff „Weg“ wird hier zur Veranschaulichung des Prozesscharakters aller SE gewählt; denn die Qualität von SE hängt wesentlich von der Qualität der Prozesse ab.

Organisationsentwicklung (OE): *Man kann eine Schule nicht alleine entwickeln.*

Eine Reihenfolge dieser drei Prozesse ist nicht vorgegeben, sie ist abhängig von der konkreten Situation in der jeweiligen Schule. Die Erläuterung beginnt hier nur deshalb mit OE, weil OE historisch der Ausgangspunkt von SE war. Im Grunde geht es nicht um ein Nacheinander, sondern um einen systematisch und systemisch miteinander verbundenen Gesamtprozess.

OE ist ein offenes, zielorientiertes, planmäßiges Vorgehen im Umgang mit Wandel und Veränderung in sozialen Systemen. OE kann bündig definiert werden als die Entwicklung einer Organisation von innen heraus, also durch ihre Mitglieder, häufig auch mit Hilfe von Begleitung oder Beratung, wobei allerdings auch die äußeren Rahmenbedingungen, z. B. ministerielle Vorgaben und Ressourcen eine wesentliche Rolle spielen.

Es handelt sich also um einen ziemlich komplexen Zusammenhang.

Auf Schule bezogen bedeutet OE, nicht nur *in* der Schule zu arbeiten, sondern auch *an* der Schule, an Innovationen und Reformen sowie an der Festigung des Erreichten, also an Nachhaltigkeit. Wirksam ist dieses nur möglich, wenn es kooperativ geschieht. Man kann eine Schule nicht alleine weiterentwickeln, auch nicht als Schulleiterin oder Schulleiter.

OE wird zunehmend als Change Management (CM) beschrieben und betrieben (vgl. Kap. 4.10). Das Konzept CM unterscheidet sich von OE durch zwei zusätzliche Merkmale: Durch die Betonung von Führung sowie durch Einbeziehung von systematischer Evaluation, die allerdings schon im Ursprungskonzept der OE angelegt war. Dort war Evaluation eher als interne gedacht, beim CM kommt externe neu hinzu.

Personalentwicklung (PE): *Wenn man die Schule entwickeln will, muss man sich auch selbst entwickeln.*

Organisationen sind Interaktionszusammenhänge konkreter Personen; Schulen sind in besonderem Maße personengetragene Einrichtungen. Der pädagogische Prozess ist im Kern ein zwischenmenschlicher Beziehungsprozess, er beruht mehr als andere Interaktionszusammenhänge auf persönlicher Begegnung. Insofern ist es keine Phrase, wenn die pädagogische Psychologie immer wieder betont, dass im Mittelpunkt der Schule lebendige Menschen stehen, die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpersonen.

Personalentwicklung stellt auch die Grundlage für personale Qualität, also die Qualität der im System handelnden Personen wie Lehrpersonen, Schulleitungspersonen und Behördenmitgliedern sowie Schülerinnen und Schülern als ultimativen Bezugspersonen der Qualitätsentwicklung.

PE meint ein Gesamtkonzept, das Personalführung und Personalförderung sowie Personalfortbildung umfasst. Schulische PE impliziert wegen der überragenden Bedeutung von Personen auch Persönlichkeitsentwicklung, aber nicht im Sinne von Therapie, sondern von Professionalisierung.

Unterrichtsentwicklung (UE): Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern

Unterrichtsentwicklung ist in Bewegung: Selbstgesteuertes Lernen ist ein großes Thema, weil es die unterschiedlichsten Formen von Unterricht betrifft, auch außerschulisches Lernen. Die Komposition der Schülerschaft wird immer heterogener. Eine konsequente Realisierung von Inklusion betrifft den Unterricht insgesamt, auch die Werte und Haltungen der Unterrichtenden, zu deren Rolle zunehmend Lernbegleitung gehört. Digitalisierung ist ein zentrales Thema und bildet aktuell und auch in Zukunft einen Schwerpunkt. Eine andere Lernkultur mit personalisiertem und kooperativem Lernen ist dabei angesagt. Und das lässt sich nur auf dem Wege der SE realisieren. Also ist UE auch SE.

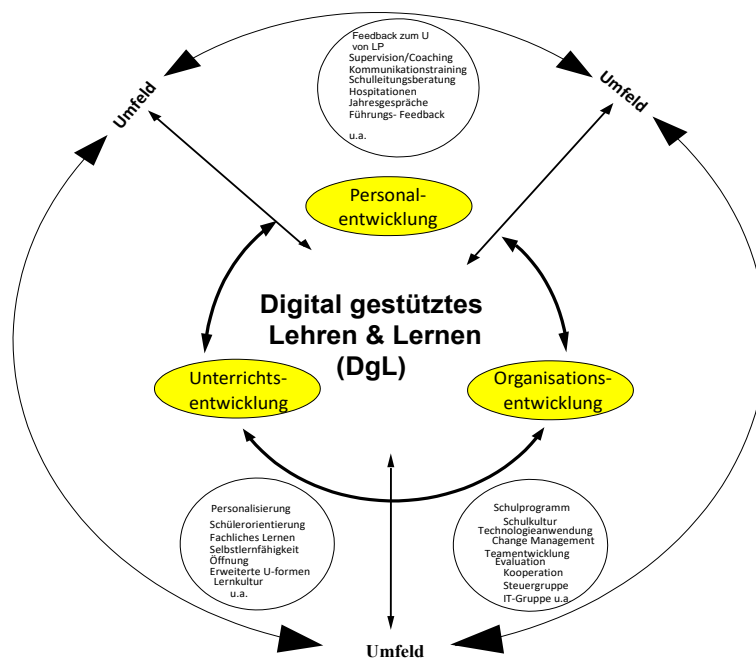


Abbildung 6.1: Drei-Wege-Modell

Ganzheit: Im Zusammenwirken liegt die Wirkung

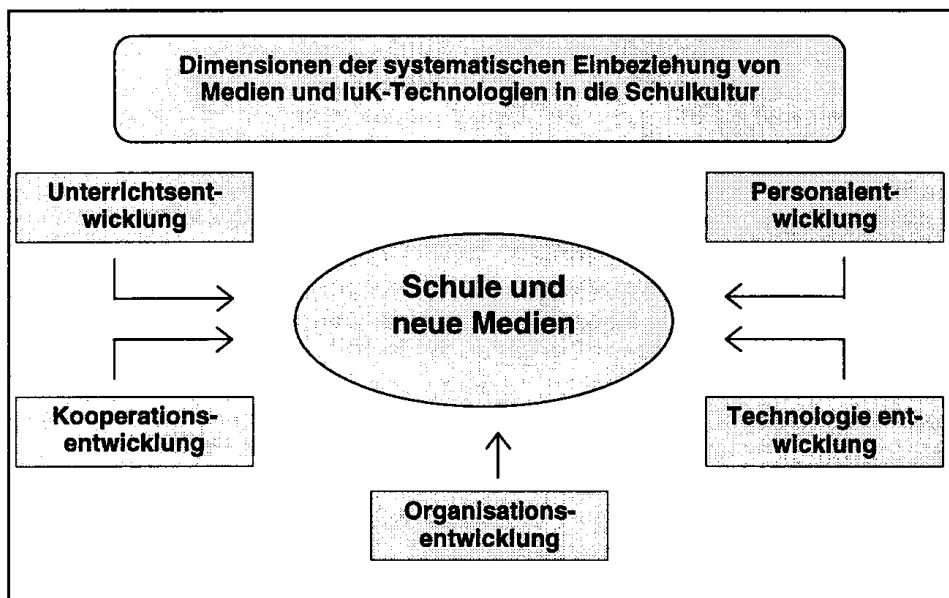
Das Entscheidende an wirksamer SE ist Ganzheit im Sinne von Zusammenwirken, Vernetzung und Verzahnung aller Komponenten miteinander. Dafür wird auch der Ausdruck systemische oder holistische SE gebraucht. Die Bedeutung des Zusammenwirkens ist empirisch gut belegt. Im Zusammenwirken liegt die Wirkung. Realisiert wird ganzheitliche oder holistische SE durch Kooperation möglichst aller einschlägigen Akteurinnen und Akteuren aller Ebenen. Darüber, dass SE an Ganzheit orientiert sein sollte, herrscht Einverständnis, aber darüber, wie Ganzheit zu denken und zu praktizieren wird, nicht. Es

sind mehrere Modelle unterwegs, die sich nicht ausschließen, aber z.T. deutlich unterscheiden.

Wie viele Wege braucht systematische Schulentwicklung?

Das älteste Modell, das Drei-Wege-Modell (Abb.6.1), wurde 1998 formuliert (Rolff 1998, S. 305). Es ist bis heute das Leitmodell zahlreicher Bundesländer, z.B. in NRW. Dort heißt es in der aktuellsten Fassung des „Referenzrahmen Schulqualität NRW“ für die Dimension 5.6: „Schulentwicklung wird als Einheit von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung gesehen, die systematisch aufeinander bezogen werden“ (S. 85).

Bereits 1999/2001 erweiterte Renate Schulz-Zander im Rahmen der Medienpädagogik das Drei-Wege-Modell um einen vierten Weg (Technologieentwicklung) und sogar einen fünften Weg, nämlich Kooperationsentwicklung) (vgl. Schulz-Zander 2001, S.271 f.). Abb. 6.2 gibt dieses Fünf-Wege-Modell wieder.



Quelle: Schulz-Zander 1999, 50

Abbildung 6.2: Fünf-Wege-Modell

Schon damals wurde dagegen argumentiert, ein Kooperationsmodell zu addieren sei überflüssig, weil Kooperation ohnehin der Kern von Organisationsentwicklung ist.

Sie als eigenen Weg daneben zu behandeln, läuft, weil es sich um eine andere Ebene handelt, auf einen Kategorienfehler hinaus.

Bei der Technologieentwicklung liegen die Dinge etwas komplizierter. Zu Zeiten des digitalen Wandels kommen den digitalen Technologien zweifellos eine bedeutende Rolle bei Schul- und Unterrichtsentwicklung zu. Digital gestütztes Lernen (DgL) verlangt zweifelsfrei nach UE und auch nach PE. Neue Konzepte wie z.B. Digital Learning Leadership gehören zum Weg der PE. Digitalisierung kann als aparter vierter Weg verstanden werden, aber in vielerlei Hinsicht überzeugender als universeller Prozess oder durchgehendes Prinzip. Technologien wiederum sind ein Thema der OE.

Zudem ist die Bezeichnung „Technologie-entwicklung“ beim 5-Wege-Modell zumindest missverständlich: Wenn schon, müsste es „Technologie-Anwendung“ oder „-Nutzung“ heißen; denn dass Lehrpersonen oder Schulleitungen digitale Technologien *entwickeln*, dürfte eher selten vorkommen.

Das heißt in der Konsequenz, beim Drei-Wege-Modell zu bleiben, und das Neue, das mit den Neuen Medien daherkommt, in die drei grundlegenden Wege zu integrieren, statt zu einem Fünf-Wege-Modell zu addieren.

Beide Modelle nennen ein ultimatives Ziel im Zentrum der Grafik. Dabei überzeugt „Digital gestütztes Lehren und Lernen“ (früher Lernfortschritte) beim Dreier-Modell mehr als „Schule und neue Medien“ im Fünfer-Modell, was - wie schon oben erwähnt - eher ein medienpädagogischer als ein digitaler Zugang ist.

Behandelt man Digitalisierung als aparten Weg, erhöht man im Übrigen die Gefahr der Technokratisierung durch Digitalisierung, was die Kritiker der Digitalisierung ohnehin befürchten. Demgegenüber sollte es beim Digital gestützten Lehren und Lernen nicht um eine quantitative Erweiterung gehen, sondern um eine qualitative, nicht um ein Additions-, sondern um ein Integrationsmodell, nicht darum, alles zu digitalisieren, was sich analog bewährt hat, sondern eine neue Lernkultur zu schaffen, die sich an Personalisiertem und Kooperativen Lernen orientiert.

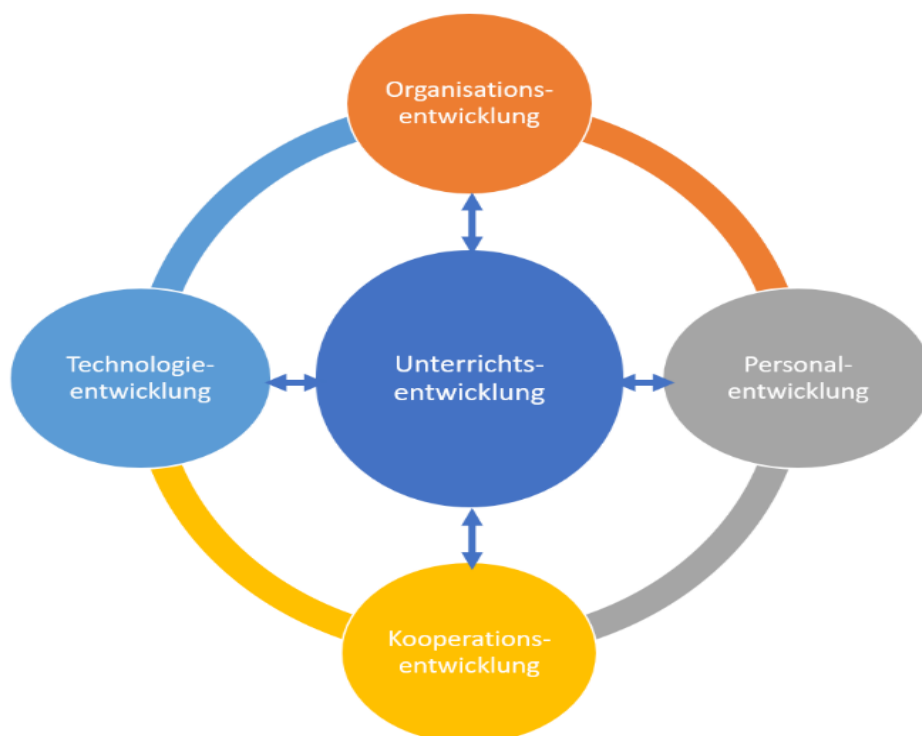


Abbildung 6.3: KMK-Modell

KMK-Modell

Die deutsche Kultusministerkonferenz hat das oben zitierte Fünf-Wege-Modell irrtümlicherweise Eickelmann und Gerick als Autorinnen zugeschrieben und in einer modifizierten Version übernommen (s. Abb. 3). Beim KMK-Modell heißt es zudem „Förderung digitaler Kompetenzen und des Lernens und Lehrens mit digitalen Medien“, was

sehr wohl eine zutreffende Formulierung des ultimativen Ziels der Digitalisierung ist. Aber sie steht nicht im Zentrum des Fünfer-Modells. Dort steht UE und das ist zu wenig.

Weiterentwicklung ist nötig: Vier-Wege-Modell

Fraglos liegt es nahe, das traditionelle Drei-Wege-Modell der Schulentwicklung im Zeitalter der Digitalisierung weiter zu entwickeln. Eine umfangreiche Entwicklung digitaler Materialien oder die Entwicklung neuer, unterrichts- oder personalentwicklungsnaher Apps setzt nach allen bisherigen Erfahrungen voraus, eine externe Vernetzung mit anderen Schulen, mit Landesinstituten oder Hochschuleinrichtungen zu schaffen oder weiter zu entwickeln. Diese Vernetzung war vor dem Aufkommen digitaler Tools und des Internets wohl erwünscht, aber nicht möglich. Hier handelt es sich um einen echten Mehrwert durch Digitalisierung, Deshalb liegt es nahe, das Drei-Wege-Modell durch einen vierten zu ergänzen (Abb.6.4), nämlich der Entwicklung externer Netzwerke (innerhalb wie außerhalb der Bildungsregion), also die Entwicklung translokaler Vernetzung. Drei-Wege-Modell ist der vierte Weg übrigens schon angedeutet: Durch den Kreis um die drei Wege herum, der an mehreren Stellen zur "Umfeld" geöffnet ist. Diese Öffnung lässt sich jetzt zu Zeiten der Digitalisierung in internetgestützten regionalen und überregionalen Netzwerken realisieren.

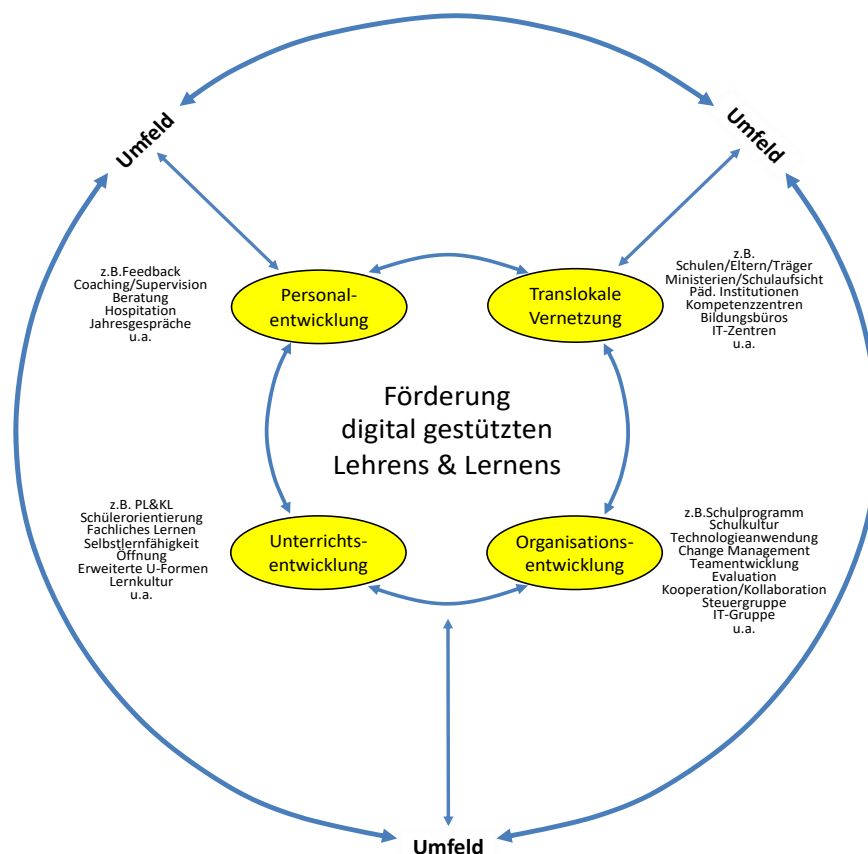


Abbildung 6.4: Vier-Wege-Modell

Wege/Prozesse statt Dimensionen

Mit Wegen sind übrigens Prozesse und nicht Dimensionen gemeint, wie oben bereits erwähnt ist; denn Schulentwicklung gelingt nur als Prozess. Der Begriff Prozess ist im

Zusammenhang mit SE auch angemessener als der Begriff Dimension, mit dem die Fünf-Wege-Modelle arbeiten.

Relevant ist auch, wohin die Wege führen sollen: In eine Zukunft, die wir alle nicht kennen, oder auf ein Metaziel hin, nämlich auf die Schaffung einer *Kapazität für Entwicklung*, die die Bewältigung vieler Zukünfte und wandernde Ziele ermöglicht.

Die Wege-Modelle, für die man sich entscheidet, wiederum mutieren zu Mindsets, also zu handlungsleitenden Denkweisen und Mentalitäten.

Additive und integrative Prozesse

Es kann erstaunen, warum das Fünf-Wege-Modell so viel Zuspruch erfährt, - am meisten bei Behörden und einigen Stiftungen, die Digitalisierung auf ihre Fahnen geschrieben haben. Dabei ist die Debatte um Drei-, Vier- oder Fünf-Wege-Modelle keine rein akademische, sondern eine mit großer praktischer Relevanz. Das kann man an digital bezogenen Fortbildungs-Projekten etlicher Schulministerien veranschaulichen. Dazu ist es hilfreich, die o.g. Unterscheidung von additiven und integrativen Modellen zu nutzen: Additiv ist das Fünf-Wege-Modell, integrativ sind das Drei- und das Vier-Wege-Modell.

Beim *additiven Modell* stehen die neuen digitalen Medien im Fokus, - wie Apps, Lernmanagementsysteme oder Virtuelle Tafeln oder Virtuelle Klassenräume. Es geht darum, so viel zu digitalisieren wie irgend möglich ist. Inhalte sind kaum ein Thema, sondern fast ausschließlich digitale Methoden. Bei der UE läuft das meistens auf digitale Aufmöbelung des bisherigen Unterrichts hinaus. Das ist nicht leicht zu machen, aber einfacher als das Lernen grundlegend zu verändern, was wohl

auch erklärt, weshalb dieser Ansatz bei Behörden und manchen Stiftungen so beliebt ist. Etwas zugespitzt formuliert: Wenn man einen separaten Weg „Technologie-entwicklung“ dem SE-Modell hinzufügt, könnte es zur Vorprogrammierung eines Mindsets führen, das SE zwar propagiert aber nicht praktiziert.

Beim *integrativen Modell* geht es darum, die digitalen Medien zu nutzen, um eine neue Lernumgebung zu schaffen und personalisiertes und kooperatives Lernen zu ermöglichen, was einen grundlegenden Wandel des Lernens bedeutet und was auch Transformation oder Disruption genannt wird. Ein grundlegender Wandel des Lehrens und Lernens verlangt nach anderen Einstellungen, Haltungen sowie veränderten Lernformen, Arbeitsplätzen und Organisationsstrukturen, also nach Schulentwicklung. UE intendiert dann nicht bloß modernisiertes Unterrichten, sondern anderes Lernen. Und das ist nur durch Integration in ein Gesamtkonzept der Schulentwicklung zu leisten. Sonst verbleibt es bei angedockter Lehrer- oder Schulleiterfortbildung, dessen geringe Wirksamkeit seit langem bekannt ist. Eine große Chance, die gerade Digitalisierung bietet, ist dann vertan.

6.2. Komponenten des Entwicklungsprozesses

Am Anfang jedes Entwicklungsprozesses steht die Entscheidung für ein bestimmtes Reform- oder Innovationsprogramm. Solche Programme können auf jeder der drei genannten Ebenen entwickelt werden, also im Parlament bzw. Ministerium, in der Region und/oder der Einzelschule, und sie werden am besten durch die Brille der Einzelschule gesehen. Sie können auch von außen kommen, beispielsweise von Hochschulen oder Stiftungen. Besonders auf der Schulebene entwickeln sie sich öfters nachträglich aus spontanen Antworten auf unmittelbare Bedarfslagen heraus. Programme können verpflichtend sein, wie viele Programme, die aus den Ministerien kommen, oder auch als freiwillige Angebote daher kommen. Die Umsetzung solcher Programme ist das, was wir seit den 1970er Jahren Implementation nennen.

Das Grundgerüst eines Implementationsprozesses besteht aus zahlreichen Komponenten, wovon zehn aufgrund von Forschungen und Erfahrungen als die bedeutsamsten erachtet werden können. Sie werden im Folgenden kurz skizziert. Am Anfang steht:

(i) Klare, wenige Ziele

Entwicklungsprozesse beziehen sich auf die Zukunft. Man braucht für die Planung z.B. des zukünftigen Unterrichts oder der digitalen Ausstattung erst einmal ein Bild der Zukunft. Aber ebenso relevant ist die Ausgangssituation, sonst weiß man nicht, worauf bzw. auf wen man zählen kann und wie und wo man mit der Realisierung beginnen soll; deshalb ist eine gemeinsame Diagnose angebracht. Zudem braucht man Zielsysteme und Zielvereinbarungen (s. dazu Kap. 4.1) finden zu können.

(ii) Führung und Management

Entwicklungsprozesse müssen gestaltet und gesteuert werden: Die genannten Komponenten, Ebenen und Phasen sind zu koordinieren; das geschieht selten in planungslogischer Reihenfolge. Akzeptanz und situative Passung müssen organisiert werden; das geschieht am besten durch Schulleitung mit angemessener Einbeziehung der Beteiligten. „Gute Schulen ohne gute Schulleitung gibt es nicht...Erneuerungsprozesse ohne Unterstützung des Schulleiters (haben) keine Chance auf Realisierung“ (Rolff 1993, S.183) war schon 1993 das Fazit der beginnenden Schulleitungsforschung.

Schulleiterinnen und Schulleiter müssen eine Vorstellung entwickeln, welche Rolle und welche Funktion sie in dem Prozess schulischer Entwicklung einnehmen wollen, wie sie einerseits Anstöße geben und andererseits auf Initiativen aus dem Kollegium vertrauen können. Ihre wichtigsten Aufgaben sind Führung und Management. Dazu gehört es, Arbeitsbedingungen und Entlastungen zu schaffen, mit denen das Engagement und die Initiative der Lehrpersonen befördert wird.

Die Führungs- und Managementaufgaben sind inzwischen so groß geworden, dass der Aufbau eines Mittleren Management immer funktionaler wird. Die Einführung digital gestützten Unterrichts beispielsweise kann nicht von Lehrpersonen singulär realisiert werden. Vielmehr ist das Aufgabe der Fachgruppen und damit auch Führungs- und Managementauftrag für deren Vorsitzende.

Zur Einschätzung der Rolle von Schulleitungen bei der Implementation hilft auch ein weiteres Ergebnis der mehrfach zitierten RAND-Studie: „Je mehr die Schulleitung als unterstützend wahrgenommen wurde, desto mehr Projektziele wurden erreicht, desto größer waren die Verbesserungen der Schülerleistungen und desto extensiver waren der Fortbestand der Projekt -Methoden und -Materialien“, heißt es in der RAND-Studie (RAND Vol. VII 1977, S.124).

(iii) Partizipation/Teilhabe/Ownership

Geradezu zentral für das Gelingen der Implementation ist Partizipation bzw. Teilhabe. Entscheidend ist dabei das Zusammenwirken von Reformern und Innovatorinnen mit den Betroffenen, die dadurch zu Beteiligten werden. Das bezieht sich besonders auf das Verhältnis der Ebenen zueinander, das Verhältnis von Behörden zu den Schulleitungen und von diesen zu den Lehrpersonen.

Ohne Teilhabe entsteht kaum Ownership (Eigentum bzw. Eignerschaft), die Voraussetzung für ein möglichst intensives Gelingen des Implementationsprozesses ist. Zur Entstehung von Eigentum bzw. Eignerschaft gehört in aller Regel eine Teilhabe an der Konzipierung der Programme, zumindest an deren wechselseitigen Anpassung (RAND VII 1977, S.118).

Die dazu gehörenden Ziele und auch die, die explizit oder implizit in Leitbildern und Schulprogrammen vorhanden sind, sollten in jedem Fall mit den betroffenen Akteurinnen und Akteuren zusammen entfaltet und präzisiert werden. Nur so können sie allen Interessierten klargemacht und von ihnen angeeignet werden, womit sich die Chancen auf das Gelingen der Implementation erhöhen.

Auch die Erstellung von Prototypen, die nur in Gemeinschaft möglich ist, erhöht Ownership und auch Nachhaltigkeit. Prototypen sind Modelle. Sie werden in unterschiedlichen Varianten, welche im Kern übereinstimmen, entwickelt und gehen – wenn sie sich bewährt haben – in Serie (oder aber sie werden aufgegeben, wenn sie in der Erprobung nicht überzeugt haben). Prototypen werden in Arbeitsgruppen hergestellt, in denen Expertinnen und Experten zusammenarbeiten. Lehrpersonen sind „Experten für Lernen“, so steht es wörtlich im Schweizer Lehrerleitbild, sogar an erster Stelle. Beispielsweise kann ein Konzept der UE nicht tiefgehend über Lehrpläne und Schulbücher in den Unterricht implementiert werden, sondern intensiver und mit mehr Implementations-Treue durch komplexe Angebote von Prototypen. Sie können helfen, neue Lernsettings (oder auch neue Aufgabekulturen) auszuprobieren und in einer Weise weiterzuentwickeln, die sie serienreif macht.

(iv) Instanzen für Gestaltung und Steuerung

Als geeignete Einrichtung für die Einbeziehung der Beteiligten hat sich die Steuergruppe erwiesen, die im Grunde Gestaltungs- und Steuergruppe genannt werden müsste. Matthew Miles war der erste, der über Steuergruppen schrieb; er nannte sie interessanterweise Unterstützungs- und manchmal Innovationsgruppen (Miles 1964, S. 642 f.). In der Schweiz wird häufig von Impuls- oder Spurgruppen gesprochen. Wir bleiben hier der Einfachheit halber beim Begriff Steuergruppen und schließen die anderen Bezeichnungen mit ein. Nur Projektgruppen sollte man sie nicht nennen, weil diese Ausschüsse der Schulleitung sind und nicht Instanzen des gesamten Kollegiums.

Die Hauptaufgabe von Steuergruppen liegt im Prozessbereich, genauer: in Vorschlägen zur Gestaltung und Steuerung eines Schulentwicklungsprozesses und damit auch des Implementationsprozesses. Mitglieder der Steuergruppen sollten die in der Schule Arbeitenden und Lernenden selbst sein, also die Professionellen.

Zu Zeiten der Digitalisierung werden die IT-Gruppen immer wichtiger. Sie können parallel zu den Steuergruppen eingerichtet werden oder auch als von der Steuergruppe eingesetzte Arbeitsgruppe. In ihnen können Schülerinnen oder Schüler (z.B. als Medienscouts) mitwirken und auch Eltern, wenn sie IT-Experten sind.

Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter sollte Mitglied der Steuergruppe, aber nicht den Vorsitz führen. Auch wenn die Schulleitung auf den Vorsitz in der Steuergruppe verzichtet, ist ihre Rolle für die Arbeit derselben hoch bedeutsam. Die Schulleitung muss die Konzepte bzw. Arbeitsergebnisse der Steuergruppe auf Realisierungschancen hin prüfen, und sie ist für die Umsetzung zuständig. Außerdem muss sie die Arbeit der Steuergruppe unterstützen und die Letztverantwortung für die Ergebnisse übernehmen.

Das Funktionieren der komplizierten Schulleitungsrolle und ein erfolgreiches Arbeiten der Steuergruppe setzen eine Klärung der Beziehung und Zusammenarbeit zwischen Schulleitung und Steuergruppe voraus. Die Güte dieser Beziehung hat eine fundamentale Bedeutung für die Implementationsprozesse an der betreffenden Schule. Sie ist insofern besonders sensibel und nicht selten sogar konfliktrichtig, als Aspekte wie

(Selbst-) Vertrauen, Einfluss und Macht, Eigenständigkeit, Informiertheit und Koalitionsbildung mehr oder weniger offen hineinspielen.

Nicht zuletzt ist die Steuergruppe ein Lernort – auch für Schulleitungen.

(v) Rollende Planung/Jahresarbeitspläne

Auch das Erstellen und die periodische Fortführung von Jahresarbeitsplänen kann als Verfahren der rollenden Planung (s. Kap.4.10) gestaltet werden, dann nämlich, wenn die jeweiligen Jahrespläne am Ende des Jahres bilanziert werden und die Ergebnisse davon in die Planung des jeweils folgenden Jahres eingehen.

Rollende Planung orientiert sich selbstverständlich von Beginn an Zielen und plant insofern aus der Zukunft. Die Realisierung knüpft allerdings an die jeweilige Gegenwart an und hat immer das folgende Jahr im Blick. Sie bilanziert oder evaluiert regelmäßig, was im ersten Jahr herausgekommen ist, und macht weiter wie geplant oder ändert die Planung des zweiten Jahres angesichts des Evaluationsergebnisses.

(vi) Teamarbeit

Entwicklung von Teamarbeit meint den Aufbau und die Unterstützung von Formen und Strukturen der Kooperation unter und mit Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, aber auch innerhalb der Schulleitung. Vorrangiges Ziel ist es, die Fähigkeit der einzelnen Mitglieder zur Zusammenarbeit zu stärken, die Kommunikation offen und vertrauensvoll zu gestalten und eine Kultur der Rückmeldung zu etablieren. Teamentwicklung kann nur gelingen, wenn die Gruppen ausreichend Zeit zur Reflexion ihrer Ziele, Aufgaben, Vorgehensweisen und der gruppeninternen Regeln haben.

Teamarbeit ist immer Kooperation. Sie kann in Schulen mannigfaltig sein: Klassen- und Jahrgangsteams, Fachteams, Projektteams und Schulleitungsteams sind die wichtigsten, aber nicht die einzig denkbaren Teams. Für gelingende Implementation ist es entscheidend, wie die Teams arbeiten. Nicht alle Gruppen erfüllen die Ansprüche von Teams, und nicht alle Teams sind strikt auf Schülerlernen bezogen.

Kooperative Teams haben auch einen besonderen Nutzen für den Einstieg von Berufsanfängern (Österreich 1988); sie werden schneller und situationsgerechter in ein Kollegium mit kooperativen Teams integriert.

Die konsequenteste Form von Teamarbeit sind Professionelle Lerngemeinschaften (PLGs), die in Abs 6.3 ausführlicher dargestellt werden.

(vii) Vertrauenskultur

Vertrauen entsteht nicht durch Beteuerung und schon gar nicht durch Beschwörung, wie es die Schlange Kaa in Disneys Dschungelbuch nicht zufällig ohne Erfolg praktiziert. Vertrauen entsteht durch Verfahren, wie es Niklas Luhmann herausgearbeitet hat: Grundlage des Vertrauens ist die „Gegenwart als dauerndes Kontinuum ..., als Gesamtheit der Bestände, an denen Ereignisse sich ereignen können“. Dieses Vertrauen hat im Zusammenhang der sozialen Interaktionen die Funktion, „die Komplexität der Möglichkeiten auf ein Maß zu reduzieren, das den einzelnen in seiner Umwelt handlungsfähig bleiben lässt“ (Luhmann 1968, S.10 f.). Ein Beispiel für „Vertrauen durch Verfahren“ im Schulbereich ist die Feedbackkultur, bei der es gemeinsam vereinbarte Verfahrensregeln gibt, wie etwa Anonymität und/oder Datenhoheit (die Daten gehören der Person, die sie erhoben hat bzw. der Person, von der sie stammen, je nach Vereinbarung).

(viii) Konzepte von Transfer

Transfer ist im Prinzip so etwas wie „Implementation in die Breite“ bzw. „Implementation in die Fläche“. Deshalb gibt es, genau wie es keine 1:1 Implementation gibt (s.o.), auch keinen 1:1-Transfer, weder auf dem Wege von der Behörde zur Schule noch von einer Schule zu

einer anderen. Transfer ist ebenso eine Angelegenheit des „Nacherfindens“ wie Implementation, weil jede Innovation, die aus einer Schule stammt, in allen anderen Schulen rekontextualisiert werden muss.

Die Grenzen des Wissenstransfers liegen auch in der Natur des Wissens. Wissen hat eine Duplexstruktur, die aus explizitem und implizitem Wissen besteht (vgl. Rolff 2012). Explizites Wissen kann annähernd 1:1 transferiert werden, implizites Wissen nicht. Implizites Wissen ist in der Definition des Soziologen Sennett „jenes Wissen, welches so sehr zur Selbstverständlichkeit geworden ist, dass es uns vollkommen natürlich erscheint“ (Sennett 2009, S.246) und deshalb gar nicht erst thematisiert wird. Das beste Wissen über bessere Schulen oder besseren Unterricht einfach weiterzugeben (Wissenstransfer), ist nicht der Königsweg von Entwicklungsprozessen. Schulen entscheiden nämlich zum Teil – manchmal zum Großteil – selbst, welches Wissen in welchem Format sie aufnehmen, was sie mit dem Wissen anstellen, das sie manchmal gar nicht so verstehen, wie es die Wissensproduzierenden meinen, und das nie vollständig ist, sondern eher die Oberfläche eines Eisberges repräsentiert. Wenn schon Wissen, Methoden und Materialien für anspruchsvolle Transfers nicht ausreichen, dann müssen innovationserfahrene Personen, welche die im Fokus stehende Innovation mitentwickelt haben, mit den Innovationen buchstäblich mitgehen. Ohne Nähe überträgt sich nichts. Es sollen ja nicht nur Wissen, Konzepte, Werkzeuge und Verfahren, sondern auch Werte, Haltungen und Überzeugungen transferiert werden. Letztere werden von Personen verkörpert. Transfer von Prototypen ist auch Transfer von Erfahrungswissen; dieses ist an Personen gebunden. Deshalb gehört es zum Alltag des Transfers, dass Prototypen von weiteren Einrichtungen „geholt“ werden, die sie nicht entwickelt haben. Und wenn Personen, von denen die Prototypen stammen, mit den Prototypen „mitwandern“, dann wächst auch die Wahrscheinlichkeit, dass die „Nacherfindungen“ durch die „fremden“ Organisationen gelingen. Das gilt für Transfer innerhalb der Schule (interner Transfer) wie erst recht für Transfer über die Prototypenschule hinaus (externer Transfer).

Transfer durch Personen wird seit langer Zeit im Uni-Bereich praktiziert. Für einen Wechsel der Arbeitsstätte erhalten die Hochschullehrpersonen häufig sogar ein höheres Gehalt.

(ix) Strategien der Evaluation

Zur Schulentwicklung gehört schließlich auch Evaluation. Evaluation hat – wie schon erwähnt - mehrere Ziele und Aufgaben: Impulse für die Schulentwicklung und deren Selbststeuerung zu geben sowie auf ihrer Basis Rechenschaft abzulegen und Selbstreflexion zu betreiben. Evaluation intendiert letztlich eine neue Arbeitskultur.

Der Aufbau eines Evaluationssystems in der Schule ist ein wesentliches Element der KfE, weil es Ausdruck der Reflexionsfähigkeit einer Schule ist, die ihren Entwicklungsprozess bewusst und eigenverantwortlich steuert. Deshalb gehört auch der Aufbau einer Feedbackkultur dazu.

6.3. Professionelle Lerngemeinschaften

Das Konzept, von dem man am ehesten erwarten darf, dass es alle Komponenten der kooperativen UE zusammenbringt, ist die Professionelle Lerngemeinschaft (PLG). Das soll im Folgenden dargelegt werden.

Forschungen aus den USA geben gewichtige Hinweise dafür, dass „professional learning communities“ besonders effektiv für Personalentwicklung und das Lernen der Schülerinnen und Schüler zugleich sind. Sie verbinden und vereinigen wie kein anderer Ansatz das Lehrerlernen mit dem Schülerlernen bzw. PE mit UE.

PLGs sind seit einigen Jahren auch in Deutschland (vgl. Rolff 2002.) in aller Munde. Schulforscher und Schulentwickler belegen mit diesem Begriff engagierte Arbeitsgruppen in Schulen oder produktive Fach- oder Jahrgangskonferenzen, aber auch ganze Kollegien im Aufbruch und sogar umfassende Netzwerke mehrerer innovativer Schulen. Der Begriff droht zu diffundieren. Er weckt zudem die Hoffnung, den Königsweg für Qualitätsverbesserung von Schulen und Unterricht weisen zu können.

Deshalb wird es Zeit, den Begriff zu klären, den Stand der Forschung zu sichten und vor diesem Hintergrund dieses Konzepts für die Schulentwicklung genauer zu bestimmen.

Stand der Forschung

Der Ursprung des Konzepts der PLGs liegt in Schulforschungsprojekten in den USA.

Nicht nur aus chronologischen Gründen ist hier als erste die Studie von Susan Rosenholtz über „Teachers' Workplace“ zu nennen. Auch wenn der Begriff der PLG noch nicht wörtlich auftrat, wurde seine Substanz dargelegt und empirisch untersucht. Rosenholtz identifizierte und untermauerte die zentrale Bedeutung von miteinander arbeitenden und voneinander lernenden Lehrerinnen und Lehrern für die Weiterentwicklung der Schule und deren Personals. Sie unterschied aufgrund von empirischen Daten „learning-enriched schools“ und „learning impoverished schools“ (Rosenholtz 1991, S. 87 ff.), wobei sie damit den Stand der Lehrerprofessionalisierung meinte. Sie konnte auch nachweisen, dass Schulen mit lernenden Lehrern („learning enriched“) zu höheren Schülerleistungen führten (ebd., S. 99 ff.). Schließlich fand sie heraus, dass in einer „learning enriched school“ auch eine Kultur der Unterstützung und der gegenseitigen Hilfe gehört (ebd., S. 55 ff.).

Die Notwendigkeit, die eigene Unterrichtspraxis fortlaufend zu reflektieren und gegebenenfalls zu verändern, sehen DuFour und Eaker (1998) im professionellen Anspruch der Lehrertätigkeit begründet. Sie argumentieren, dass sowohl die Erziehungswissenschaft als auch die Fachwissenschaften ständig neues „technologisches“ Wissen produzieren oder neue Standards diskutieren, weshalb sich die Angehörigen der Profession über aktuelle Entwicklungen auf dem Laufenden halten müssen. Da ein abgeschlossenes Studium nicht Garant für ein längerfristig aktuelles und umfassendes „Professionswissen“ von Lehrkräften sein kann, ist – wie in anderen Berufen auch das fortwährende Lernen unabdingbar. (Weiter-)Lernen und stetiges Üben sowie systematische Reflexion werden im Konzept der PLG als Grundlage für kontinuierliche Verbesserungsarbeit betrachtet. Diese Form des Lernens können Lehrerinnen und Lehrer im Schulalltag kaum als Einzelkämpfer und isoliert voneinander realisieren. Aus diesem Grund betonen einige Autoren der Überwindung der allzu losen Koppelung der Schulorganisation als notwendige Grundlage für eine effektive, weil kooperative Unterrichtsentwicklung (vgl. Sergiovanni 1994; Darling-Hammond 1997).

Es werden Parallelen zwischen den Konzepten der PLG und der „Lernenden Organisation“ (Senge 1990) gesehen. Der Ansatz der lernenden Organisation impliziert, dass die Produktivität und Effektivität einer Organisation von der Produktivität und Effektivität der einzelnen Mitglieder abhängt. Insbesondere das „Team-Lernen“ ist in der lernenden Organisation von zentraler Bedeutung. Sowohl das Konzept der lernenden Organisation als auch die Idee der PLG gehen davon aus, dass Wissen und Kompetenzen einer Gruppe in der Regel größer sind als die Summe der tatsächlichen individuellen Talente und Fähigkeiten (vgl. Senge 1996, S. 6 f.).

Eine Zusammenfassung erster empirischer Befunde zur Wirksamkeit von PLGs in der Schule gibt Hord. In Schulen, die sich als PLG bezeichnen lassen, zeigt sich demnach im Kollegium

- ein erfolgreiches Lernen neuer Unterrichtstechniken und eine Erweiterung des professionellen Wissens;
- damit einhergehend eine höhere Wahrscheinlichkeit, dass die Lehrkräfte über aktuelle fachliche Innovationen informiert sind, und ein tieferes Verständnis des Unterrichtsstoffes;
- ein Verständnis der Bedeutsamkeit der eigenen Lehrer-Rolle bei der Unterstützung und Förderung der Schülerinnen und Schüler;
- eine signifikant höhere Kapazität, sich auf die besonderen Bedürfnisse der Schüler einzustellen und den eigenen Unterricht entsprechend zu adaptieren;
- eine höhere Berufszufriedenheit und weniger Fehltage der Lehrerinnen und Lehrer;
- eine höhere Motivation an nachhaltigen und systematischen Veränderungen mitzuwirken und diese als Lehrkraft mitzutragen. (vgl. Hord 1997, S. 29 f.)

Fast alle Autoren vermuten einen Zusammenhang zwischen der Ausbildung professioneller Lerngemeinschaften und der Erhöhung der Effektivität schulischen Unterrichts, d. h. verbesserte Schülerleistungen. Empirische Nachweise sind indes noch rar, aber vorhanden. Die Studie von Rosenholtz wurde in diesem Zusammenhang schon genannt. Louis, Kruse und Marks (1996) weisen einen indirekten Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein einer PLG auf Schulebene und hohen Schülerleistungen nach (Louis et al., p. 184).

In einer Metaanalyse zur Wirkung der PLGs auf Schülerleistungen heißt es: „Our meta-analysis reported a small but significant summary effect ($d = .25$, $p < .05$), indicating that a small school environment professional community could enhance student achievement“ (Lomos u. a. 2011, S. 121).

PLGs sind inzwischen gut erforscht. Weitere Studien zeigen, dass PLGs auf mehreren Gebieten außerordentlich positive Wirkungen haben. Lehrkräfte, die in PLGs arbeiten,

- zeigen größere Innovationsbereitschaft
- sind eher zur Selbstreflexion bereit
- haben eine höhere Effektivitätsüberzeugung
- geben eine positivere Wahrnehmung hinsichtlich Schulleitung, Schulklima, Kollegium an
- geben eine höhere Arbeitszufriedenheit an
- können besser auf individuelle Bedürfnisse der Schüler eingehen
- nehmen eine Entlastung der Arbeit wahr
- erkranken seltener an Burnout
- erfahren emotionale Entlastung (vgl. Rolff 2016).

Begriffsbestimmung

Bewusst werden PLGs nicht als Lerngruppen oder Teams verstanden, sondern als Gemeinschaften. Unter Gemeinschaft (community) wird häufig eine Gruppe von Menschen (Lehrpersonen) mit gemeinsamen geteilten Werten und Interessen verstanden. In ihrem Kontext ist die Gemeinschaft eine wesentliche Grundlage für Kooperation und gegenseitige Unterstützung, auch für emotionale Unterstützung.

Bei PLGs kommen vor allem Hilfe-Kultur (vgl. Rosenholtz 1991) und Fehlertoleranz als Kernwerte in Frage. Fehler nicht als zu tabuierendes Missgeschick, sondern als Chance zum Lernen zu betrachten, kann Schul- und Unterrichtsentwicklung voranbringen. Schon Aristoteles begründete die Fehlertoleranz mit der Aussage: „Wer keine Fehler machen will, kann sich auch nicht entwickeln.“ Hilfekultur hat mit Wertschätzung zu tun und geht davon

aus, dass nicht nur Schüler, sondern auch Lehrkräfte hilfebedürftig sind und um Hilfe bitten können.

Es lässt sich zuspitzen: Unter *Gemeinschaften* ist eine Gruppe von Menschen zu verstehen, die durch gemeinsames Fühlen, Streben und Urteilen verbunden sind. Sie sind personenzentriert und befriedigen Bedürfnisse wie Vertrauen, Fürsorge, Anteilnahme, Besorgtheit sowie Bindung, Verpflichtung und Verbindlichkeit. (vgl. Sennett 2002)

Professionalität bedeutet qualifizierte Ausbildung und Orientierung an hohen Standards der Berufsausübung, die zumeist von einer Berufsorganisation gesichert werden, sowie Interesse an Weiterqualifikation und vor allem an Reflexion der eigenen Arbeit.

Die Kombination von Gemeinschaft und Professionalität, die für PLGs charakteristisch ist, geht davon aus, dass berufliches Lernen in Zeiten turbulenten Wandels immer auch experimentelles Ausprobieren von Neuem bedeutet, deshalb mit Risiken behaftet ist, sich diskontinuierlich vollzieht und dabei gelegentlich Minikrisen unvermeidbar sind, weshalb es mit einer Kontinuität und Solidarität verbürgenden stabilen Rahmen verbunden sein sollte.

Bei der Bestimmung von Kriterien, die geeignet sind, PLGs zu kennzeichnen und zu identifizieren, unterscheiden sich die Autoren allerdings. Der Autor dieses Beitrages schlägt die folgenden fünf Kriterien vor:

1. Gemeinsame handlungsleitende Ziele.
2. Gemeinsamer Fokus auf Schüler-Lernen
3. Deprivatisierung der Praxis (Unterrichten ist eine persönliche, aber keine private Angelegenheit)
4. Zusammenarbeit/Kooperation
5. Reflektierender Dialog.

Um als PLG zu gelten, reicht es nicht aus, ein oder auch vier dieser Kriterien zu erfüllen. Im Sinne holistischer Unterrichtsentwicklung müssen alle fünf erfüllt sein, wenn auch nicht alle in ausgeprägtester Form. Wenn alle fünf Kriterien in ihrer Ausgestaltung auch zueinander passen, entsteht Kohärenz, was nach allem, was wir Wissen zu wirksamer UE führt.

In den USA werden PLGs meist auf das Ganze eines Lehrerkollegiums bezogen („school-wide professional community“). Das gilt für alle bisher zitierten Autoren. Eine Ausnahme ist lediglich bei Newman (1994) festzustellen, der gelegentlich auch von „communities within schools“ spricht. In der Tat ist das ganze Kollegium zumeist zu groß, um die für die Arbeit in PLGs nötige Überschaubarkeit und Solidarität zu gewähren. Außerdem müssen direkte Zusammenarbeit und reflexive Dialoge organisierbar sein.

Deshalb liegt es nahe, unter PLGs die in Schulen ohnehin vorhandenen oder zu schaffenden arbeitsbezogenen Gruppen von drei bis ca. zwölf Lehrern zu verstehen. Eine plausible Strategie der Unterrichtsentwicklung ist dann, Fachkonferenzen zu PLGs weiterzuentwickeln und auch die Erweiterte Schulleitung wie PLGs zu verstehen. Wenn das schulweit geschieht wird anschaulich, wie eine lernende Schule aussieht.

6.4. Institutionelle und mentale Schulentwicklung

In einer sich dynamisch entwickelnden Gesellschaft muss sich Schulentwicklung selbstverständlich auch selbst entwickeln. Aktuell scheint diese Entwicklung in zwei Richtungen zu gehen, die sich in zwei auseinander gehenden Zinken einer Stimmgabel bewegen, die wesentlich zusammengehören. Das ist in Abb.6.5 dargestellt.

Die eine Richtung, die der linken Zinke der als Metapher gebrauchten Stimmgabel folgt, könnte „Systematische SE“ genannt werden, die andere „Systemische SE“. Die

Systematische ist an Bildungs-und Organisationssoziologie orientiert. Zur linken gehören *Institutionen* und Strukturen wie Steuergruppen, Professionelle Lerngemeinschaften oder konfluente und kooperative Schulleitungen. Schon Dalin/Rolff (1990) nannten deshalb ihr Schulentwicklungsprogramm ein institutionelles. Die rechte Zinke ist eher psychologisch orientiert und zu ihr gehören Schul- und Lernkultur, Erziehung als Beziehungsarbeit oder Coaching. Für beide Zinken gilt, was im Fuß der Stimmgabel angemerkt ist, nämlich Prozesshaftigkeit, lernseitige Haltung, Digital gestütztes Lernen, Vertrauen/ Wertschätzung und Leitung.

Grundgestalt der Schulentwicklung

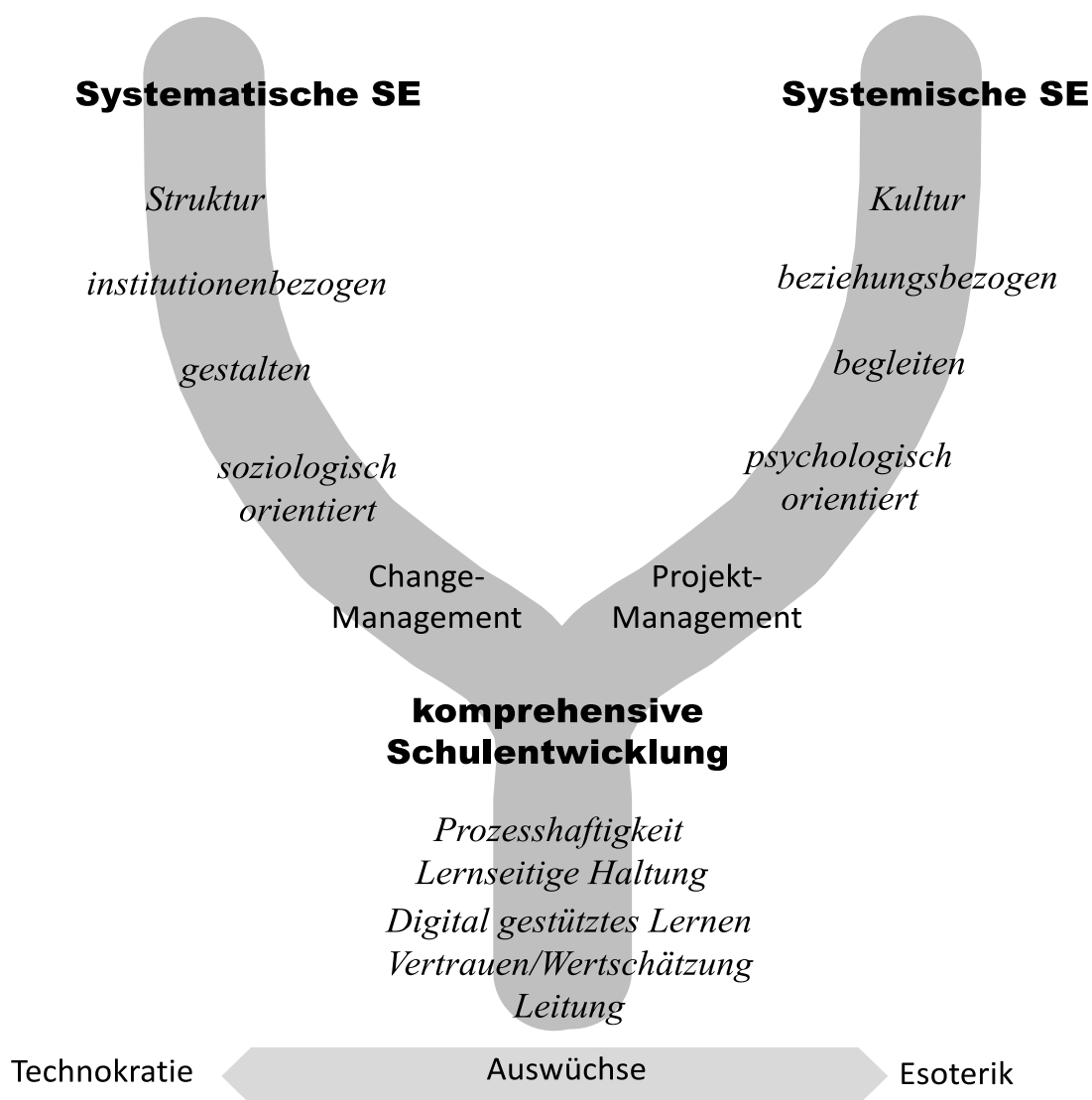


Abbildung 6.5: Stimmgabel-Modell der Schulentwicklung

Mit dem Stimmgabel-Modell schwingt mit, dass zur Qualität von Schule auch Stimmungen gehören, die Lernfreude aufkommen lassen, Geduld und Durchhaltevermögen entstehen lassen und Konflikte bearbeiten helfen.

Beide Zinken gehören zusammen, wie Struktur und Kultur in der Bildungssoziologie oder wie gestalten und begleiten. Ebenso bewegt sich institutionenbezogenes wie personenbezogenes Beziehungshandeln in einer dialektischen Einheit. Man kann und sollte auch Institutionen, d.h. auch Arbeitsplätze verändern, aber nicht Menschen. Veränderte Institutionen ermöglichen dann den Menschen, sich selbst zu ändern.

Institutionen kann und soll man verändern, Menschen nicht.

Wenn man nur die eine Seite betont, drohen links Technokratie und rechts Esoterik.

6.5. Meta-Ziel: Kapazität für Entwicklung und Lernende Schulen

Auch wenn man sich ein Bild der Zukunft macht, weiß man nicht zuverlässig, wie die Zukunft tatsächlich aussehen wird, z.B. was die Lehrpläne und die Arbeitsplatzanforderungen betrifft. Man kann nicht valide von der Zukunft her planen, weil man die Zukunft schlicht nicht kennt. Aber jedes Planungs- oder Entwicklungsziel liegt in der Zukunft. Hier tut sich ein Widerspruch auf. Wie kann man ihn auflösen?

Eine einfache Lösung gibt es für dieses Problem nicht, wohl aber eine Art Meta-Lösung, nämlich den Aufbau einer Kapazität für Entwicklung (fortan KfE abgekürzt, engl. Capacity for Change genannt). Fullan belegt anhand konkreter Beispiele, dass der Königsweg zur wirksamen Schulentwicklung im Aufbau dieser Kapazität in Schulen und in Behörden liegt (Fullan 2010). Wir sprechen von Kapazität für Entwicklung (KfE), weil Entwicklung in eine Richtung und damit auf bewusste Gestaltung weist.

Wenn man eine KfE aufgebaut hat, kann man auf neu entstehende oder neu herangetragene Ziele flexibel und rasch reagieren; man muss nicht wieder ganz von vorne anfangen. Mit anderen Worten: Schulen müssen entwicklungsfähig, d.h. auch lernfähig sein, um für jede neue Situation neue Lösungen finden zu können.

Schulen, die ihr Qualitätsmanagement zum großen Teil selbst bewältigen, könnte man Lernende Schulen nennen. Dazu benötigen sie eine Kapazität für Entwicklung.

6.6. Ein Praxisbeispiel: Entwicklung digital gestützten Lernens

Rolff und Thünken (2019) haben den Einführungsprozess Digital gestützten Lernens (DgL) an zwei Schulen untersucht, dem Evangelischen Stifteschen Gymnasium in Gütersloh und dem Theodor-Heuss-Gymnasium in Göttingen genannt (Rolff/Thünken 2019). In beiden Schulen war die Akzeptanz des DgL beachtlich groß. In der Schule in Gütersloh sagten nur 6% der Befragten „Digitale Lernumgebungen werden in unserer Schule pädagogisch (fast) nicht genutzt“ und ebenfalls nur 6 % meinten, dass die Schule die Möglichkeiten von DgL (fast) nicht ausnutzte. In der anderen Schule waren die Rücklaufquote sehr viel höher und die Ergebnisse konkreter und noch beeindruckender; was bei der Tradition dieser Schule nicht wundert: „Ich arbeite in meinem Unterricht mit digitalen Medien manchmal“ sagen 29% und „fast immer“ sogar 69% dazu. Die Gütersloh wurde auch nach dem Einsatz der schuleigenen Lernplattform gefragt: „Der „Einsatz der Lernplattform im Unterricht ist geeignet, um den „Austausch von Kolleginnen und Kollegen zu befördern“ kreuzten 60% an und um „personalisiertes Lernen zu ermöglichen“ 64%, beides Items, die nach dem digitalen Mehrwert fragen.

Das sind durchaus hohe Zustimmungswerte, höher als erwartet.

Wie ist es dazu gekommen? Rolff und Thünken haben dazu die Stellvertretenden Schulleiter ausdrücklich um Stellungnahme gebeten und nach einschlägigen Dokumenten gesucht. Sie haben keine explizite und auch keine ganzheitliche Konzeption gefunden und festgestellt, dass die Verbreitung und Vertiefung in beiden Schulen auf freiwilliger Basis

vonstattengingen. Aber sie haben in beiden Schulen gehört, dass ein intensiver Austausch passierte, der von keiner Führungskraft angeordnet, aber unterstützt wurde. Nicht oder wenig am DgL beteiligte Lehrpersonen schauen sich bei den intensiv Beteiligten um, hospitieren, sehen sich deren Unterrichtsentwürfe an oder befragen sie, um sich kundig zu machen für den Fall, dass sie selber dabei sein werden. Grundlage für das Ansehen der Unterrichtsentwürfe und auch digitaler Lernformate und Materialien ist das Vorhandensein eines Lernmanagement-System/einer Lernplattform in der Schule.

So kommen immer mehr hinzu und in der Göttinger Schule wurde eine jahrgangsübergreifende Nutzung von iPads und DgL möglich, ohne dass eine disruptive Situation entstand.

Der Stellvertretende Schulleiter in der Gütersloher Schule nannte das Ansteckung, Rolff/Thünken nennen das Stillen Transfer. Die Verbreitungsstrategie des Ansteckens bzw. des Stillen Transfers kommt bisher –soweit das zu übersehen ist- in der Schulentwicklungsliteratur nicht vor, ist aber offensichtlich sehr wirkungsvoll. Sie hat offensichtlich dazu beigetragen, dass es beiden Schulen gut gelungen ist, Freiwilligkeit mit Verbindlichkeit zu verbinden.

Rolff/Thünken haben die Stellvertretenden Schulleiter der beiden Schulen genauer befragt, wie Digital gestütztes Lernen eingeführt wurde. Die generelle Antwort in beiden Schulen lautete: Durch einen Schulentwicklungsprozess. Im Folgenden werden die Aussagen zur Gütersloher Schule ausführlicher wiedergegeben, weil sie den Prozess der Einführung ziemlich konkret wiedergeben:

„1. Welche Widerstände oder Konflikte oder Ablehnungen gab es am Anfang?“

Eine reservierte Haltung gab es in Teilen des Kollegiums, insbesondere in den ersten beiden Jahren, in denen Martin Fugmann unser neuer Schulleiter war.

Fast die Hälfte des Kollegiums hatte bereits jahrelange Erfahrungen mit Digital gestütztem Lernen gemacht. Die Neuausrichtung, die durch den Schulleiter initiiert wurde, wurde zunächst von manchem kritisch gesehen, stellte sie doch die bisherige Praxis teilweise infrage.

Anfangs gab es Widerstände vonseiten einzelner Lehrkräfte. Diese bezogen sich nicht nur auf den unterrichtlichen Einsatz digitaler Technologien, sondern eher insgesamt auf im Kollegium diskutierte Veränderungsprozesse in der Unterrichtskultur. Die Lehrkräfte wurden wiederum von denjenigen, die sich als fortschrittlich und progressiv bezeichnen würden, als Hemmschuh im Unterrichts- und Schulentwicklungsprozess wahrgenommen und gekennzeichnet. Durch Gespräche und kollegiale Hospitationen konnten diese Spannungen deutlich reduziert werden.

Im Kollegium gab es zunächst Befürchtungen, dass die Veränderungsprozesse zu schnell erfolgen und „von oben verordnet“ würden. Diesbezügliche Widerstände lösten sich auf, nachdem deutlich wurde, dass beispielsweise die Nutzung des Lernmanagementsystems NERDL nicht verbindlich gemacht wurde und unterschiedliche Geschwindigkeiten in den Entwicklungs- und Veränderungsprozessen zugelassen wurden.

2. Welche Rolle spielte der Schulleiter beim Verbreitungs- bzw. Durchdringungsprozess von Digital gestützten Lernen ins Kollegium?“

Wir haben einen charismatischen Schulleiter, der mit seinem ganzheitlichen Führungsstil die Handlungsfelder Organisationsentwicklung und Personalentwicklung in den Dienst der Unterrichtsentwicklung stellt, mit dem immer wieder klar kommunizierten Ziel, Schülerinnen und Schüler erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Der Schulleiter hat auf der Basis seiner

personalen, kommunikativen und fachlichen Kompetenzen die Veränderungsprozesse initiiert und gestaltet. Gerade auf dem Gebiet der Digitalisierung im schulischen Bereich verfügt er über eine außerordentlich hohe Sachkompetenz.

Unser Schulleiter ist ein Netzwerker, der die Kontakte zu vielen Schulen im In- und Ausland nutzt, um gemeinsam mit dem Kollegium des ESG Schul- und Unterrichtsentwicklung voranzubringen.

Der Schulleiter regt das Kollegium immer wieder an, von der Zukunft her zu denken und Visionen zu entwickeln („Was soll in fünf Jahren anders sein?“).

Grundlegend ist und war die nachhaltige Veränderung der Ziel- und Wertvorstellungen im Kollegium. Durch eigenes Vorleben vermittelt Martin Fugmann Begeisterung für die Ziele sowie Optimismus, dass diese auch erreicht werden können. Das gemeinsame Ziel wird betont, bestehende Annahmen und Verfahrensweisen infrage gestellt. Dadurch werden die Kolleginnen und Kollegen ermutigt, selbst mitzudenken und Lösungen zu erproben. Bei vielen Lehrkräften in unserem Kollegium ist spürbar, dass die Entwicklungsprozesse und die Veränderung der Lern- und Unterrichtskultur - gerade auch mithilfe des Digital gestützten Lernens - zu einer echten Herzensangelegenheit geworden sind.

3. Welche Rolle spielte die Steuergruppe?

Die Steuergruppe gestaltet die Entwicklungsprozesse maßgeblich. Im ersten Jahr der Amtszeit von Martin Fugmann steuerte die Steuergruppe den Prozess der gemeinsamen Erstellung unseres Leitbildes und des neuen Schulprogramms. Vier Schulentwicklungsbereiche wurden definiert, gemeinsame Ziele formuliert. Dies waren wichtige Voraussetzungen dafür, dass sich nach und nach Einstellungen der Kolleginnen und Kollegen verändert haben, beispielsweise

- Personalisierung des Lernens ist anzustreben
- bei aller fachbezogen Kompetenzorientierung die überfachlichen Kompetenzen (Personalkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz) stärken
- den Anteil projektbasierten Lernens erhöhen
- digitale Technologien zur Bewältigung der vielfältigen Herausforderungen einsetzen
- die Notwendigkeit erkennen, in professionellen Lerngemeinschaften zu kooperieren.

Die Steuergruppe setzte immer wieder kreative Instrumente und Methoden, wie z.B. Zukunftswerkstatt oder Design Thinking, IQES-Umfragen und -Feedback ein. Diese trugen zur Veränderungsbereitschaft bei, indem die Zukunftsorientierung präsent blieb und auf Bedürfnisse, Widerstände und Schwierigkeiten reagiert und eingegangen werden konnte.

Die Steuergruppe informiert auf Konferenzen das Kollegium regelmäßig über den Fortgang der Schulprogrammarbeit, so dass bezüglich der Zielrichtung und der Sinnhaftigkeit von Einzelmaßnahmen immer wieder Transparenz gewährleistet ist.

Dass in der Steuergruppe drei Mitglieder vom Lehrerkollegium gewählt werden, trägt ebenfalls zur Akzeptanz bei.

4. Welche Rolle spielte der Laptopbeirat?

Unser Laptopbeirat besteht aus acht ElternvertreterInnen, drei SchülervertreterInnen und drei LehrerInnenvertreter. Die Aufgabe des Laptopbeirates besteht insbesondere darin, die Konfiguration der von den Eltern finanzierten digitalen Endgeräten einschließlich der zu nutzenden Software festzulegen. Pädagogische Fragen werden hier mitgedacht, stehen aber nicht im Mittelpunkt der Überlegungen.

5. Welche Rolle spielte der Stellvertretende Schulleiter?

Als Stellvertretender Schulleiter habe ich die Arbeit mit digitalen Medien mehr als 20 Jahre lang als Musik- und Geschichtslehrer mitgetragen. Seit vier Jahren begleite ich den Prozess als Stellvertretender Schulleiter.

Drei Aspekte meiner Rolle scheinen mir in Bezug auf die Frage der Akzeptanz im Kollegium wichtig:

- Durch meine jahrzehntelange Tätigkeit am ESG kann ich die Einstellungen und Haltungen der Kolleginnen und Kollegen (von denen eine ganze Reihe mit mir unter dem nunmehr dritten Schulleiter arbeiten) gut einschätzen und die Schulleitung entsprechend beraten, indem ich auf mögliche Schwierigkeiten und Widerstandspotentiale hinweise.
- Im Unterricht meiner beiden Fächer setze ich gern und ausgiebig digitale Medien ein. Insbesondere die Erfahrungen mit unserem Lernmanagementsystems teile ich regelmäßig mit der Schulleitung und den Kolleginnen und Kollegen meiner Fachgruppen.
- Als Mitglied der Erweiterten Schulleitung und der Steuergruppe, als Mitglied zweier Fachkonferenzen und als Kollege, der ein gutes Verhältnis zu allen Lehrkräften pflegt, nehme ich des Öfteren eine Mittlerrolle ein und fördere und unterstütze die konstruktive Zusammenarbeit der Gremien und Gruppen.

6. Welche Rolle spielte der „Kordinator für das Lernen mit Digitalen Medien“?

Herr Haverkamp als unser Koordinator für das digital gestützte Lernen spielt eine sehr wichtige Rolle. Als Mitglied der Erweiterten Schulleitung ist er verantwortlich für den gleichnamigen Schulentwicklungsbereich. Er arbeitet hier sehr eng zusammen mit den KoordinatorInnen zweier anderer Schulentwicklungsbereiche (Differenzierung/Personalisierung und Internationalisierung). Hier wird deutlich, dass die Digitalisierung in das Schulprogramm integriert ist und die vier Schulentwicklungsbereiche zusammengedacht werden. Dies führt wiederum dazu, dass die Bereiche sich gegenseitig unterstützen und alle KollegInnen in alle Bereiche involviert sind.

Ein Kollege hat regelmäßig schulinterne Fortbildungen (meist als Mikro-Schulungen) konzipiert und durchgeführt, mit denen in Funktionalitäten des LMS eingeführt wurde oder in denen Apps vorgestellt wurden, die für die Unterrichtsentwicklung hilfreich sein konnten.

Dieser Kollege gehört darüber hinaus auch zum Computecs-Team, das einen First Level-Support anbietet.

7. Wer oder was spielte sonst noch eine nennenswerte Rolle?

Zum einen verfügen wir insgesamt über eine gut und recht zuverlässig funktionierende Technik. Unser Haustechniker spielt eine ganz wichtige Rolle an der Schnittstelle von Pädagogik und Technik und ist und war immer bestrebt, unsere pädagogischen Vorstellungen bestmöglichst technisch zu unterstützen.

Zum anderen muss das Kollegium als Ganzes genannt werden, das zu einem nicht unerheblichen Teil schon sehr lange und ganz selbstverständlich mit digitalen Medien umgeht.

Dem Kollegium wird personalisiertes Lernen ermöglicht, indem jede Lehrkraft selbst bestimmt, in welchen Bereichen und in welchem Tempo sie sich selbst und den Unterricht weiterentwickelt (Prinzip der Freiwilligkeit und der zugelassenen unterschiedlichen Geschwindigkeiten). So ist z.B. der unterrichtliche Einsatz unseres

Lernmanagementsystems nie verbindlich gemacht worden, sondern hat sich hat sich im „Schneeballsystem“ ausgebreitet: Waren es im ersten Jahr eine Handvoll von KollegInnen, die das LMS (vorwiegend mit den Grundfunktionen) nutzen, so waren es im zweiten Jahr ca. 20, die nun auch stärker die Möglichkeiten zur Personalisierung, zum Feedback usw. nutzte. Im dritten Jahr arbeiten die meisten Lehrkräfte (zum größeren Teil regelmäßig) mit dem System. Die Verbreiterung erfolgte also nach dem Prinzip der „Ansteckung“ oder des „stillen Transfers“. (Rolff/Thünken 2019, S. 31 ff.)

Teil III: Qualitätsmanagement als Leitidee: Ganzheit herstellen

7. Was ist Qualität von Schule?

Bevor das Thema im engeren Sinne behandelt wird, mag es hilfreich sein, einige Begriffe zu klären, die in der Diskussion über Qualitätsmanagement eine große Rolle spielen, aber nicht immer unmissverständlich verwendet werden. Der Grundbegriff ist Qualitätsmanagement, kurz QM. Es hat sich eingebürgert, QM bündig zu definieren als Summe von Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, so dass sich die knappe Formel ergibt:

$$\text{QMT} = \text{QS} + \text{QE}$$

7.1. Definitionen und Differenzierungen

Die inhaltliche Bestimmung ist etwas aufwändiger. „Qualitas“ kommt aus dem Lateinischen und heißt Beschaffenheit, Güte oder Werthaltigkeit. Qualitas bezog sich bis etwa Mitte der achtziger Jahre auf das Material, die Verarbeitung und die „Anmutung“ des Produkts. Es handelte sich also um einen materialen Qualitätsbegriff.

Danach dominiert ein relationaler Qualitätsbegriff. Er wird in der Norm ISO 9000 ff. verblüffend, doch überzeugend einfach definiert: Qualität ist, „was den Anforderungen entspricht.“ Doch welche Anforderungen sind gemeint und wer bestimmt, was ihnen entspricht? In Wirtschaft und Verwaltung bestimmen die Kunden die Anforderungen. Wer bestimmt sie im Schulbereich?

Im Schulbereich entstehen die Anforderungen aus:

1. Staatlichen Lehrplänen und neuerdings Bildungsstandards,
2. gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erwartungen vor allem hinsichtlich der Schülerleistungen,
3. der Wissenschaft, die die Fächer grundlegt,
4. der Bildungs- und Erziehungstheorie und dem
5. Leitbild/Schulprogramm jeder einzelnen Schule.

Qualität ist also nicht einfach aus Vorgaben herzuleiten, sondern muss im Diskurs aus den genannten Referenzsystemen sozusagen jeweils neu konstruiert werden.

Schlüssel zur Qualitätssicherung sind die Fragen „Wo stehen wir?“ und „Wie können wir das wissen?“ Evaluation gibt die Antwort. Vielfach wird deshalb auch von Qualitätsevaluation gesprochen.

Evaluation wird verstanden als Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten/Informationen mit dem Ziel, an Kriterien orientierte Bewertungsurteile zu ermöglichen, die begründet und nachvollziehbar sind. Evaluation meint demnach datengestützte, kriterienorientierte Bewertung und enthält in vielen Fällen Verbesserungsvorschläge.

Kriterien sind vor allem:

- Vorgaben der Behörde bzw. des Parlaments, z.B. Bildungsstandards
- Leitbild/Schulprogramm
- Projektziele/Projektauftrag/Leistungsauftrag
- Vergleiche/Benchmarking
- Innerschulisch vereinbarte Qualitätsziele.

Grundsätzlich lassen sich drei Prämissen formulieren, die im Rahmen von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung für Schulen relevant sein sollten:

Alle sind für Qualität verantwortlich!

Es wäre ein Missverständnis anzunehmen, es reiche für die Etablierung eines QM einen Qualitätsbeauftragten einzusetzen. Das würde womöglich suggerieren, nur dieser trage Verantwortung für Qualität. Vielmehr muss deutlich werden, dass Qualität eine Systemeigenschaft ist, die durch Personen gelebt wird- und zwar durch alle an Schule Beteiligten: durch Lehrer und Schulleitung, durch Eltern und nicht zuletzt durch Schülerinnen und Schüler. Diese sind keine Konsumenten von Schulqualität, sie sind deren Koproduzenten. Nur wenn Schüler aktiv an Lernqualität mitarbeiten, wird es Lernqualität geben. Dieses den Schülern deutlich zu machen, gehört selber zum QM.

Interne Evaluation hat Priorität.

Mit Priorität ist zeitlicher Vorrang und auch Gewichtigkeit gemeint. D.h. die interne Evaluation sollte der externen zeitlich vorangehen; dann entwickelt sich innerhalb der Schule eine Evaluationskultur, die die Schule auch empfänglicher macht für die Ergebnisse und Verarbeitung der externen Evaluation. Experten empfehlen diese Reihenfolge und Forschungen belegen die Wirksamkeit (Coleman 1992, Newman et.al 1997).

Externe Evaluation muss sein.

Wir benötigen externe Evaluation aus gesellschaftspolitischen und wahrnehmungspsychologischen Gründen. Die Schule ist die mitgliederstärkste und kostenträchtigste Einrichtung moderner Gesellschaften und allein deshalb rechenschaftspflichtig. Sie erledigt wie keine andere Instanz eine gesamtgesellschaftliche Sozialisationsfunktion, die ständig evaluiert werden muss (bisher von der Schulaufsicht). Und wir alle haben blinde Flecke, die von einer Außensicht aufgehellt werden müssen: So meinen z.B. in Befragungen Lehrpersonen, sie würden nur ca. 20% des Unterrichts sprechen, während Schüler die Lehreranteile auf 80% schätzen.

7.2 Grundmodelle von Qualitätsmanagement

Fast alle QM- Modelle gehen auf das CIPP- Modell zurück, das Stufflebeam zuerst formuliert hat (vgl. Wulf 1972). Es geht von vier Komponenten aus (vgl. Abb.7.1): Context, Input, Process (oder Throughput) und Product (oder Ergebnis bzw. Output/Outcome), die systemisch zusammenwirken.

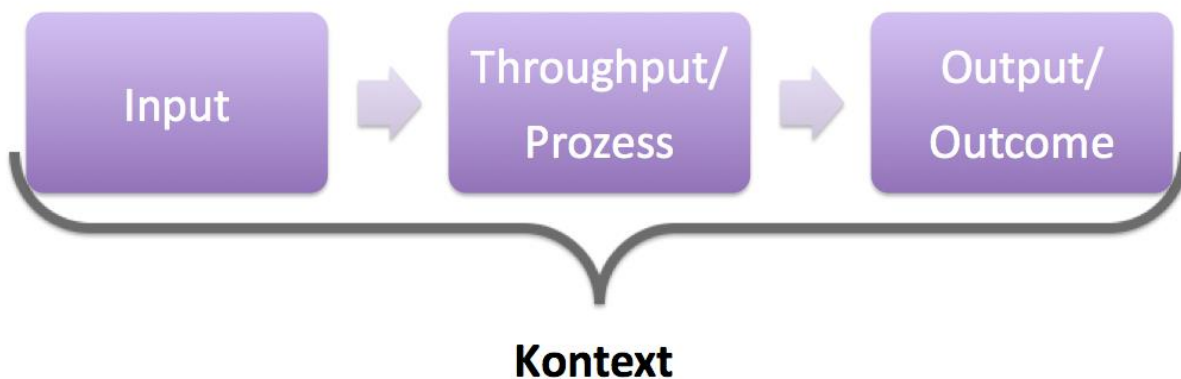


Abbildung 7.1: Das CIPP- Modell (Stufflebeam in Wulf 1972)

Zu den Grundmodellen des QM gehört auch der PDCA- Zyklus (Abb.7.2), der auf Deming, den Urheber des Total Quality Managements zurückgeht, wobei mit dem Adjektiv „total“ nichts Totalitäres, sondern etwas „umfassendes“ oder „ganzheitliches“ gemeint ist. Also ein QM, das nicht nur Schülerleistungen umfasst, also das Outcome, sondern auch den Input und die Prozesse, die zum Outcome führen. Der PDCA-Zyklus ist in diesem Modell sozusagen der Motor, der zur ständigen schrittweisen Verbesserung führt, indem alle Prozesse (in diesem Fall in der Schule) nach diesem Muster gestaltet werden: Zuerst wird geplant, dann ausgeführt, das Ergebnis überprüft und schließlich gehandelt, indem dieser Prozess organisationsweit übernommen oder korrigiert wird.

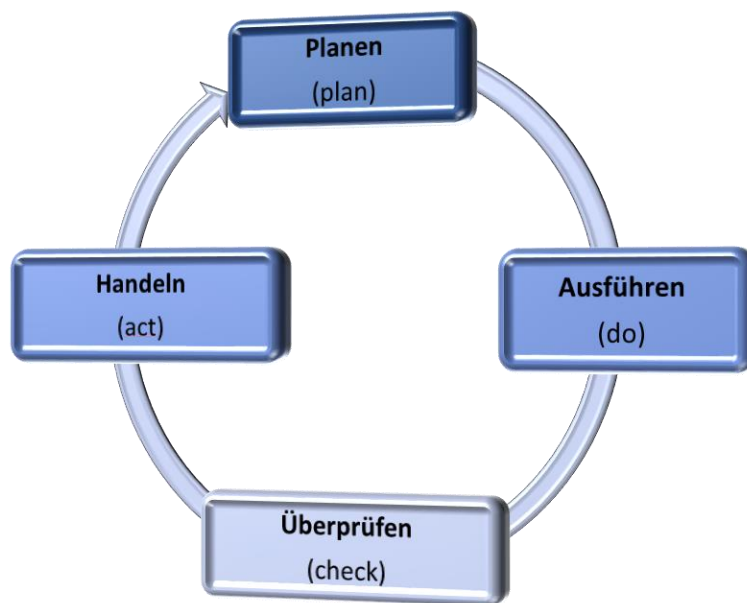


Abbildung 7.2: Der PDCA-Zyklus (nach Deming)

Abbildung 7.3 zeigt denselben Zyklus in einer etwas anderen Begrifflichkeit, die einleuchtender ist: Zuerst werden Ziele geklärt, dann werden Umsetzungen entworfen, im nächsten Schritt implementiert oder realisiert und schließlich überprüft (evaluiert) und gesichert.

Beim QM geht es also um ein umfassendes und systemisches Konzept, das innerschulisch umgesetzt werden muss. Schulleitungen spielen dabei eine entscheidende, vermutlich die entscheidende Rolle. Aus den verschiedenen PISA- Studien können wir vermuten, dass sich ein QM am ehesten in Schulen umsetzen lässt, die selbstständiger entscheiden und arbeiten können, auch selbstverantwortliche oder teilautonome Schulen genannt.

In Theorie und Praxis werden drei Ausprägungen von Qualität unterschieden:

- Organisationsqualität
- Personale Qualität und
- Prozessqualität

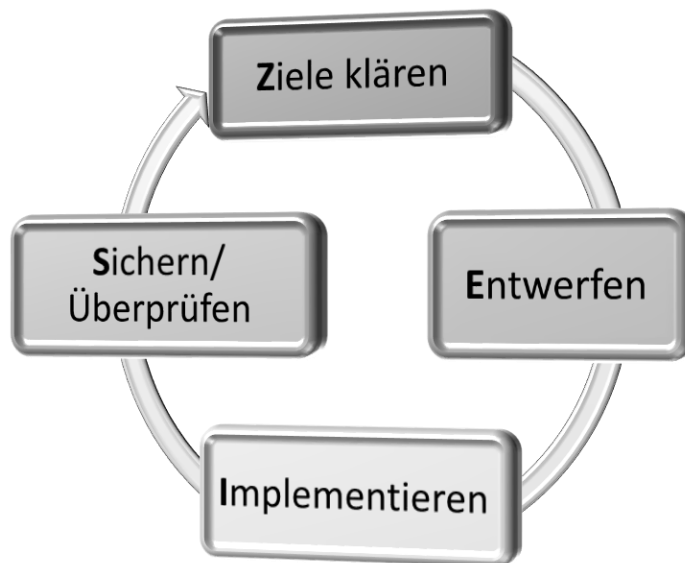


Abbildung 7.3: Qualitätsentwicklungs-Zyklus ZEIS

7.3. Drei Perspektiven: Bestimmen, messen und verbessern

Es sind vor allem drei Perspektiven, die die augenblickliche Diskussion um die Qualität von Schule und Unterricht bzw. die Qualitätssicherung schulischer Arbeit bestimmen. Sie lassen sich durch drei Fragen erschließen:

1. Welche Faktoren sind ausschlaggebend für die Bestimmung von Schulqualität?
2. Wie ist Schulqualität messbar?
3. Wie kann davon ausgehend Schulqualität verbessert werden?

Die erste Frage bezieht sich auf die Inhalte – also darauf, welche Faktoren, wie z.B. fachliche Leistung der Schülerinnen und Schüler, Persönlichkeitsentwicklung oder die soziale und kommunikative Kompetenz in die Qualitätsbestimmung von Schule einbezogen werden sollten. Gleichzeitig müsste in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden, welche äußeren Faktoren einen entscheidenden Einfluss auf die Schulqualität haben. Wie stark beeinflussen beispielsweise – positiv wie negativ – der soziale und familiäre Hintergrund der Schülerinnen und Schüler im Einzugsgebiet der Schule oder die Schulstruktur die Schulqualität, um nur zwei Aspekte zu nennen?

Die zweite Frage bezieht sich dabei auf das Problem von Standards und Messgrößen bzw. darauf, ob diese in der Lage sind, verbindliche Aussagen darüber zu treffen, ob ein so komplexes System wie Schule mehr oder weniger erfolgreich arbeitet. Gibt es überhaupt eine allgemein anerkannte und definierte Messlatte mit den entsprechenden Instrumentarien, die eine Vergleichbarkeit hinsichtlich der erzielten Leistungen von Schule zulässt? Welche Normen und Standards können angesetzt werden, um qualitative Ergebnisse von Schule und Unterricht zu messen? Bisher gelten die Schülerleistungen und die entsprechenden Abschlüsse, das heißt, die Zertifikate, die Schule in Form von Berechtigungen für Berufsausbildung und Studium vergibt, als weithin akzeptierter Wertmaßstab. Doch welche Aussagekraft haben die Zeugnisnoten und Reifezeugnisse jedweder Art wirklich hinsichtlich der Qualität von Schule?

Die dritte Frage weist schließlich auf den zentralen Punkt der Schulqualitätsdebatte hin, nämlich wie und mit welchen Mitteln die Qualität der Schulen verbessert werden kann. Sind die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Bildungsstandards (vgl. KMK 2003) der Schritt in die richtige Richtung? Liegt das Geheimnis des Erfolges vielleicht eher in einer Reform der Lehrerbildung, wie sie bereits in einigen Bundesländern angedacht wird? Oder ist vielmehr die Verpflichtung der einzelnen Schule zur Schulprogrammarbeit und zum Qualitätsmanagement die Lösung des Problems?

Es soll hier nicht der Versuch unternommen werden, erschöpfende Antworten auf diese Fragen zu finden. Die Publikationen zu neuen Wegen der Schulentwicklung sind seit PISA so zahlreich wie lange nicht mehr. Hier geht es vielmehr darum deutlich zu machen, dass keine einfachen oder schnellen Antworten auf diese Fragen zu erwarten sind. Bereits ein oberflächlicher Blick auf den Begriff „Qualität“ mag dies verdeutlichen.

Will man die Qualität eines Produktes oder einer Dienstleistung messen, so erscheint es zunächst notwendig, eine Definition dessen vorzunehmen, was man überhaupt unter Qualität versteht. Bei bestimmten Produkten oder auch Dienstleistungen mag dies noch relativ einfach sein; z.B. könnten Haltbarkeit und Verarbeitung oder Zuverlässigkeit und Schnelligkeit Qualitätskriterien für Produkte bzw. Dienstleistungen sein. Für die Bestimmung oder Definition einer Qualität von Schule ist dies ungleich komplizierter und komplexer. Manche Schulforscher meinen sogar, dass es sich hierbei um ein unmögliches Unterfangen handelt (vgl. Steffens/Bargel 1993, S. 13 f.). Andere umgehen das Problem, indem sie nicht von *der* Qualität, sondern von verschiedenen Qualitäten sprechen, die sogar zueinander im Wettbewerb stehen können (vgl. Posch/Altrichter 1997, S. 130). Eine allgemeingültige und weithin anerkannte Definition dessen, was unter Qualität von Schule zu verstehen ist, gibt es bis heute nicht.

So argumentieren Posch und Altrichter dahingehend, dass eine Definition von Qualitätskriterien Gegenstand gesellschaftlicher Aushandlung ist und die Beteiligung aller direkt betroffenen Gruppen erfordert (a.a.O. S. 129) - also Lehrer, Schüler, Eltern, Bildungsverwaltung und Bildungspolitik. Das heißt, Qualität von Schule ist auch ein Politikum und demnach nicht frei von ideologischen, gesellschaftlichen und individuellen (Standes-) Interessen.

Betrachtet man noch einmal die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien TIMSS, IGLU oder PISA und die daraus resultierende Debatte um die Qualität des Schulwesens im internationalen Vergleich, so scheint das Qualitätskriterium für Schule in diesem Fall sehr einfach zu sein: Schulqualität wird hier in erster Linie an den erzielten (kognitiven) Schülerleistungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und der Lesekompetenz festgemacht, ermittelt mit Hilfe standardisierter Testverfahren. Das Abschneiden der Schülerinnen und Schüler in diesen Tests zu einem bestimmten Zeitpunkt wird in eine Rangtabelle umgesetzt, welche darüber Aufschluss gibt, ob man sich im oberen Drittel, im Mittelmaß oder eher im unteren Drittel des Leistungsspektrums befindet. Je höher der Rangplatz umso besser die Qualität des jeweiligen Schulwesens. So ließe sich - zugegebenermaßen etwas verkürzt - Qualität definieren. Diese enge Auslegung ist genau genommen jedoch das Ergebnis der Rezeption der verschiedenen Studien durch die interessierte Öffentlichkeit. Denn bereits die Schulleistungsuntersuchungen in TIMSS vor mehr als 10 Jahren waren keineswegs ausschließlich Kompetenztests, sondern durch eine ganze Reihe anderer, auch qualitativer Teilstudien ergänzt worden. So enthielt, um nur einige Aspekte zu nennen, schon diese Studie eine international vergleichende Analyse von Lehrplänen und Lehrbüchern, Videoaufnahmen im Mathematikunterricht in Deutschland, Japan und den USA, ethnographische Fallstudien, Analysen zum Schulumfeld, Erhebungen

zum sozialen und zum Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler oder Untersuchungen der motivationalen Entwicklung der Schüler und der Unterrichtsmethoden im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Das Gleiche gilt für die internationale Grundschulleistungsuntersuchung (IGLU) und die PISA-Studie. Auch hier werden zahlreiche begleitende Untersuchungen durchgeführt, die allerdings nur selten außerhalb einer kleinen Fachöffentlichkeit diskutiert werden.

Zur Verengung des Begriffs Qualität in der gegenwärtigen Diskussion trägt vermutlich bei, dass die Bewertung von Schülerleistungen in der Schule eine lange Tradition hat. Jeder Lehrer, der eine Klassenarbeit oder einen Leistungstest in seinem Fach schreiben lässt, verfährt nicht viel anders im „Mikrokosmos“ Lerngruppe bzw. Schulklasse als die Autoren vorliegender internationaler Vergleichsuntersuchungen; mit dem Unterschied, dass (vermutlich) kein Vergleich mit anderen Klassen oder Lerngruppen vorgenommen wird und schon gar nicht mit anderen Schulen oder Schulformen. Ein solcher Vergleich dürfte schon deshalb schwierig sein, da erstens die Klassenarbeiten und Tests in der Regel nicht geeicht sind und zweitens die Lerninhalte sowie die Lernbedingungen und die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler von Schule zu Schule und zum Teil auch von Klasse zu Klasse deutlich variieren dürften.

Die Qualität von Schule ausschließlich an den Leistungen von Schülerinnen und Schülern, also am „kognitiven Output“ zu messen, scheint demnach ein legitimes und durchaus nicht ungewöhnliches Verfahren zu sein. Damit ist allerdings noch nichts darüber ausgesagt, ob und inwieweit Leistungsmessungen objektiv und valide sind. Über dieses Problem ist in den letzten Jahren ausführlich diskutiert und geforscht worden (z.B. Weinert 2001), weshalb es an dieser Stelle nicht erneut aufgegriffen werden soll.

Schülerleistungen stellen als so genannte „Outputindikatoren“ unbestritten ein wichtiges Qualitätsmerkmal von Schule dar. Nicht zuletzt entscheiden die Fachleistungen eines Schülers in Form von Noten, Zeugnissen und Abschlusszertifikaten über seine späteren Lebens- und Berufschancen. Doch die Qualität von Schule und Unterricht ist mehr als die sich in Ziffernnoten widerspiegelnden Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler. Dies wird auch durch die Schulqualitätsforschung der letzten Jahrzehnte eindeutig bestätigt (vgl. als Überblick Fend 1998). Denn mit entscheidend für den „Output“ oder in diesem Fall die Lernleistungen sind Bereiche, die man als „Input“- und „Prozess“- sowie „Kontextindikatoren“ bezeichnen kann.

Diese Differenzierung (siehe Abb. 5) ist wichtig, da es bei der Bestimmung und Überprüfung der Qualität von Schule und Unterricht darauf ankommt, Qualitätsindikatoren nicht nur einem inhaltlichen Bereich zuzuordnen, sondern auch eine Unterscheidung hinsichtlich der Zielrichtung einer Qualitätsevaluation vorzunehmen (vgl. Altrichter/Buhren 1997). Zielt diese Evaluation eher auf Inputfaktoren schulischer Arbeit, wie z.B. auf die materiellen und räumlichen Ressourcen oder die Lehrerversorgung ab (hierzu gehören auch Krankenstand und Personalschlüssel), oder stehen Kontextfaktoren im Vordergrund, wie z.B. das Einzugsgebiet der Schule und die damit zusammenhängende jeweils spezifische Schülerzusammensetzung der einzelnen Schule. Beide Faktoren sind aus nachvollziehbaren Gründen nur sehr schwer innerhalb der einzelnen Schule zu beeinflussen. Sie unterliegen zum Teil politischen und/oder verwaltungstechnischen Entscheidungsprozessen, was jedoch nicht bedeutet, dass sie deswegen außer Acht gelassen werden sollten.

Vor dem Hintergrund einer Beeinflussung der Qualität von Schule und Unterricht durch einen eigenen Schulentwicklungsprozess ist es ratsam, sich stärker auf die Qualitätsevaluation der Prozess- und Outputfaktoren zu konzentrieren. Denn diese beiden Faktoren unterliegen in

hohem Maße der Gestaltungsfähigkeit der einzelnen Schule und der in ihr tätigen Lehrerinnen und Lehrer unter Einbeziehung sowohl der Schüler- als auch der Elternschaft.

In einem umfassenden Sinne könnten die Prozess- und Outputfaktoren auch als die Teilbereiche eines Schulprogramms bezeichnet werden, welches sich eine Schule gibt oder gegeben hat. Im Einzelnen sind dies Aspekte, die das Schulklima, das Unterrichtsklima, das Lehrerhandeln, die Kommunikation und Kooperation innerhalb des Kollegiums, die Organisation und das Management der Schule oder die selbst gesteckten Ziele im „Kleinen“ (z.B. Entwicklung bestimmter Werthaltungen bei einzelnen Schülerinnen und Schülern) wie im „Großen“ (z.B. Europaschule, Gesundheitsfördernde Schule oder Gewaltfreie Schule zu sein bzw. zu werden) betreffen.

Qualitätsindikatoren auf den Ebenen von Input, Prozess, Output und Kontext		
<p><i>Input</i></p> <p>Die Aufmerksamkeit von Evaluationen richtet sich auf die in das System eingehenden Faktoren: Dazu gehören u.a. die Qualifikation der Lehrer, die räumliche Ausstattung der Schulen, die verfügbaren Materialien (wie Lehrbücher), Ressourcen sowie Gesetze und Regelungen (wie z.B. Merkmale einer Hausordnung), die das Verhalten in den Institutionen normieren sollen. Input-Indikatoren beschreiben im Wesentlichen die Voraussetzungen, die in die schulischen Prozesse eingehen. Sie sind im Allgemeinen an der Einzelschule nicht leicht und schnell beeinflussbar. Außerdem weiß man aus der Schulqualitätsforschung, dass Input-Merkmale üblicherweise nicht direkt zu höherer Qualität der Ergebnisse führen, wenn nicht die dazwischen geschalteten Prozesse bewusst verändert werden.</p> <p>Wenn Input-Indikatoren bei Evaluationen stark in den Vordergrund rücken, wird Qualität von Unterricht und Schule oft primär als Problem der Ressourcenbeschaffung und des 'richtigen Angebots' gesehen.</p>	<p><i>Prozess</i></p> <p>Diese Merkmale beziehen sich auf das 'Schulleben' und seine Kultur, auf die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern, zwischen Lehrern und Lehrern, auf die Aktivitäten der Schüler im Unterricht, auf ihre Auseinandersetzung mit Aufgaben usw. Beispiele für Prozess-Indikatoren sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einbeziehung von Schülern in die Entscheidung über Ziele und Lernaktivitäten; • Merkmale von Unterrichtssituationen (wie z.B. Sachverhalte erklärt werden oder wie sich die Schüler mit Sachverhalten auseinandersetzen); • Indikatoren, die das Niveau der Auseinandersetzung mit Inhalten, etwa in einer Diskussion, betreffen (z.B. dass Behauptungen begründet, dass Minderheitenmeinungen angehört, dass Informationen geprüft werden usw.). <p>Wenn Prozess-Indikatoren in den Vordergrund rücken, wird der Unterricht primär als Lerngelegenheit bzw. als Kontext für Schüleraktivitäten gesehen, denen ein Eigenwert zugeschrieben wird.</p>	<p><i>Output</i></p> <p>Als 'Output' werden die Ergebnisse schulischer Arbeit beschrieben, z.B. Leistungen von Schülern nach einem gewissen Zeitraum, Lehrerleistungen, Ergebnisse der schulischen Betriebsführung, das öffentliche Image der Schule, Zufriedenheit von Schülern, Lehrern, Eltern usw.</p> <p>Wenn Output-Indikatoren in den Vordergrund rücken, werden Unterricht und Schule primär als Orte der Produktion von Ergebnissen betrachtet. Schlüsselbegriffe dieser Art von Indikatoren sind Effektivität und Effizienz. Von Schulen wird verlangt, dass ein 'Mehrwert' an Leistungsfähigkeit im Hinblick auf Zielkriterien 'produziert' wird und dass dies mit einem möglichst geringen Ressourcenaufwand geschieht.</p>

Kontext

Kontextmerkmale sind schließlich Faktoren, die im Umfeld der Schule wirken und einen indirekten Einfluss auf die schulischen Prozesse haben. Normalerweise nimmt man nicht an, diese Merkmale durch Schulentwicklungsprozesse beeinflussen zu können. Da sie jedoch das 'Klima', in dem die jeweilige Schulentwicklung geschieht, widerspiegeln und da aus ihnen gelegentlich zukünftige Chancen und Gefahren extrapoliert werden können, erscheinen sie in manchen Evaluationsstrategien berücksichtigungswert. Beispiele für Kontextmerkmale, die für Schulentwicklung potentiell relevant sind: Migrationsbewegungen, die Entwicklung sozialer und bildungsmäßiger Ansprüche, die Veränderung der Berufsstruktur, Jugendarbeitslosigkeit, Merkmale der Jugendkulturen usw.

Abbildung 7.4: Qualitätsindikatoren im CIPP-Modell, Quelle: Altrichter/Buhren 1997, S. 14

Wir wissen aus der internationalen Bildungsforschung, dass Ganzheit zu den einflussreichsten Gelingensbedingungen gehört (s. Kap.3.1). Auf den Punkt gebracht, liegt die Wirkung im Zusammenwirken. Aber wie kann ein Zusammenwirken in Ganzheit, in diesem Fall holistische Qualitätsentwicklung hergestellt werden?

Dazu reicht es nicht, Bildungsstandards und Kompetenzniveaus zu definieren. Ausgangspunkt muss ein Curriculum und ein dazu passendes Lernkonzept sein und da die Implementation das Ergebnis dominiert (wie in kap. 4.2 gezeigt), muss ein Implementationskonzept hinzukommen. Zunächst geht es um das:

8. Curriculum und Lernkonzept

Zur Gesamtsystem-Entwicklung eines schulischen Qualitätsmanagements gehören Überlegungen zum Lehrplan von Schulen im 21. Jahrhundert. Es existieren in der Tat zahlreiche Definitionen und Kompetenzlisten, von Future Skills bis Zukunftskompetenzen. Es liegen zahlreiche Konzepte vor, von der OECD und der UNESCO bis zu Stiftungen und Einzelpersonen. Die Begriffe schillern, doch es versuchen alle darzulegen, was Schülerinnen und Schüler lernen müssen, um in einer Welt zu bestehen, von der niemand genau weiß, wie sie aussehen wird.

8.1. Zukunfts-Curriculum

Fast alle Überlegungen zum Zukunfts-Curriculum gehen auf Future Skills zurück.

Future Skills

Dies ist ein Konzept, das vor 30 Jahren seinen Ausgangspunkt als Forschung zu *Graduate Attributes* (Eigenschaften von Hochschulabsolventen) genommen hat. Die Forschung im Bereich der *Graduate Attributes* konzentriert sich darauf, zu ermitteln, welche Kompetenzen der Absolventinnen und Absolventen von Hochschulen besondere Relevanz bei deren späterem Erfolg auf dem Arbeitsmarkt haben. Trevleavan und Voola (2008) benennen elf verschiedene Begriffe für *Graduate Attributes*, die Teil einer konzeptuellen Auseinandersetzung darüber sind, welche Kompetenzen Studierende im Rahmen ihres Studiums erwerben sollen und worauf Schulen sie entsprechend vorbereiten müssen:

1. Schlüsselqualifikationen (key skills),
2. Schlüsselkompetenzen (key competencies),
3. übertragbare Qualifikationen (transferable skills)
4. Eigenschaften von Hochschulabsolventen (graduate attributes),
5. Beschäftigungsfähigkeit (employability skills),
6. soziale Kompetenz (soft skills),
7. akademische Fähigkeiten (graduate capabilities),
8. allgemeine Eigenschaften von Absolventen (generic graduate attributes),
9. berufliche Fähigkeiten (professional skills),
10. persönliche übertragbare Fähigkeiten (personal transferable skills),
11. überfachliche Kompetenzen (generic competencies) (Trevleavan/Voola 2008, pp.165)

Ein weiterer Begriff der aktuellen Diskussion, vorwiegend im US-amerikanischen Raum, ist *21st Century Skills*. Auch hier geht es darum, die wichtigsten persönlichen und akademischen Fähigkeiten und Kompetenzen zu ermitteln, die für die aktuelle und die nächste Generation als erforderlich erachtet werden.

Weitere (häufig von transnationalen Organisationen initiierte) Konzepte und Ansätze der Future Skills gehen über einen Fokus der Beschäftigungsfähigkeit hinaus und nehmen zunehmend Konzepte wie Nachhaltigkeit und Citizenship in den Blick. So beispielsweise die Initiative „The Future of Education and Skills 2030“ der OECD (OECD 2018 und 2020, Schleicher 2019).

Der Diskurs um Future Skills (Spiegel u.a. 2021) befasst sich damit, wie Studierende und damit auch Schülerinnen und Schüler auf eine Welt vorbereitet werden können, in der man die Zukunft nicht mehr durch die Kenntnis oder Analyse des Vergangenen erklären oder vorhersagen kann. Es geht um das Phänomen, das immer mehr dazu führt, dass Entwicklungen radikal und unvorhersehbar eintreten. „Die Handlungsfähigkeit für diese Situation ist das neue Ziel für Hochschulbildung und Future Skills das Konzept, was dafür

steht“ (Spiegel u.a. 2021, S.15). Das Konzept geht damit über einen reinen Arbeitsmarktfokus hinaus und nimmt Bezug auf gesellschaftliche, politische und globale Herausforderungen.

Konzeptuell betrachtet stellen Future Skills eine Auswahl zukunftsbedeutsamer Handlungskompetenzen dar. Sie werden definiert als Handlungsdispositionen. Angelehnt an diese Begriffsdefinition werden Future Skills auch als Kompetenzen definiert, die es Menschen erlauben, selbstorganisiert komplexe Probleme zu lösen. Ausgangspunkt für die enorme Bedeutungszunahme der Future Skills ist die Diagnose, dass derzeitige Konzepte der Bildung den drängenden Herausforderungen unserer Gesellschaft keine überzeugenden Zukunftskonzepte liefern.

Ein genereller Trend ist allerdings zu erkennen. Er bezieht sich auf Future Skills-Konzepte, die auch Digitalkompetenzen erhalten, den Schwerpunkt jedoch auf Kompetenzen transversaler Natur (z. B. ethische Kompetenz, Umgang mit Ambiguität, usw.) richten. Zum aktuellen Stand der Future Skills in der Bildung liegen nur wenige und nicht-systematische Daten vor, die sich eher auf allgemeine Kompetenzentwicklung beziehen. Die Ursachen für diese unzureichende Datenlage liegen zum einen in der Komplexität der Messung von Future Skills (bspw. Messung von Kreativität oder ethischer Kompetenz) und andererseits in der sich erst noch entwickelnden empirischen Forschung hierzu. Trotz unzureichender Messverfahren ist in der internationalen Forschungsliteratur detailliert und mit nur wenigen Diskrepanzen beschrieben, dass Schulen und Hochschulen nicht hinreichend auf Future Skills ausgerichtet sind. In der US-Literatur wird die Lücke zwischen den durch am Arbeitsmarkt nachgefragten und den an Hochschulen vermittelten Fähigkeiten durch eine Reihe von empirischen Studien belegt.

4K-Modell

Das **4K-Modell** (kurz *4K*, englisch *Four Cs* oder *4Cs*) formuliert vier Kompetenzen, die für Lernende im 21. Jahrhundert von herausragender Bedeutung seien:

- Kommunikation,
- Kollaboration,
- Kreativität und
- kritisches Denken.

Die *4C* gehen auf die *Partnership for 21st Century Learning* (P21) zurück, eine US-amerikanische Non-Profit-Organisation, in der sich Wirtschaftsvertreter, Bildungsfachleute und am Gesetzgebungsprozess Beteiligte seit 2002 für die Bildung in einem digitalen Kontext einsetzen. P21 hat ein «Framework for 21st Century Learning» erarbeitet, in dem die *4C* genannten «learning and innovation skills» zugeordnet werden. Sie sollen Kompetenzen bezeichnen, die Grundlagen für selbstgesteuertes Lernen darstellen. P21 geht davon aus, dass diese Fertigkeiten in Arbeitsumgebungen des 21. Jahrhunderts besonderes Gewicht erhalten würden. Jedem der vier K ist ein eigenes Forschungsdossier gewidmet.

Die Orientierung an den *4K* wurde in den USA von vielen Schulen in ihre Leitbilder übernommen, weil sie überfachliche Kompetenzen klar benennen und so eine Zielformulierung unabhängig von fachbezogenem Lernen ermöglichen. Schleicher (2019) betont, der Umgang mit Wissen habe sich gewandelt: Inhalte würden nicht mehr gespeichert und dann von Lehrkräften an Lernende vermittelt. Vielmehr flössen sie in Strömen unablässiger Kommunikation und Kollaboration. Die *4K* stellen in diesem Sinne eine Reaktion auf die Wissensarbeit in digitalen Kontexten dar. Treleaven/Voola teilten diese Sicht, wenn sie drei Gründe nennen, welche das *4K-Modell* im 21. Jahrhundert zum Orientierungspunkt für die Didaktik machen:

1. Immer mehr Arbeiten werden von Maschinen übernommen.
2. Jede neue Arbeit verlangt mehr komplexes Denken, situierte selbstverantwortliche Entscheidungen und Beziehungsfähigkeit.
3. Die zu lösenden gesellschaftlichen Probleme sind so komplex, dass sie nur noch mit kollektiver Intelligenz bearbeitbar sind.

Treleaven/Voola betten die 4K in eine umfassende Modellierung des Lernens ein und weist so darauf hin, dass es sich dabei nicht um eine Lernmethode handelt, sondern um Voraussetzungen wirksamen Lernens. Die 4K können nicht getrennt werden, sondern beziehen sich stets aufeinander: Es ist keine wirksame Kommunikation ohne Kreativität, Kollaboration und kritisches Denken möglich, usw.

Das Luxemburger Observatoire National de la Qualité scolaire stimmt mit dem 4K-Modell prinzipiell überein, wendet aber zu Recht ein, dass es zu kurz greift: Es thematisiert beispielsweise nicht digitale Kompetenzen und nicht Problemlösekompetenzen und auch nicht intrapersonale Kompetenzen. (ONQS 2021, S. 23 ff.)

Zudem stellt sich auch bei den „Zukunfts-Kompetenzen“ die Frage nach den Bildungsstandards, nach deren Wirkung und deren Überprüfung. Ohne Bildungsstandards ist kaum zu bestimmen, wieweit curriculare Ziele erreicht werden sollen und kaum zu ermitteln, wieweit sie tatsächlich erreicht werden und wie es um die Gleichheit/Ungleichheit der Bildungschancen steht. (vgl. dazu auch Kap. 4.4 und 4.9)

8.2. Personalisiertes und Kooperatives Lernen

Verbesserung des Lernens der Schülerin und Schüler ist der ultimative Bezugspunkt von Qualitätsentwicklung. Wenn man Kategorien sucht, die den Lernbezug kurz und treffend ausdrücken, kommen Personalisiertes und Kooperatives Lernen in den Blick. Beide Kategorien sollen kurzskizziert werden.

(i) Personalisiertes Lernen

ist weltweit ein zentrales Konzept des digital gestützten Lernens. Es löst inzwischen das Konzept des individualisierten Lernens ab, macht es im gewissen Sinne sogar erst möglich. Es geht darum, zu Beginn und auch während des Lernprozesses für jeden Lernenden individuelle Lernstands-Diagnosen zu stellen und daran anknüpfend individuelle Förderprogramme zu erzeugen. Personalisiertes Lernen (fortan PL) ist dem Begriff des individualisierten Lernens eng verwandt.

Individualisierung ist jedoch kein Begriff aus der Erziehungswissenschaft, sondern aus der Soziologie. In England und darüber hinaus im angelsächsischen Raum gab es das Konzept und der Begriff des Individuellen Lernens oder kürzer: der Individualisierung gar nicht. Man spricht dort von jeher von Personalisiertem Lernen/ personalized learning (PL).

Merkmale des PL sind nach Heike Schaumburg

- die *Ziele*, das heißt das Bestreben, das Engagement und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu fördern,
- die *Differenzierung*, das heißt das Bestreben, die individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zu erfüllen,
- die *Flexibilität*, das heißt die Fähigkeit, sich an wechselnde Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen, und
- das *variable Tempo*, das heißt die Erkenntnis, dass Menschen unterschiedlich schnell vorankommen. (Holmes/Schaumburg, S.16)

Neue Lernkultur

PL beschreibt eine Lehr- und Lernpraxis im Zuge einer **neuen Lernkultur**, die sich an der jeweiligen Person ausrichtet. Das Lernen orientiert sich dabei an den Vorkenntnissen, Erfahrungen und Interessen möglichst jeder Person. Personalisierung heißt auch Schaffung persönlicher Lernumgebungen, die über eine ziemlich präzise auf digitaler Datenbasis zu ermittelnde Lernausgangslage verfügen kann, was mit einem herkömmlichen, lediglich mit (subjektiven) Einschätzungen arbeitenden Individualisierungskonzept kaum möglich wäre (Rolff/Thünken 2020, S. 66).

Netzbasierte Lernplattformen

Möglich ist das nur mit Lernplattformen: Beim PL werden digitale Werkzeuge, vor allem Lernplattformen verstärkt zur Lernförderung sowie für die Diagnostik, Förderung und Dokumentation individueller Lernstände und Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler eingesetzt. Die Nutzung einer gemeinsamen Lernplattform kann auch der Zusammenarbeit interdisziplinärer *pädagogischer Teams* zugutekommen.

In diesem Zusammenhang fällt oft der Begriff Lernmanagementsysteme (LMS), Das sind softwarebasierte Plattformen, die verschiedene Funktionen zur Bereitstellung von Lernmaterial, zur Organisation und Steuerung von Lernprozessen und zur Kommunikation von Lehrenden und Lernenden beinhalten (z. B. moodle, itslearning, google classroom usw.) und die auch eine digitale **Bibliothek** ermöglichen.

Weniger technikorientiert ist der Parallelbegriff „Netzbasierte Lernplattformen“ oder nur: Lernplattformen. Intelligente tutorielle Systeme gehören auch dazu.

Herausforderung an die Lehrkräfte

Die Ausschöpfung dieser Potenziale erfordert jedoch ein hohes Maß an Innovationsbereitschaft seitens der Lehrkräfte, die sich gleichzeitig

- technischen
- didaktisch-methodischen und
- schulorganisatorischen (z. B. Klassenräume oder keine?)

Herausforderungen stellen und ihre Arbeitsweisen grundlegend umstellen müssen.

So gibt es einen riesigen Fortbildungsbedarf.

Schaumburg unterscheidet 6 didaktische Dimensionen der Personalisierung mit digitalen Medien:

Lernziele: PL bedeutet, dass nicht alle SuS (gleichzeitig) auf dieselben Ziele ausgerichtet lernen. Das ist allerdings nicht unproblematisch. Eine Ausrichtung auf gemeinsame Kompetenzen könnte hilfreich sein.

Lernmethoden: Innere Differenzierung ist ein angemessenes und erprobtes Konzept. Digitale Medien eröffnen unterschiedliche methodische Zugänge zum Lerngegenstand.

Lerninhalte: Die Lerninhalte sind an den o.g. Kompetenzen für das 21. Jahrhundert orientiert. Digitale Medien unterstützen in vielfacher Hinsicht, dass Schülerinnen und Schüler sich individuell mit unterschiedlichen Lerninhalten auseinandersetzen.

Lernpfade: Als Lernpfade werden unterschiedliche Abfolgen von Lernschritten und Lernaktivitäten bezeichnet. Fortlaufende Rückmeldungen ermöglichen, einzelnen Schülerinnen und Schülern, sich im Rahmen eines Lernpfades zu bewegen und jeweils die passenden Lernmaterialien zu wählen.

Lernzeit: Die Individualisierung der Lernzeit ist einer der plausibelsten Vorteile.

Lernort: Insbesondere die Nutzung (intelligenter) Lern-Management-Systeme unterstützt das Lernen an unterschiedlichen Orten. (Schaumburg 2021, S.386 f.)

Schaumburg unterscheidet zudem zwei diametral entgegengesetzte pädagogische Grundauffassungen zur Personalisierung von Lernprozessen:

- Das Ziel von Personalisierung besteht beim ersten Ansatz in einer Optimierung des Wissenserwerbs mittels hochstrukturierter adaptiver Lernprogramme und Lernplattformen.
- Den anderen Pol markieren offene Lernumgebungen, in denen die Selbstbestimmung der Lernenden im Zentrum steht. Personalisierung bedeutet hier eine möglichst weitreichende Wahlfreiheit und Mitbestimmungs-Möglichkeiten für die SuS hinsichtlich inhaltlicher, didaktisch-methodischer und sozialer Aspekte. (Schaumburg 2022, S. 387)

Schaumburg formuliert zudem die folgenden

Leitlinien der Einführung

- (1) Die Pädagogik voranstellen
- (2) PL mit digitalen Medien als Teil eines Blended-Learning-Ansatzes einführen
- (3) Die Einführung von PL mit digitalen Medien als Schulentwicklungsprozess begreifen
- (4) Für die Flexibilität sorgen, die PL mit digitalen Medien erfordert
- (5) Sicherheit gewährleisten, um selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen
- (6) Verstehen, wie digitale Medien Daten nutzen, um Lernen zu personalisieren. (Schaumburg 2021, S. 205 f.)

Im Rahmen eines Blended-Learning-Ansatzes wird PL mit Phasen gemeinsamen Unterrichts sowie mit unterschiedlichen Formen kooperativen Lernens verbunden. Zu erinnern ist, dass der Ausgangspunkt der Implementation von PL immer das pädagogische Profil der jeweiligen Schule und die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler sein müssen. Es gilt vor dem Hintergrund der jeweiligen, an einer Schule gegebenen Rahmenbedingungen zu entscheiden, welche Formen und Dimensionen der Personalisierung sinnvoll und realisierbar sind.

In der globalen digitalisierten Wettbewerbsökonomie hat Personalisierung noch eine ganz andere, eine prekäre Funktion und Bedeutung. Bei Amazon, Google und Co. läuft Personalisierung auf die möglichst punktgenaue Charakterisierung von Kunden hinaus, deren „Sozialhülle“ auf der Grundlage von Massendaten mit Daten zu ihren Kaufgewohnheiten für Marketingzwecke zusammengestellt werden. Das ist ziemlich das Gegenteil von Persönlichkeitsbildung. Das ist **Massen-Individualisierung**, wie es der Facebook-Chef Mark Zuckerberg einmal auf den Punkt gebracht hat. Immerhin zeigen die Tech-Giganten, dass Personalisierung in großem Maße möglich ist!

Wenn Personalisiertes Lernen nicht zu Singularisierung, d.h. auch Vereinzelung führen soll, ist es mit Kooperativen Lernen zu integrieren. Kooperatives Lernen ruft klassischerweise ein Bild von Schülerinnen und Schülern wach, die sich in Kleingruppen an einem gemeinsamen Gruppentisch zusammengefunden haben und aufgabenorientiert (zusammen)arbeiten. Die Arbeit mit digitalen Medien hingegen weckt vielleicht eher die Assoziation von bildschirmfixierter Einzelarbeit. Es macht Sinn, Möglichkeiten zu suchen, beides didaktisch sinnvoll miteinander zu verbinden.

(ii) Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen ist ein Unterrichtskonzept, bei dem Schülerinnen und Schüler dazu angehalten und darin angeleitet werden, sich gegenseitig in ihren Lern- und Verstehensprozessen zu unterstützen. Es umfasst Lernformen, welche die gemeinsame Arbeit der Lernenden am fachlichen Gegenstand in den Fokus rücken. Damit die Schüler*innen in hohem Maße aktiv sind und gemeinsam zu Ergebnissen gelangen, arbeiten sie im Rahmen des Kooperativen Lernens nach dem dreischrittigen Prinzip *Denken – Austauschen – Vorstellen* (englisch: *think – pair – share*). Sie erschließen und erarbeiten sich ein Thema zunächst in Einzelarbeit, bevor sie in Lerntandems oder Kleingruppen Ergebnisse zusammentragen, vergleichen und weiterentwickeln und schließlich in der Klasse die Gruppenergebnisse präsentieren und gemeinsam bewerten.

Damit die Austauschphase gelingt und sich alle Schülerinnen und Schüler in den Gruppenprozess einbringen, nennt Dennis Sawatzki bestimmte Gelingensbedingungen, welche die Lehrperson bereits bei der Aufgabenstellung berücksichtigen muss:

- (1) Positive Interdependenz,
- (2) individuelle Verantwortung,
- (3) Sozial- und Lernkompetenzen,
- (4) unterstützende Interaktion und
- (5) Reflexion (Sawatzki 2021, S.792).

Nach Sawatzki kann wirksames Lernen in Kooperation dort entstehen, wo Lernende in Tandems oder Kleingruppen eine gemeinsame Aufgabe erhalten, welche eine wechselseitige Bezugnahme und eine hohe individuelle Beteiligung einfordert. Zugleich benötigen die Schülerinnen und Schüler jedoch die hierfür erforderlichen Sozialkompetenzen, sie müssen einander zugewandt an der Aufgabe arbeiten und sie sollten immer wieder ihren gemeinsamen Lern- und Arbeitsprozess reflektieren und sich gegenseitig Feedback geben. Durch diese Gelingensbedingungen werden auf der sozialen Ebene lern- und kooperationsförderliche Verhaltensweisen aufgebaut, also prosoziales Verhalten gefördert, und auf der fachlichen Ebene werden Ko-Konstruktions- und Ko-Kreationsprozesse angeregt, die in einem gemeinsamen Ergebnis münden und die individuellen Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler verbessern.

Für die Lehrpersonen reicht es insofern nicht aus, die Lernenden regelmäßig in Gruppenarbeitsphasen zu schicken, wenn Sozialkompetenzen und Lernergebnisse günstig beeinflusst werden sollen. Partner- und Gruppenarbeit müssen vielmehr in eine Unterrichtsstruktur eingebunden sein, welche auf den oben genannten fünf Gelingensbedingungen fußt.

Sawatzki unterscheidet zwei Formen der Umsetzung im digital gestützten Unterricht:

Gruppenzusammenstellung durch die Schülerinnen und Schüler

In vielen Videokonferenzsystemen gibt es die Möglichkeit, sogenannte Breakout-Räume einzurichten. Diese sind vergleichbar mit Kleingruppenräumen oder – für das Kooperative Lernen ein passenderer Vergleich – mit Gruppentischen. Das Tool BigBlueButton hält dabei offen, wie die Gruppenbildung erfolgt. Die Lehrperson kann zum Beispiel das Zufallsprinzip wahren lassen, die Schüler*innen selbst in Gruppen einteilen oder ihnen erlauben, sich einen Breakout-Raum auszusuchen. Sollen Sympathiegruppen gebildet werden, dann stellen sich die Schüler*innen ihre Gruppen selbst zusammen, indem sie entscheiden, mit wem sie zusammenarbeiten möchten. Sollen hingegen Themengruppen gebildet werden, so gibt die Lehrperson im Vorfeld bekannt, in welchem Raum zu welchem Thema gearbeitet wird, und die Schülerinnen und Schüler ordnen sich ihrem favorisierten Thema zu.

Gruppenzusammenstellung durch die Lehrperson

Die Lehrperson kann eine digitale Klassenliste in dem Zufallsgenerator z.B. von UltimateSolver einfügen und angeben, wie viele Gruppen mit welcher Personenanzahl gebildet werden sollen. Alternativ lässt sich diese Funktion auch im Classroomscreen finden (etwas versteckt unter „New group maker“) oder man verwendet den BigBlueButton als Videokonferenztool und benötigt dann keine weitere Anwendung für die Zufallsgruppenbildung.

8.3. Materialnetzwerke/Didaktische Bibliotheken

Wenn ein Curriculum für die Zukunft im 21. Jahrhundert rasch entstehen soll, kann es nicht von den einzelnen Schulen entwickelt werden und wären staatliche Aktivitäten zwar nötig, aber vermutlich nicht schnell genug und auch nicht ohne weiteres implementationsfähig. Deshalb liegt es nahe, dass Schulen die Vernetzung auch selbst vorantreiben, damit sie sich auf einer gemeinsamen Arbeitsplattform austauschen und kooperieren können. Man könnte solche Plattformen „Didaktische Bibliotheken“ nennen oder auch Materialnetzwerke.

So ein Materialnetzwerk ist in Baden-Württemberg bereits vor einigen Jahren entstanden. Valentin Helling (2017) hat es wie folgt beschrieben:

„Das Materialnetzwerk (MNW) ist ein Zusammenschluss von Schulen aus ganz Baden-Württemberg, die sich bei der Umsetzung der Schulform der Gemeinschaftsschule mit einem eklatanten Mangel adäquater Lernmaterialien konfrontiert sahen. Dies lag sicherlich auch daran, dass für eigenverantwortliches und zielorientiertes Arbeiten geeignete Materialien höchste Ansprüche an die Autoren stellen und die Konzeption solcher Materialien nur dann möglich ist, wenn ein solches Lernsetting in der täglichen Arbeit erlebt wird. Somit stellt sich die Frage, ob sich die aktuelle Schulentwicklung an veralteten Lehr- und Lernmaterialien orientieren soll, oder ob sie auch den Bereich der Materialentwicklung in ihr Portfolio mit aufnimmt, obwohl diese Arbeit in solch einer Ausprägung sicherlich nicht der Tätigkeitsbeschreibung eines Lernbegleiters entspricht. Im Interesse einer wirklichen, basisinitiierten Bildungsreform haben sich die Schulen im MNW gegen erstgenannte Möglichkeit entschieden und nehmen neben der Schulstrukturentwicklung nun auch noch die Materialentwicklung in die Hand.

Das an der Alemannenschule Wutöschingen – maßgeblich unter der Leitung von V. Helling – initiierte MNW ist mittlerweile das größte Materialnetzwerk seiner Art und trägt maßgeblich zum Gelingen vieler reformorientierter Schulen und Schulformen bei. Wichtigstes Ziel des MNW ist die Erstellung qualitativ hochwertiger Lernmaterialien, welche in einem Netzwerk bereitgestellt werden und gemeinsam vereinbarten und definierten (formalen, pädagogischen und didaktischen) Kriterien genügen. Alle Materialien werden auf Grundlage der in einem Kriterienkatalog zur Erstellung von Materialpaketen für das MNW kommunizierten Kriterien konzipiert, damit diese unter den Schulen problemlos ausgetauscht werden können, ohne sie nochmals an die eigenen Gegebenheiten anpassen zu müssen. Hierdurch grenzt sich das Materialnetzwerk stark von anderen Netzwerken ab, welche Materialien bereitstellen, die nicht einheitlichen Kriterien genügen und immer an schulspezifische Bedürfnisse angepasst werden müssen.

Den Lernbegleitern/innen (wie in Wutöschingen Lehrpersonen genannt werden) die Arbeit zu erleichtern, damit sie die Zeit effektiv nutzen können und die Lernpartner/innen von ihrer physischen und psychischen Gesundheit profitieren, ist selbstverständlich ein weiteres Ziel des MNW. Diesbezüglich spielen die Zeit und Energie, die zur Erstellung geeigneter Materialien nötig sind, eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Damit das MNW wirklich zu einer Erleichterung für Schulen und Kollegen wird, müssen alle Beteiligten einige Punkte beachten und bei der Erstellung von Materialpaketen gewisse Kriterien einhalten. Ebenso ist es unumgänglich, sich auf eine gemeinsame »Basis« zu verständigen, die sowohl einen theoretischen als auch praktischen Austausch zwischen den Schulen erst ermöglicht. Erklärtes Ziel des MNW ist jedoch ausdrücklich nicht die Homogenität der in ihm vernetzten Schulen respektive ihrer Ausgestaltung und ihres Wesens, sondern ganz im Gegenteil die größtmögliche Heterogenität. Diese Überzeugung resultiert aus der Erfahrung, dass Schulen maßgeblich durch örtliche und personelle Faktoren geprägt sind und somit in ihrem Gelingen entscheidend von eben diesen Faktoren abhängig sind. Insofern erscheint die Nutzung gemeinsamer Ressourcen äußerst sinnvoll, da hierdurch Zeit für das wirklich Wichtige gewonnen wird: das pädagogische Wirken eines authentischen, gesunden, in seinen Anweisungen klaren und motivierten Lernbegleiters. Zur Umsetzung eigenverantwortlicher und zielorientierter Lernsettings, insbesondere aber bei einer konsequenten Personalisierung des Lernens ist die Verwendung eines entsprechend leistungsstarken Lernmanagement- Systems (LMS) unabdingbar. Die Schulen im Materialnetzwerk verwenden die Digitale Lernumgebung *DiLer*. Das MNW erhebt nicht den Anspruch, den »einzig richtigen« Weg zu gehen! Bekanntermaßen führen viele Wege nach Rom. Um jedoch das Ziel zu erreichen, Materialien ohne Überarbeitung untereinander tauschen zu können, ist eine gemeinsame Basis unumgänglich.“ (Helling 2017, S. 121)

Das Materialnetzwerk verfolgt nach Helling einen umfassenden Ansatz: „Nicht nur Lernmaterialien, sondern auch pädagogische Konzepte (z. B. Medienkonzepte, Graduierungskonzepte, Corporate Design, Raumkonzepte, ...) werden untereinander ausgetauscht und frei zur Verfügung gestellt. Wir sind der Überzeugung, dass wir nicht in Konkurrenz zueinanderstehen (»Wer hat die bessere Schule?«), sondern dass wir umso erfolgreicher sein werden, je mehr Schulen gelingen.

Ein wesentlicher Aspekt für das Gelingen von Schulen in Zukunft ist aus unserer Sicht auch der kompetente Umgang mit digitalen Medien sowie deren Erstellung. Das Materialnetzwerk bietet hier Fortbildungsmöglichkeiten und Informationen wie kaum ein anderes Netzwerk“. (Helling 2017, S. 125)

Materialnetzwerke erstellen so etwas wie Digitale Bibliotheken. Etliche der Landesinstitute für Schule und Weiterbildung in den deutschen Bundesländern sind ebenfalls dabei, Didaktische Bibliotheken auf- und auszubauen, so z.B. die Materialdatenbank des QuaLis in Nordrhein-Westfalen.

Teil IV: Schlussfolgerungen

Der vierte und letzte Teil versucht aus dem bisher Dargelegten einige Schlussfolgerungen zu ziehen in Form von 10 Komponenten der datenbasierten Implementation von Qualität und 58 Hinweisen zur Entwicklung eines Gesamtsystems schulischen Qualitäts-managements.

9. Zehn Komponenten der Implementation von ganzheitlicher Qualität

Patentrezepte oder universelle Lösungen für die Implementation von Ganzheit gibt es nicht. Ganzheit muss sozusagen vor Ort entstehen. Sie wird je nach situativer Ausgangslage unterschiedlich aussehen, abhängig sein von den örtlichen Strukturen und handelnden Personen. Ein anregendes Beispiel liefert Hamburg. Norbert Maritzen, der ehemalige Direktor des Hamburger „Instituts für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ)“ hat die Hamburger Gesamtstrategie in einer Mail kurz zusammengefasst:

„Wenn man sich den Hamburger Kontext für datengestützte Unterrichts- und Schulentwicklung genauer anschaut, wird m. E. ersichtlich, dass sich eine ganze Reihe datengestützter Maßnahmen zu einem strategischen Gesamtkonzept zusammenfügen. Norbert Maritzen fasst das in folgenden Stichworten zusammen:

- „Nicht nur VERA 3 und 8, sondern zusätzlich Testungen (jedes Jahr, flächendeckend, obligatorisch) in Klasse 2, 5, 7 und 9. Grundschulen erhalten auf Basis rekombinierter Klassen auf Basis der 5er-Tests die Ergebnisse ihrer 4. Klassen zurückgemeldet.
- Nicht nur querschnittliche, sondern auch längsschnittliche Darstellung der Lernentwicklung, was die Instrukivität und Akzeptanz sehr erhöht.
- Testdurchführung durch geschulte Testleiter → Reduzierung der Belastung an Schulen
- Testauswertung und Rückmeldung zentral durch das IfBQ → Reduzierung der Belastung an Schulen
- Frühe Intervention: obligatorisches Screening aller 4,5-Jährigen, für die bei Sprachentwicklungsproblemen sofort die Schulpflicht in Kraft tritt (gezielte Sprachförderung in der Vorschule); an jeder Schule gibt es Sprachförderberater
- Auswertung und Rückmeldung der zentralen Prüfungen (Unterrichts- und Prüfungsleistungen im Zusammenhang)
- Bereitstellung von Kontextdaten für jede Schule („Datenblatt“)
- Bereitstellung von Prozessdaten für jede Schule (Schulinspektion, amtliche Schulstatistik)
- verbindliche Auswertungsgespräche (jahrgangsbezogene Fachlehrerteams, Fachkonferenzvorsitzende - Schulleitung)
- Verbindliche Bilanz-/Entwicklungsgespräche zwischen Schulleitung u. Schulaufsicht nach festgelegtem Szenario → Ziel- und Leistungsvereinbarungen
- Entwicklung von schulbezogenen Fortbildungs- und Unterstützungsformaten (Datenkonferenzen) usw.

Wie man an den für Hamburg positiven Ergebnissen des IQB-Bildungstrends 2021 (Grundschule) sieht, scheint sich eine solche Gesamtstrategie von Umsetzungscontrolling-Monitoring-Unterstützung so zu bewähren, dass man damit auch einigermaßen gut in der Krisenbewältigung (Flüchtlingszustrom. Pandemie) durchkommt “ (Maritzen: persönliche Mitteilung).

Hieraus und aus den bisherigen Darlegungen und Analysen können einige „Hinweise“ hergeleitet werden, die deutlicher machen, was sonst eher abstrakt bliebe.

Den Hinweisen muss nicht immer, nicht ungebremst und auch nicht vollständig gefolgt werden, aber sie müssen ungebremst und vollständig beachtet werden. Zehn solcher Hinweise haben sich nach dem bisher Dargelegten zu erkennen gegeben. Sie lassen sich wie folgt auflisten:

9.1. Missionen, Visionen und Leitbilder

Um noch einmal die Metapher vom Großen Haus zu bemühen: Quasi wie ein Dach oder ein Schirm spannen sich die Missionen und Visionen über die Ganzheit eines Schulsystems. Sie treten manchmal auch - von Michael Fullan angeregt (Fullan 2015) – als Big Goals auf, in der Zahl nicht mehr als drei oder vier. Die kanadische Provinz Alberta beispielsweise hat drei eine große Weite umspannende Big Goals/Große Ziele: Achievement, Equity und Well-being. Sie gelten für alle Schulbehörden und für alle Einzelschulen; sie halten die intendierte Ganzheit in steter Erinnerung. Und sie enthalten auch etwas Visionäres.

Für viele Schulen, nicht nur für die in Alberta, sorgen Leitbilder, die aus Leitsätzen und selten auch aus Bildern bestehen, für besondere Profile. Aber diese Profile müssen im Korridor derselben Ausrichtung bleiben, wenn Alignment angestrebt wird, was beispielsweise in Alberta ausdrücklich der Fall ist.

9.2. Gemeinsamer Referenzrahmen/Qualitätsrahmen

Referenzrahmen differenzieren das Zielsystem aus. Sie machen anhand von Dimensionen, Kriterien und Indikatoren das Qualitätsverständnis klar – und zwar in der ganzen Breite über die Schülerleistungen, die eine zentrale Rolle spielen, hinaus bis hin zum Lern- und Erziehungsverständnis sowie zur Qualität von Führung und Management.

Auf Ganzheit wirkt ein Qualitätsrahmen erst dann, wenn sich sowohl die interne als auch die externe Evaluation daran konsequent orientiert.

9.3. Bilaterale Evaluation

Man kann das Zusammenspiel von interner und externer Evaluation bilaterale Evaluation nennen, wenn das Zusammenspiel in einer institutionellen Weise organisiert wird. Dafür infrage kommt die Metaevaluation und vor allem der gemeinsame Bezug auf einen Qualitätsrahmen, weil auf diese Weise auch Alignment herbeigeführt wird.

9.4. Zielvereinbarungen

Zielvereinbarungen bewirken mehr Ganzheit, wenn sie sowohl in horizontaler als auch in vertikaler Richtung geschlossen werden. Horizontale Zielvereinbarungen verbinden innerschulisch z.B. Steuergruppen mit Arbeitsgruppen oder Fachgruppen mit transdisziplinären Fachgruppen und außerschulisch verbinden Zielvereinbarungen Schulen untereinander, aber auch Unterstützungssysteme und Netzwerke mit Schulen oder auch untereinander. In vertikaler Richtung verbinden Zielvereinbarungen Ministerien, d.h. Schulaufsicht mit Schulen und innerschulisch auch Schulleitungen mit Mittlerem Management oder innerschulischen Gremien. Zielvereinbarungen sind auch deshalb nötig, weil sie vermutlich mehr als andere „Werkzeuge“ in der Lage sind, Ebenen und Einrichtungen zu verknüpfen.

9.5. Bildungsstandards

Bildungsstandards formulieren verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit ein zentrales Verbindungsstück dar. Bildungsstandards benennen präzise und fokussiert die wesentlichen Ziele der

pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler.

9.6. Qualitätsdokumentationen

Wenn die Bevölkerung regelmäßig über das Qualitätsniveau des regionalen Schulsystems informiert wird, kann das das Zugehörigkeitsgefühl stärken. Das ist aber nur zu erwarten, wenn damit kein eindimensionales Schul-Ranking einhergeht, sondern dokumentiert wird, wie die eigene Region im Vergleich mit anderen dasteht, wie die einzelne Schule in Vergleich mit dem Landesdurchschnitt abschneidet und wenn die Vergleiche als faire Vergleiche durchgeführt, also durch Sozialindizes justiert werden.

9.7. Translokale Gremien/Netzwerke

Translokale Gremien repräsentieren die Ganzheit einer Region oder Teilregion. Beispiele dafür sind Bildungskommissionen und Runde Tische. Auch Schulleiterkonferenzen gehören dazu und Planungsbeiräte ebenso zivilgesellschaftliche Gremien wie der Sportbund oder der Kirchenkreis und die Handwerks- wie die Industrie- und Handelskammer.

Translokale Gremien, die einer Sache dienen, z.B. der Schul- oder der Lernmaterialentwicklung dienen werden meist als Netzwerke organisiert. Netzwerke sind sehr flexibel, aber häufig auch instabil. Damit sie nachhaltig arbeiten können, richten Netzwerker immer häufiger Plattformen ein, die international in anschaulicher Weise Backbones/Rückgrat oder tragende Säule genannt werden. Ein zentrales Lernmanagement-System gehört dazu ebenso wie staatliche Unterstützung und/oder Unterstützung durch Stiftungen.

Die Digitalisierung ermöglicht eine fast grenzenlose Ausweitung einer großen Anzahl von Bildungsaktivitäten, die dann translokal werden, wobei der Ganzheit allerdings Grenzen gesetzt werden müssen, weil sonst das Bewusstsein von Ganzheit diffundiert und erodiert. Es liegt nahe, dabei die Grenzen entlang der Bildungsregion zu ziehen.

9.8. Landes- und regionsweite Umfragen

Regelmäßige Befragungen der Schulleitungs- und Lehrpersonen, der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern, die in so neutral wie möglich analysierter und interpretierter Form veröffentlicht werden, könnten eine Form von ganzheitlichem Bewusstsein erzeugen, das sich auf Zufriedenheit mit dem, aber auch Kritik zum Schulsystem bezieht und ebenso auf Erwartungen an das Schulsystem.

9.9. Durchgehende Datennutzung

Der Stadtstaat Hamburg gilt als Bundesland mit einer ausgeprägten Datennutzung als durchgängiges Prinzip. Jenny Tränkmann und Martina Diedrich (2023) berichten, dass bereits Mitte der 1990er Jahre die erste flächendeckende längsschnittliche Untersuchung der Lernentwicklung der Hamburger Schülerinnen und Schüler begonnen wurde, die einen gesamten Schülerjahrgang zwischen 1996 und 2005 von der 5. Klasse bis zum Abitur begleitete. 2003 wurde mit „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern (KESS)“ eine weitere Studie dieser Art gestartet, die die Lernentwicklungen der damaligen Viertklässler bis ins Schuljahr 2012/13 verfolgte. Sie war wie das Luxemburger ÉpStan als Längsschnittstudie angelegt, was wegen des großen Aufwands im Bildungsbereich noch sehr selten ist. Eng mit dieser Untersuchung verbunden war die Einführung des Hamburger Sozialindex, der die Grundlage für eine strikt an der sozialen Belastung der Schulen ausgerichtete Ressourcensteuerung bildet. Auch gehörte Hamburg zu den ersten Bundesländern, die eine systematische Bildungsberichterstattung eingeführt haben (s. Hamburger Bildungsbericht 2009). Dies gelang auch deshalb, weil Hamburg sehr früh

konsequent den Kerndatensatz in der Schulstatistik einführt, also Einzeldaten statt Summendaten auf der Basis von Individualerhebungen in der Schulstatistik (vgl. Mundelius 2019).

Ging es bei diesen Ansätzen eher um die Systemebene und das Verständnis grundlegender Zusammenhänge von individuellen Lernausgangslagen mit dem Lernerfolg, waren die Nullerjahre geprägt von der Hinwendung zur Qualitätssicherung in der Einzelschule. So wurden sukzessive flächendeckende Lernstandserhebungen in unterschiedlichen Jahrgängen eingeführt und nach und nach verbindlich gestellt, bis das heutige System der sog. KERMIT-Erhebungen (s. Kap. 4.5) mit den sechs Testungen in den Jahrgängen 2, 3, 5, 7, 8 und 9 etabliert war. Die Hamburger Schulinspektion hat im Jahr 2006 ihre Tätigkeit aufgenommen und trägt bereits im dritten Zyklus mit einem starken Fokus auf die Prozessqualität zur Qualitätssicherung im Hamburger Bildungssystem bei.

9.10. Einheit von Planen und Ausführung

Diese Erkenntnis stammt aus der Arbeitswissenschaft und -soziologie. Harry Braverman hat darüber schon in den 70er-Jahren ein ganzes Buch verfasst, Gerhard Bosch hat die aktuellen Forschungsergebnisse zusammengefasst. Und dies ist besonders wichtig für Qualitätsentwicklung im Schulbereich, weil auf diese Weise die Implementationstreue (s. Kap.4.2) verbessert werden kann.

Mit "Einheit" ist eine *institutionelle Einheit* gemeint und keine bloß rhetorische. In diesem Sinne wird heute *viel über Kooperation und Kollaboration gesprochen*, also Zusammenarbeit auch über die Hierarchieebenen hinaus. Es wäre unrealistisch zu erwarten, dass alle Planenden bei allen Ausführungen dabei sein könnten und alle Ausführenden bei der Planung mitwirken. Aber einige könnten dabei sein und mehrere, wenn es nur zeitweilig wäre.

Zwischenfazit

Eine solche Vielzahl von Komponenten der Implementation von ganzheitlicher Qualität, wie sie hier aufgeführt sind, birgt die Gefahr von zu großer Heterogenität in sich, also des Auseinanderlaufens von Entwicklungen, was das Gegenteil von Ganzheit stiftendem Zusammenwirken wäre. Deshalb soll hier noch einmal betont werden, wie wichtig ein zielorientiertes Ausrichten, international Alignment genannt, ist (s. Kap. 4.10). Die Großen Ziele stecken den Rahmen ab, die Leitbilder konkretisieren ihn, so dass sich hier sozusagen ein Dach bildet, dass sozusagen für die Grundausrichtung der Grundausrichtung sorgt.

Zur Grundausrichtung (man könnte diesen Begriff auch Architektur nennen) gehört auch die Verknüpfung der Ebenen. Der Architekturbegriff lässt an das Große Haus früherer Zeiten denken, wo auch alle, wie heterogen auch immer, unter einem Dach lebten und die Ebenen, hier die Stockwerke, eng miteinander verbunden waren und zwar von unten nach oben und von oben nach unten, bottom up und top down.

10. Hinweise zur Entwicklung eines Gesamtsystems schulischen Qualitätsmanagements

Bisher bewegte sich die Expertise bewusst und penibel im Rahmen wissenschaftlicher Analyse. Es ist verständlich, dass Auftraggeber darüber hinaus und vielleicht sogar primär Interesse an Handlungsempfehlungen haben. Diese sind aber nicht einfach abzuleiten. Denn das Verhältnis von Analysen und daraus hergeleiteten Empfehlungen ist kein lineares, sondern ein juxtaponitionales.

Das soll zunächst erläutert werden, bevor Hinweise (und nicht Empfehlungen) für Politik, Behörden, Netzwerke, Einzelschulen sowie Begleit- und Beratungspersonen gegeben werden.

10.1. Juxtaponitionsverhältnis von Wissenschafts- und Handlungswissen

Wissenschaftswissen kann Handlungswissen nicht direkt generieren. Das Verhältnis beider zueinander ist nicht linear und auch nicht als Verschränkung zu verstehen. Oder pointiert ausgedrückt: Wissenschaftlich erzeugte Daten und deren politische wie bildungspraktische Nutzung sind zweierlei Welten, die jeweils eigenen Regeln gehorchen. Die Daten stammen aus der Welt der Wissenschaft, die Nutzung passiert in der Welt der politischen Entscheidungen und der pädagogischen wie bildungspolitischen Praxis.

Die Handelnden in der erstgenannten Welt wissen mehr als sie können, die Handelnden in der Praxis können mehr als sie wissen.

Und zumeist stammen die Gebrauchstheorien (Argyris 1997), und Mindsets der Bildungsforscher und der Bildungspolitiker aus einer anderen Welt als die Gebrauchstheorien/Mindsets der Lehrpersonen. Sie stehen in einem – wie man es nennen kann - Juxtaponitionsverhältnis.

Juxtaponitionsverhältnis meint eine Nebeneinanderstellung und nicht ein direktes unmittelbares Ineinandergreifen (vgl. Abb.10.1). Ein solches Juxtaponitionsverhältnis betrifft nicht nur die Bildungs- und Sozialwissenschaften, sondern die Umsetzung wissenschaftlichen Wissens generell. Eine direkte, lineare Umsetzung ist also auch im Schulbereich nicht möglich, weil empirisch erhobene Daten zunächst wissenschaftliches und nicht Handlungswissen darstellen. Wissenschaftliches Wissen muss in einem komplizierten Prozess erst in Handlungswissen für die Praxis („Wissen in Aktion“ nennt das Argyris) übersetzt werden. Die Wirksamkeit wissenschaftlichen Wissens hängt nicht nur von den Ergebnissen und der Präsentation, sondern auch vom Handlungskontext ab. Wissenschaftliches Wissen präsentiert immerhin begründete Optionen und zeigt Kontingenzen, also Gefäße des real Möglichen.

Tröstlich mag die Gewissheit sein, dass nicht gegen wissenschaftliches Wissen überzeugend gehandelt werden kann, jedenfalls nicht umstandslos. Gegen wissenschaftliches Wissen zu handeln zöge den Vorwurf auf sich, mit falschen Fakten zu jonglieren. Insofern mindern empirische Daten die Beliebigkeit; sie helfen einen Korridor des Alignments, also eine zielkorridororientierte Ausrichtung zu schaffen.

Juxtapositionsverhältnis von Datenrückmeldung und Nutzung

„Das System selbst entscheidet, was es mit den Daten anfängt“

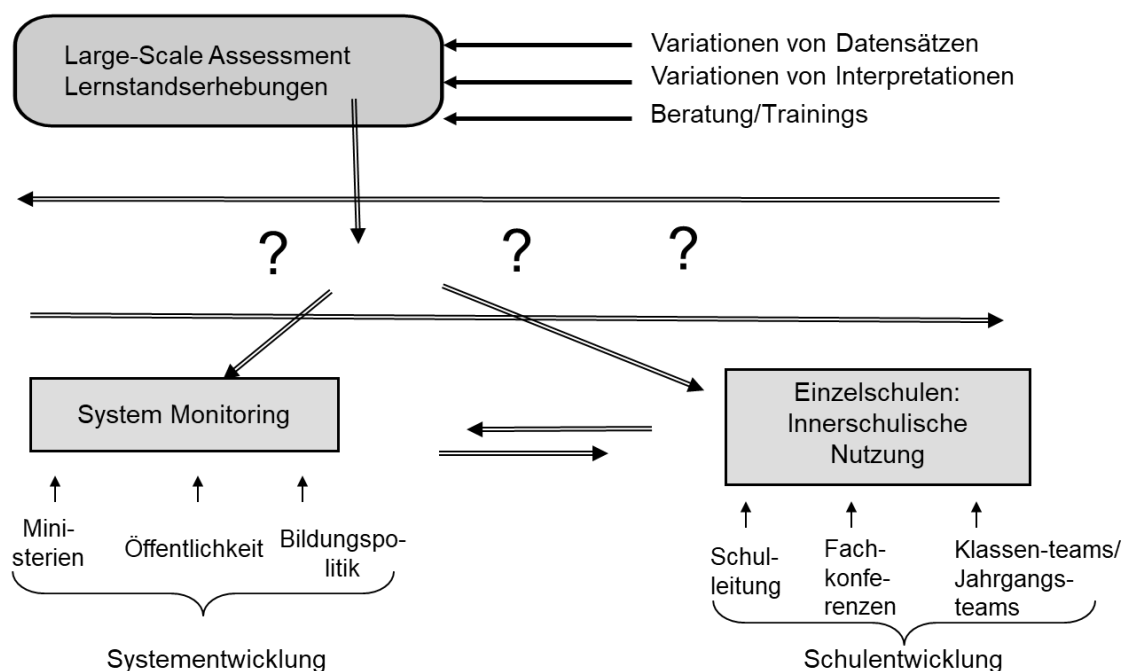


Abbildung 10.1: Juxtapositionsverhältnis von Daten und deren Nutzung

10.2. Hinweise im Einzelnen (hergeleitet aus Kapiteln und Absätzen der Expertise)

Aus dem obigen wissenschaftstheoretischen Vorspann kann begründet gefolgert werden, dass sich aus wissenschaftlichen Analysen keine direkten Handlungsanweisungen ableiten und auch keine Handlungs-Empfehlungen eindeutig herleiten lassen, wohl aber Hinweise gegeben und gelungene Beispiele aufgezeigt werden können, die in diesem Fall aus der vorliegenden Expertise hervorgehen.

Im Folgenden werden die Hinweise in der Reihenfolge der drei Inhaltsteile der Expertise aufgelistet und wird – wo es passt - auf erfolgreiche Beispiele verwiesen.

10.2.1. Holistische und datenbasierte Systemsteuerung

Es lassen sich aus dem bisher Dargelegten 58 Hinweise herleiten. Die Hinweise lauten im Einzelnen:

1. „Große Ziele“, die überall präsent sind (nicht mehr als vier), auf Landesebene vereinbaren, wie es z.B. In Alberta praktiziert wird (Achievement/Equity/Well-being) und Michael Fullan aus dem Forschungsstand herleitet. (2.1/3.1)
2. Das Schulsystem auf allen Ebenen aus der Sicht des „Lernens und Lehrens in der Schule“ konzipieren, durchaus auch von „oben“ handeln, aber aus der Sicht der

Schulen und der Lerngelegenheiten der Schülerschaft denken und konzipieren (1.2/4.2/8.).

3. Zukunfts-Curriculum entwickeln und der strategischen Ausrichtung voranstellen. (8.1)
4. Ein Konzept von Lehren und Lernen entwickeln, das allen Akteuren als Orientierung dienen kann. Dabei bietet sich eine Kombination von Personalisierten und Kooperativen Lernen an. (8.1/8.2)
5. Nationales Qualitätstableau als Referenzrahmen für zeitgemäße Schulentwicklung nutzen, wie das z.B. in Nordrhein-Westfalen geschieht, wo das Qualitätstableau auch schon die Digitalisierung berücksichtigt. (4.3)
6. Datengestützt gestalten und steuern. (1.3/2.1/4.5/4.6/4.7)
7. Large scale assessments/Lernstandserhebungen auf Landesebene durchführen und in anschaulicher Form an die Einzelschulen liefern (z.B. als Ampelsignale wie in Alberta und der Schweiz). (2.1)
8. Entwicklung digitaler Dashboards (Datentafeln), die (wie in Alberta) ebenen- und institutionsspezifische (meist einzelschulische) Daten zu den Dimensionen des Referenzrahmens Schulqualität zur Verfügung stellen. Auf diese Weise werden die Möglichkeiten vergrößert, auf Landesebene Schulqualität und Bildungsgerechtigkeit zu messen und zu evaluieren, Trends zu analysieren, Verbesserungsmaßnahmen herzuleiten sowie die einzelnen Schulen mit der Landessituation abzugleichen. (2.1/4.9)
9. Schulen dabei unterstützen, zusätzlich zu den auf nationaler Ebene erhobenen Daten auch eigene Daten zu erheben und zu nutzen. (5.2.4/6.2)
10. Jede Schule verpflichten, innerschulisches Feedback vor allem zum Unterricht durchzuführen; dabei Anonymität zulassen. (5.3.3)
11. Definition von verbindlichen Qualitätsstandards der schuleigenen Datenerhebung zur Selbstevaluation. (6.2)
12. Selbstevaluation zur schulische Pflichtaufgabe machen. Um Überlastungen und Kontrollvermutungen zu vermeiden, sollten Anzahl- und Aufwand von Vorgaben so gering wie möglich gehalten werden, Unterricht aber immer ein Fokus sein und die anderen Qualitätsbereiche als eine weniger in die Tiefe gehende Überblicksevaluation angelegt werden. Den Schulen sollte es erlaubt sein, eigene Schwerpunkte für eine intensivere Evaluation zu setzen. (5.2)
13. Die externe Evaluation als Metaevaluation, also als Evaluation der Professionalität der internen Evaluation nach Schweizer Vorbild konzipieren, Aspekte des Unterrichts zum Pflichtbestandteil machen und Schulen ermöglichen, einen Fokus der externen Evaluation selbst zu bestimmen. (5.2.5.)
14. Die Systemebenen Staat/Land, Region, Schule und Klassenverband systematisch miteinander verknüpfen. Dazu Ziel- und Maßnahmenvereinbarungen nutzen, wie das z.B. in Alberta geschieht und in Österreich erprobt wurde. (1.2/2.1/2.2/4.1/4.6).
15. Bildungsstandards als Regel- und Mindeststandards konzipieren. (4.4)
16. Institutionalisierung eines "Bildungstisches", bestehend aus Vertretern des Ministeriums und der Zivilgesellschaft, unterstützt durch wissenschaftsorientierte Backbones/ Plattformen, zur Steigerung der moralischen, wissenschaftlichen und pragmatischen Legitimität sowie Akzeptanz von Reformen. (2.3/3.4)

17. Einrichtung eines Bildungsfonds zur Initiierung und Steuerung von Innovationen. (2.3)
18. Regionale Netzwerke bilden. Erwägen, die 15 Primarschuldistrikte als mittlere Ebene der Schulentwicklung zu verstehen und sie zu Regionalen Bildungsnetzwerken auszubauen. (2.3/6.1)
19. Überregionale Netzwerke zwischen Sekundarschulen bilden. (8.6/9.7)
20. Unterstützungssysteme aufbauen – bei Bedarf auch außerhalb der Hierarchieketten des Ministeriums. Beispiele sind Anbieter wie Universitäten oder freiberufliche Schulentwicklungsbegleiter wie in Österreich. (2.3)
21. Einen Sozialindex auf alle Schulformen des Allgemeinbildenden Schulwesens beziehen und zu Steuerungszwecken nutzen, um die Ressourcen bedarfsgerecht zu verteilen und auch, um die Ungleichheit der Bildungschancen zu verringern. (4.9)
22. Förderung von pädagogischen Innovationsprogrammen als Pilotprojekte mit Einzelschulen oder Netzwerken. (4.8)
23. Frühförderungsprogramme dem vorschulischen wie primarschulischen Bereich zur Verfügung stellen mit einem Schwerpunkt Sprachförderung. (4.9)
24. Den Ganztagsbereich ausbauen. (4.9)
25. Bilaterale Evaluation praktizieren, d.h. interne und externe Evaluation mit dem Qualitätstableau als gemeinsamen Referenzrahmen verknüpfen. (6.3.5)
26. Rahmenvorgaben für die externe Evaluation in Form einer Metaevaluation generieren und sich dabei am Q2E orientieren. (5.2.5)
27. Auswertung und Nutzung der schul- und fachbezogenen Daten der Lernstandserhebungen für die Schulen verbindlich machen und zwar nicht durch Anweisungen, sondern durch verpflichtende Qualitätsmanagement - Gespräche mit den externen Evaluatoren, den Schulleitungen und der Schulaufsicht, bei denen es um die Herstellung einer gemeinsamen Sicht auf den Handlungsbedarf geht. (4.4/4.5)
28. Daten der Lernstandserhebungen allein für die kooperative Unterrichts- und Schulentwicklung nutzen und nicht, um von Schülern, Schülerinnen, Lehrkräften oder Schulen Rechenschaft einzufordern oder um diese zu sanktionieren. (4.5)
29. Dialogische Vereinbarungen von Zielen zwischen Schule und Schulaufsicht treffen und Maßnahmen zur Implementation anregen. (2.2)
30. Klare Leitungsstrukturen in den Schulen aller Schulformen etablieren mit Schulleitung, Erweiterter Schulleitung und Mittlerem Management. (5.4)
31. Steuergruppen für alle Schulen zur Pflicht machen und diesbezügliche Qualifizierungskurse anbieten. (6.2)
32. Interne Strategie zur Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte im direkten Zusammenhang mit der Schulentwicklung aufbauen. (3.3/6.1)
33. Transfer von Innovationen durch Personenrotation erleichtern und Anreize dafür schaffen. (3.3)
34. Didaktische Bibliotheken/Materialnetzwerke aufbauen. (8.3)
35. Balance von mehr Selbstständigkeit von Schulen und Accountability/Rechenschaft herstellen. (2.1/2.2/4.3/4.4/5.2.5)

36. Strategische Ausrichtung (Alignment) anstreben, also seitens der Politik, der Behörden und der Stakeholders einen Entwicklungskorridor etablieren, der die Gesamtrichtung angibt, aber den Einzelschulen Spielraum für eigene Profile lässt. (4.10)

10.2.2. Konzepte der Qualitätsentwicklung von Einzelschulen

37. Jede Einzelschule erarbeitet innerhalb der strategischen Ausrichtung des Gesamtsystems eigene Schulentwicklungspläne bzw. Schulprogramme. (2.1/ 2.3/ 3.1)
38. Jede Schule führt auf der Linie von Q2E/PQM ein Qualitätsmanagement ein, das sich am Nationalen Qualitätstableau orientiert, den Unterricht/das Lernen in den Fokus stellt und von außen metaevaluiert wird. (5.2/5.2.4/5.3)
39. Jede Schule implementiert Qualitätsentwicklung als Prozess der Schulentwicklung und orientiert sich sowohl an institutioneller als auch mentaler Schulentwicklung. (6.1/6.4)
40. Jede Schule baut Kapazität für Entwicklung auf. (10.1/10.5)
41. Die Schulbehörden stellen den Schulen Werkzeuge (Tools) und Weiterbildungskurse zur Verfügung. Darüber hinaus können die Schulen andere, auch selbstentwickelte Werkzeuge und Kurse nutzen. (2.3)
42. Die Schulen wählen die Werkzeuge und Kurse so aus bzw. entwickeln sie so neu, dass sie im nachvollziehbaren Zusammenhang mit dem Nationalen Qualitätstableau stehen. (4.10)
43. Die Schulen nutzen die schulbezogenen Ergebnisse der Large scale assessments/Lernstandserhebungen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung. Ihnen stehen Schulentwicklungsbegleitende zur Verfügung. (2.1.3)
44. Die Schulen benötigen „data literacy“. Nicht unbedingt jede Lehrperson, aber zwei oder drei Personen aus der Schulleitung und/oder der Steuergruppe sollten diese Kompetenz haben oder erwerben. (1.3/6.2)
45. Ein Mittleres Management (wie Stufen- und Abteilungsleiter und Vorsitzende von Fachkonferenzen) wird eingerichtet bzw. gestärkt. (5.4)
46. Eine interne Strategie zur Weiterbildung der Lehrkräfte wird im direkten Zusammenhang mit der Schulentwicklung aufgebaut. (3.3)
47. Interne dialogische Zielvereinbarungen zwischen Schulleitung und Fachkonferenzleitern / Abteilungsleitern werden im Bereich der Unterrichtsentwicklung geschlossen. (6.2)
48. Transfer von Innovationen geschieht auch durch Wechsel von innovationserfahrenen Leitungs- und Lehrpersonen in andere Schulen. (3.3)

10.2.3. Ganzheit herstellen und Ebenen verknüpfen

49. Landesweite Visionen und Missionen entwickeln und kommunizieren. (2.1/8.1)
50. Landesweite Peer Reviews zwischen Schulen durchführen. (5.3.7)
51. Kapazität für Implementation auf der Gesamt-Systemebene aufbauen. (1.1/ 10.1)
52. Die Ebenen des Gesamtsystems Schule systematisch über Kontrakte und Ziel- und Maßnahmenvereinbarungen verknüpfen zwischen Ministerium und Regionalebene und Einzelschulebene. Beispiele sind „Reports“ in Alberta oder der Kooperationsvertrag in Nordrhein-Westfalen. (1.2/2.1/2.3)

53. Regelmäßig Befragungen/Surveys von Schulleitungen, Lehrpersonen, Schülerinnen/Schülern und Eltern zur Schulqualität und den Erwartungen an Bildungspolitik und Behördenhandeln durchführen. Dabei Platz für 3 bis 5 Fragen vorsehen, die die Schulen selbst stellen. (2.1)
54. Rollende Planung praktizieren, d.h. Dreijahrespläne für die Landesebene und auch für jede Einzelschule vorsehen, die jedes Jahr aktualisiert und für die folgenden Jahre fortgeschrieben und in diesem Sinne überrollt werden. (2.1/ 4.10)
55. Den Aufbau von Professionelle Lerngemeinschaften (auch ressourcenmäßig) fördern und zwar innerhalb von Schulen wie zwischen Schulen und in Behörden. (6.2)
56. Partizipation von Stakeholders (Lehrer- und Schülerschaft, Eltern und Zivilgesellschaft) fördern, abgestuft nach Mitberaten, Mitbestimmen, Mitmachen. (3.4)
57. Führungs- und Managementkompetenzen der Regionaldirektoren und Schulleitungspersonen fördern. (5.4)
58. Datennutzung als durchgängiges Prinzip praktizieren. (9.9).

Hinweise zum ONQS

- ONQS als “Backbone“ der Schulsystem- und Qualitätsentwicklung ausbauen.
- Regelmäßige Befragungen/Surveys durchführen von Schulleitungen, Lehrpersonen, Schülerinnen/Schülern und Eltern zur Schulqualität und den Erwartungen an Bildungspolitik und Behördenhandeln, wie es in Hinweis 53 angemerkt ist (2.1).
- Rahmenvorgaben für die externe Evaluation in Form einer Metaevaluation entwickeln und sich dabei am Q2E orientieren.
- Metaevaluationen an ausgewählten Schulen durchführen.

Wenn das ONQS diese Hinweise konsequent aufnimmt, ist eine Erhöhung des Personals um ca. 5 Stellen notwendig

Coda

Diese Fülle von Hinweisen, die alle auf Maßnahmen hinauslaufen, können selbstverständlich nicht alle gleichzeitig realisiert werden. Die Implementation wird sich über Jahre erstrecken und die große Kunst der Bildungsreform wird sein, die passenden Prioritäten zu setzen und den Fortgang der Implementation im Sinne der Rollenden Planung offen zu halten für unerwartete Ereignisse und neue Erfahrungen.

Anhang: Werkzeuge

Auf dem Felde ganzheitlicher Schulentwicklung gibt es bisher nur wenige Werkzeuge des Diagnostizierens und Messens, auch Tools oder Instrumente genannt. Die wenigen, die es gibt, sind hier im Anhang aufgeführt, einige wurden vom Autor neu konstruiert, so das erste:

1. Diagnosewerkzeug „Kapazität für Implementation“ (Kfl)

Abschließend wird der Versuch wiedergegeben, die Voraussetzungen, die für die Implementation von gelingenden Reform- oder Innovationsprojekten nötig sind, messbar zu machen. Abb.1 zeigt ein Instrument zur Messung, bescheidener gesagt: zur Einschätzung (assessment) der jeweils vorhandenen Voraussetzungen, man könnte auch sagen: der vorhandenen Kapazität für Implementation (Kfl). Es handelt sich fraglos um ein komplexes Instrument. Aber es geht dabei auch um eine komplexe Angelegenheit. Die Schule und das Schulsystem gehören zu den komplexesten Organisationen und Institutionen überhaupt (Rolf 1993, S. 121 ff.). Deshalb muss auf sie und die Implementation von Reformen und Innovationen, also auf verwickelte Handlungsoptionen, mit einem systemischen Blick geschaut werden. Dies kann nicht im Ganzen und vollständig geschehen. Es müssen Auswahlentscheidungen getroffen und Prioritäten gesetzt werden.

Dazu soll das Diagnoseinstrument, das von uns auch Diagnoserad genannt wird, eine Hilfe sein. Es besteht aus 12 Komponenten, von uns auch Speichen genannt, die nach unseren Analysen und Erfahrungen mit Fallstudien die wichtigsten sind. Sie sollen die Implementationsbedingungen im schulischen Bereich auf allen Ebenen abdecken und jeweils eine Einschätzungsskala darstellen, die von 1 bis 4 reicht. Der Mittlere Wert (Median) ist 2,5. Er kann als Maßstab oder Benchmark benutzt werden. Das heißt, alles, was darunter liegt, ist diskussions- und vermutlich auch handlungsbedürftig. Wenn es mehr als vier Kriterien/Speichen betrifft, kann eine Schule beschließen, Prioritätenentscheidungen zu treffen nach dem Motto „Woran arbeiten wir zuerst, was kommt dann?“. Wenn alle Bewertungen über 2,5 liegen, kann man annehmen, dass die Voraussetzungen für gelingende Implementation in ausreichendem Maße vorhanden sind (ausführlich bei Rolf u.a. 2022, S. 72. ff.).

Die 12 Komponenten/Speichen sind in Abb.10.1 mit knappen Leitbegriffen benannt, die im Folgenden kurz erläutert werden:

1. Auftrag/Ziele

Inwieweit ist klar, wer den Auftrag gegeben hat? Gibt es genügend Rückendeckung für den Auftrag? Ist der Auftrag klar formuliert? Sind Ziele & Zwecke des Auftrags klar und plausibel? Passen die rechtlichen Rahmenbedingungen?

2. Führungskoalition/Krisenmanagement

Inwieweit gibt es ein kooperatives Führungsverständnis? Sind alle wichtigen „Player“ an Bord? Gelingt ein gemeinsamer, konstruktiver Umgang mit Widerstand, „Querschüssen“, disruptiven Ereignissen?

3. Verantwortung/Verbindlichkeit Inwieweit ist klar, wer in der Führungsrolle ist? Wird die Verantwortung von allen und in ausreichendem Maße wahrgenommen? Ist für Verbindlichkeit gesorgt?

4. Operative Steuerung/Alignment

Wieweit ist klar, wer wofür [teil-]verantwortlich ist? Sind die vorhandenen Strukturen zweckmäßig? Ist für eine funktionierende vertikale & horizontale Kommunikation gesorgt?

Befinden sich alle Ziele und Maßnahmen in derselben Ausrichtung (Alignment)?

5. Macht/Verbündete

Zur Implementation gehört Macht. Weil etliche Personen im Schulbereich über relativ wenig Macht verfügen, brauchen sie Verbündete.

6. Ressourcen

Inwieweit ist die personelle und budgetäre Ausstattung ausreichend? Sind beide dauerhaft verfügbar?

7. Partizipation/Vertrauenskultur

Inwieweit kommunizieren und handeln die handelnden Personen respekt- und verständnisvoll? Sind alle Betroffenen in den wesentlichen Bereichen mit einbezogen/informiert? Gelingt es, bei den Beteiligten Ownership zu erzeugen?

8. Unterstützung/Begleitung

Inwieweit gibt es ausreichende, qualitativ hochwertige Unterstützungs- & Begleitungs- bzw. Weiterbildungsangebote? Sind Trägerschaft & Zugang zweckmäßig organisiert?

9. Kooperation/Vernetzung

Inwieweit arbeiten die beteiligten Personen & Organisationseinheiten zielführend zusammen? Findet Vernetzung statt? Inwieweit wird etwas getan, um in die Breite/Fläche zu kommen?

10. Transfer

Zur gelingenden Implementation gehört auch die Ausbreitung einer Innovation innerhalb und in manchen Fällen auch außerhalb einer Organisation. Außerdem ist von Bedeutung, ob eine Innovation nur oberflächlich oder auch in die Tiefe implementiert wird.

11 Systemdenken/Umgang mit Komplexität

Inwieweit sind die Akteurinnen und Akteure in der Lage, mit Komplexität umzugehen? Gelingt es, Komplexität und Fokussierung in Balance zu halten? Und wird die Organisation auch als ganze erfasst mittels Systemdenken?

12 Qualitätsmanagement/ Evaluation/Feedbackkultur

Dass Qualitätsmanagement häufig der ultimative Bezug von Implementation ist, verlangt nach Accountability in Form von Evaluation und Feedback Inwieweit ist die grundsätzliche Bereitschaft, das eigene Handeln und seine Ergebnisse zu überprüfen, seitens der Beteiligten gegeben? Ist das Feedback wechselseitig? Ist das nötige Knowhow vorhanden?

Dass Qualitätsmanagement häufig der ultimative Bezug von Implementation ist, verlangt nach Accountability in Form von Evaluation und Feedback Inwieweit ist die grundsätzliche Bereitschaft, das eigene Handeln und seine Ergebnisse zu überprüfen, seitens der Beteiligten gegeben? Ist das Feedback wechselseitig? Ist das nötige Knowhow vorhanden?

Bei den Voraussetzungen für Implementation sind zahlreiche Komponenten im Spiel, deren Anzahl je nach Situation und Region schwankt. Bei 12 Komponenten können nicht alle gleichzeitig gestaltet und gesteuert werden, es muss fokussiert werden. Welche Fokussierung im Einzelfall die angemessene ist, muss auch im Einzelfall entschieden werden. Es ist auch denkbar andere Komponenten einzubeziehen und einige der hier vorgeschlagenen wegzulassen. Es darf aber nicht übersehen werden, dass die hier

vorgeschlagenen auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen und deswegen eine gewisse Priorität genießen.

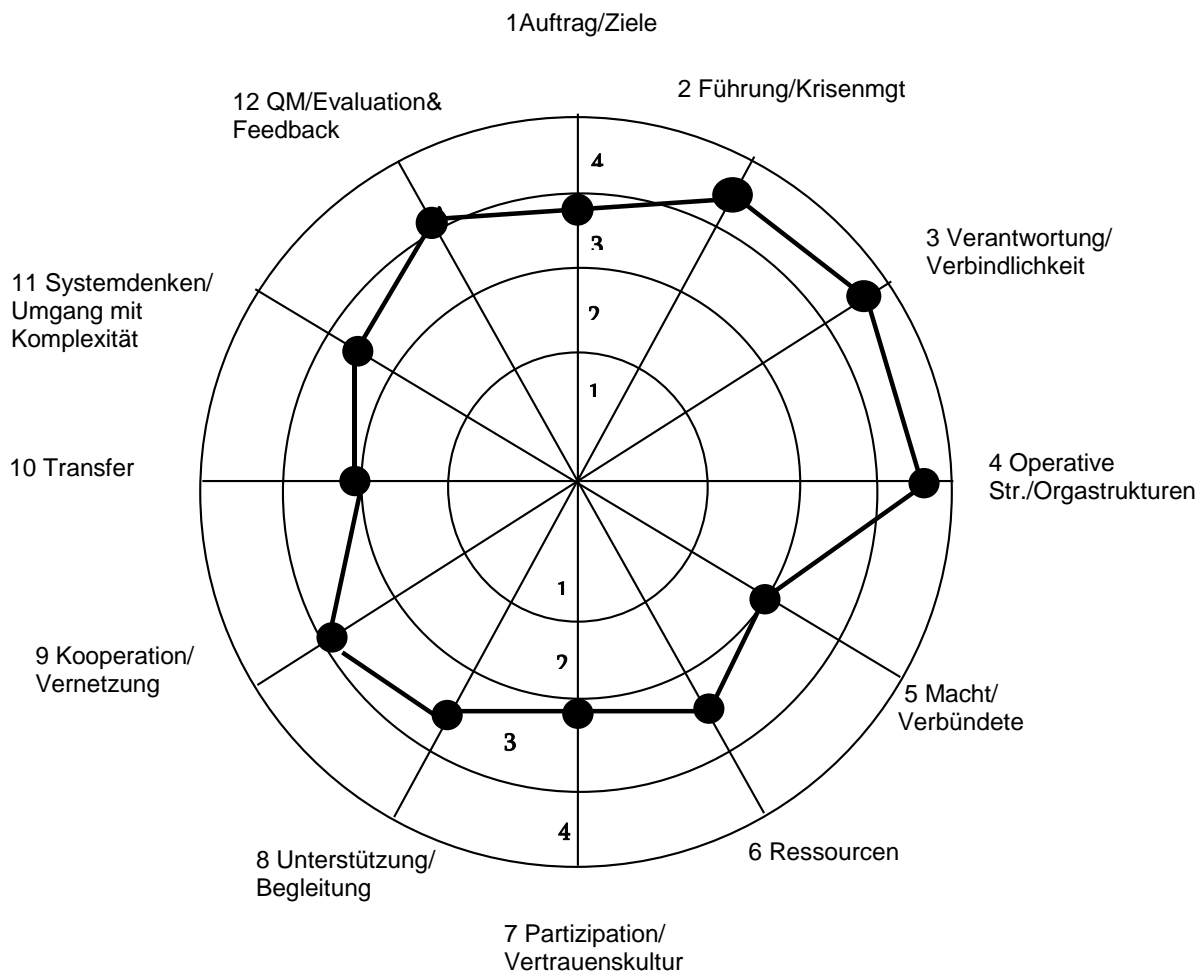


Abbildung 1: Kapazität für Implementation

Das Speichenrad ist als Diagnoseinstrument gedacht, das der Reflexion und der Prioritätensetzung eine Datenbasis verschafft. So kann es als Diagnosehilfe und auch als Ausgangspunkt für ein Implementationsprogramm und/oder für den Ausbau der eigenen KfI dienen.

Das Speichenrad ist als universelles gedacht: Wenn eine Schule, eine Region, ein Land oder der Bund eine gewisse KfI geschaffen hat, z.B. jene in Abb.1, wo fast jede Speiche mindestens auf dem Skalenwert 3 punktet (mit drei beispielhaften Ausnahmen), dann handelt es sich um eine Lernende Schule oder eines der o. g. Systeme, die in der Lage sind, auf veränderte Zukünfte, d.h. auch auf neue Ziele selbstständig zu reagieren, auch wenn Unvorhergesehenes oder Disruptives geschieht.

2. Ratingkonferenz

Es ist auch ein stimulierender Zugang, die Diagnose der Kapazität für Implementation als Rating-Konferenz durchzuführen.

Die Ratingkonferenz in der heutigen Form ist von Norbert Landwehr im Rahmen von Q2E entwickelt worden. Eine Ratingkonferenz ist (Landwehr/Steiner 2000) eine Weise der Gruppenbefragung, die quantitative Einschätzungen ("Rating") zu ausgewählten Aspekten des Evaluationsgegenstandes mit einem direkt anschließenden geleiteten Gespräch ("Konferenz") verbindet. Sie kann sowohl als Datenerhebungsmethode als auch als Methode zur (partizipativen) Interpretation und zur Erarbeitung von Schlussfolgerungen eingesetzt werden. Die Ratingkonferenz startet mit der individuellen Beantwortung von sechs bis zwölf Aussagen über den Evaluationsgegenstand, zu denen die Teilnehmenden auf meist vierstufigen Antwortskalen ihre Zustimmung bzw. Ablehnung ausdrücken. Diese Antworten werden sofort zusammengetragen (z. B. mittels Klebpunkten auf vorbereiteten Plakaten, auf OHP-Folie oder mit PC/Beamer) und die Antwortverteilungen werden visualisiert. In einem anschließenden Gruppeninterview mit den 8-15 Teilnehmenden präzisieren und ergänzen diese ihre Antworten. In der Regel werden mehrere Gruppen (evtl. aus unterschiedlichen Stakeholdern gebildet) auf diese Art befragt, auch um spezifische Gruppendynamiken zu relativieren. Die Ergebnisse werden in einem Bericht zusammengefasst, der die wenigen numerischen Daten als Hinweise auf Trends oder Unterschiede, nicht als robuste, statistisch abgesicherte Befunde verwendet, und als Hauptbestandteil verbale Aussagen der Teilnehmenden aufbereitet. Das Verfahren ist im Rahmen der Schweizer externen Schulevaluation verbreitet.

In Stichworten wird die Ratingkonferenz wie folgt skizziert:

- Verfahren, das standardisierte Methoden mit anschließendem (Gruppen-)Interview verbindet
- Gruppengröße 8 – 16 Personen
- Vorbereitung
- Aussagen zu einem Praxisfeld formulieren
- Vierstufige Bewertungsskala
- Kommunikative Validierung: Überprüfung der Gültigkeit der Aussagenbewertungen und Fragen nach möglichen Ursachen im Dialog, bzw. Diskussion
- Phänomenologische Fragehaltung des Teams: „Warum ist das so?“ „Wie lässt sich das aus Ihrer Sicht beschreiben?“)
- Qualitative Aussagen werden den quantitativen Bewertungen zugeordnet und damit „gefüttert“

Vorzüge von Ratingkonferenzen:

- sehr flexibel einsetzbar
- wenig zeitaufwändig
- gut vorzubereiten
- quantitative *und* qualitative Daten
- persönlicher Kontakt zur Befragtengruppe
- man kann Rückfragen stellen
- deskriptive + analytische Informationen
- Verbindung von standardisierter und qualitativer Evaluationsmethode
- Verknüpfung von Gespräch/Diskussion + datengestützte Bewertung
- diskursive Evaluation
- kommunikative Validierung
- zeitnahe Auswertung/ „instant evaluation“
- Auswertung gemeinsam mit allen Beteiligten

Formaler Ablauf:

- Fragebogen (mit max. 15 Items) / vorher entwickeln
- Fragebogen großformatig, z. B. auf Pinwand, übertragen
- Items kurz vorstellen und ggf. erläutern
- DIN A4-Fragebogen an die TN austeilen
- TN füllen ihren Fragebogen individuell aus
- Ergebnisse individuell auf vorbereitete Flipchart/Tafel übertragen
- Gesamtergebnis grafisch herausarbeiten: Häufigkeiten/Auffälligkeiten markieren
- Auswertungsphase mit Flipchart-Protokoll

Inhaltlicher Ablauf

- Gemeinsame Interpretation der Daten
- nicht unbedingt in der Reihenfolge der Items vorgehen, sondern nach Auffälligkeiten zunächst große Übereinstimmungen, dann divergente Bewertungen markieren
- nach Hintergründen/ Begründungen für Bewertungen fragen
- Beispiele nennen und erläutern lassen
- Meinungen stehen lassen, nicht verwerfen wollen
- konsensuale Äußerungen identifizieren, u.a. durch Rückfragen
- abweichende Äußerungen identifizieren, u.a. durch Rückfragen
- bemerkenswerte Äußerungen in Kurzform auf einem Flipchart stichpunktartig mitprotokollieren

Ratingkonferenz

Bitte die Aussagen auf diesem kurzen **Fragebogen** zunächst individuell bewerten.

Anschließend die Ergebnisse auf das vorbereitete Flipchart/die Tafel übertragen.

Nr.	Kriterium/Speiche	++	+	-	--
1	Auftrag/Ziele				
2	Führung/Krisenmanagement				
3	Verantwortung/Verbindlichkeit				
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					

++	+	-	--
trifft voll zu	trifft zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu

Abbildung 2: Fragebogen zur Ratingkonferenz am Beispiel KfI

3. Erweiterte SWOT-Analyse

Die SWOT-Analyse kombiniert einige der zuvor genannten Methoden und Instrumente. SWOT ist ein Akronym und steht für S = Strength (Stärken), W = Weaknesses (Schwächen), O = Opportunities (Chancen) und T = Threats (Gefährdungen). Die Stärken- und Schwächen-Analyse sollte sich auf die inneren Schulangelegenheiten beziehen und die Chancen- und Gefährdungs-Analyse. Im Sinne einer professionellen Bestandsanalyse ist es, die einzelnen Kästchen datengestützt auszufüllen.

Bei der SWOT-Analyse handelt es sich insofern um eine erweiterte, als man die Stärken und Chancen kreuzt. So ergeben sich die Potenziale einer Schule. Wenn man umgekehrt die Schwächen und Gefährdungen zusammenbringt, erhält man Hinweise für die Defizite der Schule.

Eine SWOT-Analyse führt man am besten in einem Schritt in Einzelarbeit durch, wozu sich ein Formblatt wie in Abb.1 zu ersehen besonders gut eignet. Die Einzelergebnisse sollten im zweiten Schritt zusammengeführt werden. Zu diesem Zwecke sollte das genannte Formblatt auf eine Flipchart oder eine digitale Pinnwand übertragen werden, damit eine gut sichtbare Visualisierung entsteht. Dies leitet zur Diagnose mit dem ganzen Kollegium über.

<i>Außen</i>	Chancen	Gefährdungen	<i>SWOT = Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats</i>
<i>Innen</i>	1. 2. 3.	1. 2. 3.	
Stärken			
1. 2. 3.	<i>Potenziale</i>		
Schwächen		<i>Krisen</i>	
1. 2. 3.			

Abbildung 3: Erweiterte SWOT-Analyse

4. Zehn-Komponenten-Check zum Qualitätsmanagement

Wir wissen aus Erfahrung und Forschung, dass Maßnahmen nur dann wirksam werden im Sinne der Verbesserung der Schulqualität, wenn sie in einem Gesamtzusammenhang stehen, miteinander verbunden sind, es sich also um ganzheitliche Qualitätsentwicklung handelt, auch holistische Qualitätsentwicklung genannt. Gesamtzusammenhänge zu diagnostizieren ist eine der schwierigsten Aufgaben der Schulentwicklung. Deshalb hat Hans-Günter Rolff ein Instrument zur Diagnose ganzheitlicher Qualitätsentwicklung erarbeitet, das Komplexität abbildet, aber dennoch handhabbar ist (siehe Rolff 2011). Dieses Instrument haben Rolff und Ulrich Thünken weiterentwickelt zu einem Instrument zur Analyse des Entwicklungsstandes »Digital gestütztes Lernen« (DgL), das im Folgenden wiedergegeben wird.

Wir empfehlen, mit einer Gruppe zentraler Akteure einen *Check des aktuellen Entwicklungsstandes Ihrer Schule* mit diesem Instrument durchzuführen, und zwar erst einzeln und dann gemeinsam.

Hat unsere Schule die folgenden Komponenten entwickelt – und wenn ja, dann wieweit?

1. Besitzt unsere Schule ein Leitbild? Ja Nein

(wenn Ja, bitte weiter mit ...)

- Ist Digital gestütztes Lernen (DgL) im Leitbild verankert? Ja Nein
Wenn ja, wie?

-
- An der Erstellung waren beteiligt: SL LPn SuS Eltern
 - Bekanntheitsgrad des Leitbilds bei LP, SuS und Eltern
 - Erstellt im Jahr _____ Überarbeitet? (wenn ja, dann wann?)

2. Hat unsere Schule ein Schulprogramm? Ja Nein

(wenn Ja, bitte weiter mit ...)

- Darin sind vorhanden:
Leitbild Entwicklungsschwerpunkte Jahresplanung Evaluation
- Verabschiedet wann und durch? _____

3. Qualitätstreiber

3.1 Zielorientiertheit.

Welche Ziele gibt es? Bitte auflisten (evtl. Zusatzblatt oder Rückseite):

- Schulziele: _____
- ESP-Ziele: _____
- Jahresziele: _____
- Ziele von Fachschaften usw.:

3.2 Feedback-Kultur (bitte mit dem AdES-Blatt einschätzen)

- Schüler*innen-Feedback zum Unterricht: _____
- Lehrer*innen-Feedback (Hospitation): _____
- Lehrer*innen-Schulleiter*in-Feedback (Führungsfeedback):

- Gibt es Feedback zu DgL? Wenn ja, welches? _____

3.3 Unterrichtsbezogene Kooperation

- Welche innovativen UE-Konzepte sind in Realisierung?

- Welche sind geplant?

- Welche Kooperationsformen gibt es? (bitte AdES)
- bei Lehrpersonen:

- bei Schülerschaft

4. Welches sind die wichtigsten Entwicklungsschwerpunkte mit Bezug auf DgL?

4.1 ESP 1 (Bezeichnung): _____

- Welche Ziele? _____
- Welche Maßnahmen? _____
- Welche Ideen zur Evaluation? _____
- Welche Zeitachse? _____
- Wer ist einbezogen? _____

4.2 ESP 2 (Bezeichnung): _____

- Welche Ziele? _____
- Welche Maßnahmen? _____
- Welche Ideen zur Evaluation? _____
- Welche Zeitachse? _____
- Wer ist einbezogen? _____

5. Schulmanagement:

Befördert es das DgL? sehr etwas wenig gar nicht

5.1 Schulkonferenz/Gesamtkonferenz

- Welche Rolle hat sie/es beim DgL?

- Aktuelle Beschlusslage: _____

5.2 Schulleitung

- Identifiziert sich die Erweiterte SL (ESL) mit DgL? Ja Nein

- Unterstützt die ESL das DgL – und wenn ja, dann wie?

5.3 Steuergruppe

- Steuert sie das DgL? Ja Nein

- Ist die SL darin vertreten? Ja Nein

- Welche Qualifikationen sind darin vertreten? _____

5.4 Laptop-Beirat/Fokusgruppe/Digitalisierungsgruppe

- Steuert er/sie das DgL? Ja Nein

- Ist die SL darin vertreten? Ja Nein

- Welche Qualifikationen sind darin vertreten? _____

5.5 Kollegium

- Kennt das Kollegium das Medienkonzept?
Fast niemand wenige viele alle

- Akzeptiert das Kollegium das DgL?
Fast niemand wenige viele alle

5.6 Welche Rolle spielen mittlere Führungskräfte?

- FachkonferenzleiterInnen _____

- AbteilungsleiterInnen _____

- StufenleiterInnen _____

- Didaktische LeiterInnen/StudienleiterInnen

- Weitere KoordinatorInnen _____

6. Interne Evaluation

- Welche Formen der internen Evaluation werden praktiziert?

- Was geschieht mit den Ergebnissen?

7. Externe Evaluation mit Bezug auf DgL

- Hat bereits eine externe Evaluation stattgefunden? Ja Nein
(wenn ja, welcher Art?)

- Was geschieht mit den Ergebnissen?

8. Einsatz digitaler Medien (Welche werden eingesetzt? Und wie viele?)

8.1 Schüler

- Laptops, welche? _____
- Tablets, welche? _____
- andere? _____

8.2 Lehrpersonen

- Laptops, welche? _____
- Tablets, welche? _____
- Wanddisplays? _____
- Interaktive Whiteboards?

- Beamer? _____
- andere? _____

9. Unterstützung

Wird das DgL unterstützt? Und wenn ja, dann durch wen?

- Schulaufsicht? _____
- Prozessbegleiter? _____
- schuleigene Fortbildungen? _____
- überschulische Fortbildung? _____
- Mitglied von Netzwerken: Wenn ja, welche? _____
- Schulträger? _____
- Andere? _____

10. Raumnutzung und Raumanforderungen

- Unsere Gebäude und Räume entsprechen den Anforderungen von DgL
kaum einigermäßen fast vollständig
- Was ist an unseren Raumgegebenheiten unzulänglich?

- Was planen wir diesbezüglich?

Was ich sonst noch anmerken möchte:

5. Diagnosewerkzeug „Kapazität für Entwicklung“ (KfE)

Gelingende Schulentwicklung lässt sich nur mäßig mit Einzelmaßnahmen verbessern; dafür sind Schulen zu unterschiedlich und zu komplex. Vielversprechender ist der Aufbau einer **Kapazität für Entwicklung** (KfE).

Im Folgenden wird ein Werkzeug gezeigt, mit dem man die Kapazität für Entwicklung von Einzelschulen *systematisch abschätzen* kann. Es hat in zwei Schulen den Pretest bestanden (s. Rolff/Thünken 2020,).

Das KfE ist ein Diagnoseinstrument. Es arbeitet mit Polygonen. Polygone haben mehrere Komponenten, alltagssprachlich „Ecken“. Die 10 in Abb.4 benannten Ecken beruhen im Wesentlichen auf Forschungen zu den Gelingensbedingungen von Schulentwicklung (Capacity for Change im englischen Sprachraum genannt).

Solche Instrumente sind komplex und werden bislang sehr selten eingesetzt.

Man kann dieses Werkzeug als Übung in einer Selbstlernphase ausprobieren, indem man es allein am Beispiel einer Schule ausfüllt, die man gut kennt; auch die eigene Schule kann ein Beispiel sein.

Lassen Sie sich bitte anregen durch die Erfahrungen, die ich selber gemacht habe: Ich habe in jeder der beiden Schulen einige Führungskräfte und Mitglieder der Steuergruppe gebeten, beim Werkzeug, das in Abb.4 zu sehen ist, erst *einzel*n die Komponenten zwischen 1 und 4 anzukreuzen und dann die Werte gemeinsam zusammenzuführen in einem Prozess, den ich moderiert habe.

Im Anschluss wurde ein gemeinsamer Durchschnittswert gebildet, indem die TN sich Komponente für Komponente auf einen gemeinsamen Wert zwischen 1 und 4 einigten und als Punkte eintrugen.

Die Punkte wurden miteinander verbunden, so dass ein Polygon entstand, d.h. ein *Profil des Standes der Entwicklung*, in diesem Fall der Verbesserung der Lernleistungen der Schülerschaft. Dies kann und muss man präzisieren und auf die Projekte der Schule spezifizieren z.B. auf Personalisiertes Lernen im Mathematik-Unterricht.

Entwicklungsbedarf bei diesem Beispiel zeigt sich beim „Feedback“ und bei der „Lernplattform“.

Es sollten der „Handhabbarkeit“ halber nicht mehr als 6 Personen teilnehmen. Digital gestützt könnte auch alle aus dem Kollegium teilnehmen.

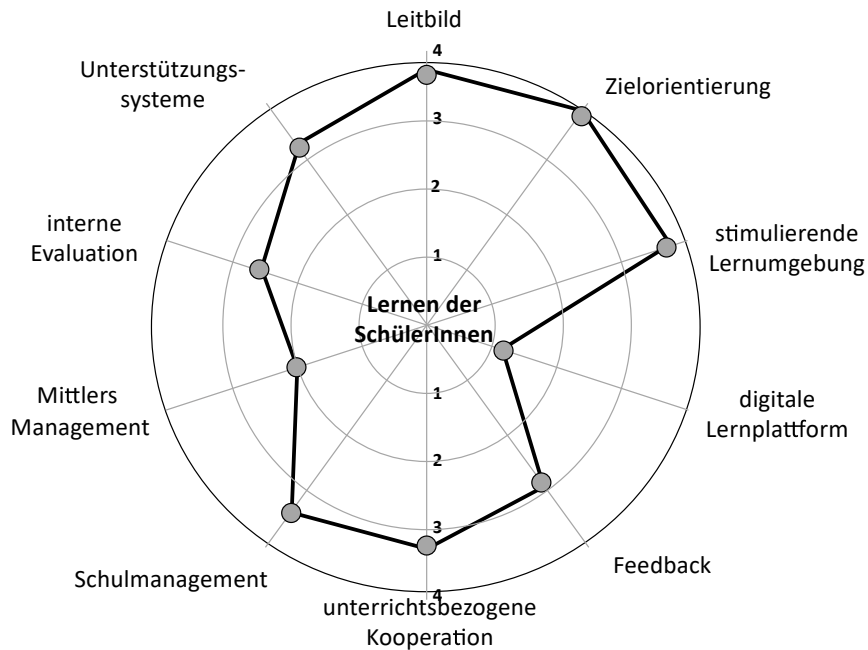


Abbildung 4: Kapazität für Entwicklung von Schulen

Bei dem jetzt folgenden letzten Werkzeug (Abb.5) werden die *Verbreitung* und die *Vertiefung* eines Innovationsvorhabens diagnostiziert. Als Beispiel dient Schülerinnen/Schüler - Feedback zum Unterricht. Dieses kann weit in der Schule verbreitet sein, was mit C markiert würde, aber nur wenig intensiv praktiziert werden, wenn die Lehrperson die Ergebnisse für sich behält, anstatt sie mit den Schülerinnen bespricht und gemeinsam mit ihnen Maßnahmen zur Unterrichtsentwicklung vereinbart, was dann nur mit 1 zu markieren wäre.

Alle TN tragen ihre Einschätzung auf Fragebögen ein. Diese Einschätzungen jedes TN werden als Punkt in das Koordinatenkreuz eingetragen und die Entfernungen dieses Punkts zu den beiden Koordinaten gemessen und addiert, alle Punktwerte zusammengezählt und durch die Zahl der TN = Zahl der Punkte geteilt. Das Ergebnis ist ein Entwicklungsindex.

Bei diesem Beispiel lag der Entwicklungsindex bei **4,3** von **8** möglichen Punkten.

Zur Berechnung des Entwicklungsindexes:

$$(1+2) = 3 + (2,2+2) = 4,2 + (1,8+2,7) = 4,5 + (1,8+2,7) = 4,5 + (2,8+2,7) = 5,3 = 21,5 : 5 = 4,3;$$

Durchdringungs - Tiefe (DT)

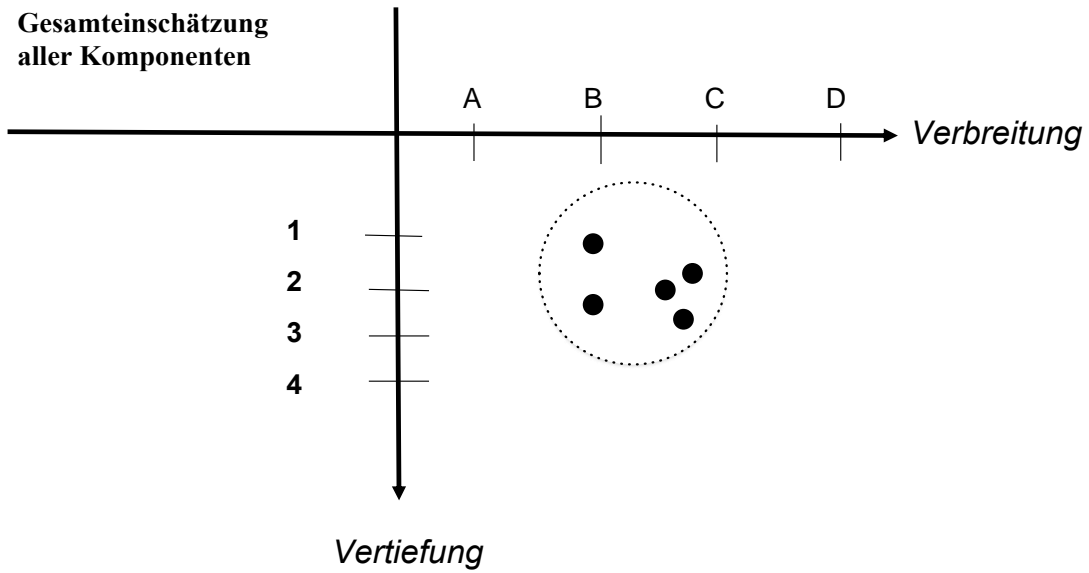


Abbildung 5: Ganzheitliche Einschätzung des Standes der Schulentwicklung

Literaturhinweise

- Abs, H.J. u.a.: Governance im Bildungssystem. Wiesbaden (Springer VS) 2014
- Adams, P. The lifespan of an action research network: The Alberta initiative for school improvement. In: Canadian Journal of Action research. CAARE Proceedings 2015
- Alberta Ministry of Education (Ed.): Alberta Annual Report Education 2016-17 (AARE 2016). Edmonton 2017
- Alberta Ministry of Education (Ed.): Policy and Requirements for School Board Planning and Results Reporting (APRP). Edmonton 2019
- Alberta Ministry of Education (Ed.): Alberta Education Business Plan (AEBP). Edmonton 2019
- Alberta Ministry of Education (Ed.): Assurance and Accountability in Alberta's Education System (AAES). Edmonton 2020
- Alberta Ministry of Education (Ed.): Alberta Annual Report Education 2019-20 (AARE 2020). Edmonton 2020
- Alberta Ministry of Education (Ed.): Ministry Business Plan Education 2021-24 (AEBP). Edmonton 2020
- Alberta Ministry of Education (Ed): Funding Manual for School Authorities (AFMS). Edmonton 2020
- Abs, H.J. u.a.: Governance im Bildungssystem. Wiesbaden (Springer VS) 2014
- Altrichter, H. / Buhren, C.: Schulen vermessen oder entwickeln? In: Journal Schulentwicklung, H.3/1 (1997)
- Altrichter, H. / Posch, P. (Hrsg.): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck/Wien 1997
- Altrichter, H. / Maag Merki, K.: Steuerung der Entwicklung des Schulwesens. Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden (Springer) 2016, 2. Aufl.
- Altrichter, H. u.a.: Schulentwicklungsberatung und Schulentwicklungsberatungs-Forschung. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich. Wien 2021
- Anderl, M. / Reineck, U.: Mini-Handbuch: Organisationsentwicklung. Konzepte, Methoden, Praxistipps. Weinheim/Basel (Beltz) 2018
- Argyris, Ch.: Wissen in Aktion. Stuttgart (Klett-Cotta) 1997
- Argyris, C./Schön, D.: Organizational Learning. Reading Mass. (Addison-Wesley) 1978
- Arnold, R./Faber, K.: Qualität entwickeln – aber wie? Qualitätssysteme und ihre Relevanz für die Schule. Velbert (Kallmeyer) 2001
- Barber, M. / Chijioke, Ch. / Mourshed, M.: How the world's most improved school systems come out on top. New York (McKinsey) 2007
- Bauer, K.O.: Schulaufsicht im Dialog mit Schulen. In: Rolff, H.G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 12. Weinheim (Juventa) 2002
- Baumgartner, I. u.a.: OE-Prozesse. Die Prinzipien systemischer Organisationsentwicklung. Bern (Haupt) 1995, 3. Aufl.
- Beck, U.: Risikogesellschaft. Frankfurt (Suhrkamp) 2015, 22. Aufl.
- Berkemeyer, N.: Die Steuerung des Schulsystems. Wiesbaden (VS Verlag) 2010

- Bildungskommission NRW (Hrsg.): Zukunft der Bildung-Schule der Zukunft. Neuwied (Luchterhand) 1995
- Bonsen, M.: Schule, Führung, Organisation. Münster (Waxmann) 2003
- Bonsen, M.: Wirksame Schulleitung. In: Buchen, H. / Rolff, H. G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim (Beltz) 2006
- Bonsen, M. / Rolff, H.-G.: Professionelle Lerngemeinschaften. In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 52, H.2, 2006.
- Bonsen; M. / Rolff, H.G.: Interne Evaluation und Schulinspektion/Qualitätsanalyse: In: Rolff, H.G. (Hrsg.): Qualität mit System. Köln (Link) 2011
- Böttcher, W. / Keune, M.: Funktionen und Effekte der Schulinspektion. Ausgewählte nationale und internationale Forschungsbefunde. In: Böttcher, W / Dicke, J. / Högrefe, N. (Hrsg.): Evaluation, Bildung und Gesellschaft. Steuerungsinstrumente zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann) 2010
- Bosch, G. / Schmitz, J. / Haipeter, T. / Spallek, A.-C.: Gestaltung von Industrie 4.0 durch gewerkschaftliche Betriebspolitik. In: Arbeit: Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik 2020, 29 (1), S. 3–23
- Brägger, G. / Rolff, H.G. (Hrsg.): Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: (Beltz) 2021
- Braverman, H.: Die Arbeit im modernen Produktionsprozess. Frankfurt/M. (Campus) 1985
- Brüser-Sommer, E.: Erfahrungen mit dem Pädagogischen Qualitätsmanagement in den Deutschen Auslandsschulen. In: Rolff, H.G. (Hrsg.) Qualität mit System. Köln (Link) 2011
- Bryk, A.S. et. al. (Eds.): Organizing Schools for Improvement. Lessons from Chicago. Chicago (University Press) 2010
- Buchen, H. / Horster, L. / Rolff, H.-G. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin (Raabe) 1995 ff.
- Buchen, H. / Horster, L. / Rolff, H.-G. (Hrsg.): Schulinspektion und Schulentwicklung. Berlin (Raabe) 2006.
- Buchen, H. / Horster, L. / Rolff, H.-G. (Hrsg.): Die Leitung kleiner Schulen. Berlin (Raabe) 2008
- Buhren, C.: Selbstevaluation in Schule und Unterricht. Neuwied (Luchterhand) 2007
- Buhren, C. / Düring, K.: Critical Friends- Schulentwicklung mit kritischen Freunden. München (Oldenburg) 2008
- Buhren, C. / Rolff, H.G.: Personalmanagement für die Schule. Weinheim (Beltz) 2009
- Buhren, C.G. / Klein, G. / Müller, S. /Hrsg.): Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht. Weinheim (Beltz) 2019
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (Bifie): Evaluation der Initiative „SQA – Schulqualität Allgemeinbildung“. Ergebnisse der quantitativen Erhebungen. Graz 2018
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (BM BWF): Bilanz -und Zielvereinbarungsgespräch. Wien 2018

- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (BM BWF): Fragen für die Vorbereitung des Bilanz -und Zielvereinbarungsgesprächs. Wien 2018
- Burkard, Ch. /Orth, G.: Lernstandserhebungen. In.: Schulverwaltung NRW, H.4 (2004)
- Burow, O. / Gallenkamp, Ch. (Hrsg.): Bildung 2030. Weinheim (Beltz) 2017
- BVQI (Bureau Veritas QI). Hamburg 2009
- Calgary Board of Education (Ed.): Annual Education Results Report 2016-17 and Three-Year Education Plan 2017-20 (CAERR) 2016. Calgary 2016
- Calgary Board of Education (Ed.): Annual Education Results Report 2019-20 and Three-Year Education Plan (CAERR 2019). Calgary 2019
- Calgary (Ed.): Calgary school results report highlights. Calgary 2020 (CRRH 2019-20)
- Calgary Board of Education (Ed.): Education Plan 2021-2024, Year 2 of 3 (CEP 2021-24). Calgary 2022
- Clift, P.S./Nuttall, D.L./McCormick, R. (Ed.): Studies in School Self-Evaluation. London (Falmer-Press)1987
- Coleman, P.: Quality Assurance. A case study. In: School Organization. 2/12, 1992
- Dalin, P./Rolff, H.-G.: Das Institutionelle Schulentwicklungsprogramm. Soest (Verlagskontor) 1990
- DIN EN ISO 8402: Qualitätsmanagement - Begriffe. 1994
- Dreier, F. / Hartmann, H.R.: Zertifizierung einer Schule nach dem Modell Q2E. In: Buchen, H. / Horster, L. / Rolff, H.G. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Berlin (Raabe) 2003
- Dubs, R.: Qualitätsmanagement. In: Buchen, M. / Rolff, H. G. (Hrsg.): Professionswissen Schulleitung. Weinheim (Beltz) 2009
- DuFour, R. / Eaker, R.: Professional Learning Communities at work. Bloomington (National Education Service) 1998
- EFQM-European Foundation for Quality management. EFQM Brussels Representative Office, deutsche Fassung (1999)
- EFQM-Modell für Excellence. EFQM Brussels Representative Office, deutsche Fassung 2003
- Ehren, M.C. (Ed.): Methods and Modalities of Effective School Inspections. Heidelberg (Springer International Publishing) 2016
- Eickelmann, B. & Gerick, J.: Herausforderungen und Zielsetzungen im Kontext der Digitalisierung von Schule und Unterricht. - Fünf Dimensionen der Schulentwicklung zur erfolgreichen Integration digitaler Medien. Schulverwaltung Hessen/Rheinland-Pfalz, H.6/23 (2018)
- Eickelmann, B. & Gerick, J.: Lehren und Lernen mit digitalen Medien - Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Implikationen für die Schulentwicklung. In: Schulmanagement Handbuch 4 (Oldenbourg) 2017
- Eikenbusch, G. / Leuders, T. (Hrsg.): Lehrer-Kursbuch Statistik. Berlin (Cornelsen) 2004

- Emmerich, M.: Regionalisierung und Schulentwicklung. Bildungsregionen als Modernisierungsansätze im Bildungssektor. In: Altrichter, H./Maag Merki, K. (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem. Wiesbaden (VS) 2010
- Fend, H.: Gute Schulen – schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die deutsche Schule Jg. 78/3 (1986)
- Fend, H.: Schule gestalten. Wiesbaden (VS-Verlag) 2009
- Fullan, M. / Pomfret, A.: Research on Curriculum and Instruction Implementation. In: Review of Educational Research. 1/47/ (1977)
- Fullan, M.: Leading in a culture of change. San Francisco (Jossey-Bass) 2001
- Fullan, M.: The New Meaning of Educational Change-Fourth Edition. New York (Teachers College Press) 2007, 4. Ed.
- Fullan, M.: All Systems Go. The Change Imperative for Whole System Reform. London (Sage) 2010
- Fullan, M.: The Principal. Three Keys to Maximizing Impact. San Francisco (Jossey-Bass) 2014
- Gärtner, H.: Referenzrahmen für Schulqualität, interne und externe Evaluation und ein Modell evidenzbasierter Steuerung. In: Dobbelstein, P. / Groot-Wilken, B. / Koltermann, S. (Hrsg.): Referenzsysteme zur Unterstützung von Schulentwicklung. Münster (Waxmann) 2016
- Gärtner, H.: Wie kann externe Evaluation/Schulinspektion zur Schulentwicklung beitragen? In: Webs, T./Manitius, V. (Hrsg.): Unterstützungssysteme für Schulen. Bielefeld (wbv) 2021
- Giaquinta, J. B.: The Process of Organizational Change in Schools. In: Review of Research in Education. 1/1 (1973)
- Giddens, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/M. (Campus) 1992
- Gieske-Roland, M. / Buhren, C. / Rolff, H.G.: Peer Review an Schulen. Weinheim: Beltz 2014
- Grol, R. / Lawrence, M.: Quality improvement by peer review. Oxford (University Press) 1995
- Groos, Th.: Schulsegregation messen - Sozialindex für Grundschulen. Gütersloh (Bertelsmann) 2016
- Hattie, J.: Visible Learning. London/New York (Routledge) 2009
- Helbig, M.: Lernrückstände nach Corona. In: 18. Beiheft der Zeitschrift Die Deutsche Schule (Waxmann) 2021
- Helling, V.: Das Materialnetzwerke. In: Zylka, J.: Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung. Weinheim (Beltz) 2017
- Helmke, A.: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze (Klett/Kallmeyer) 2009
- Hill, M. / Hupe, P: Implementing Public Policy. An Introduction to Operational Governance. London (Sage) 2022
- Hilz, M.: Governance in der Kritik. In: Möltgen-Sicking, K. / Winter, T. (Hrsg.): Governance. Wiesbaden (Springer) 2019

- Hopkins, D. / Harris, A. / Jackson, D.: Understanding the School's Capacity for Development. In: School Leadership & Development. 17/ 3 (1997)
- Hord, S.M. (Ed.): Professional Learning Communities. Austin (Southwest Educational Development Laboratory) 1997
- Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB): IQB-Bildungstrend 2021. Münster: Waxmann 2022
- Judge, W.Q.: Building Organizational Capacity for Change. New York (BEP) 2011
- Kaplan, R.S. / Norton, D.P.: Alignment - Mit der Balanced Scorecard Synergien schaffen. Stuttgart (Schaeffer & Pöschel) 2006
- Kempfert, G. / Rolff, H.G.: Handbuch Qualität und Evaluation. Weinheim (Beltz) 2018, 5. Aufl.
- Klemm, K. / Keuper, D.: Zur Orientierung von Schulausgaben an Sozialindizes. Berlin (Friedrich-Ebert-Stiftung) 2019
- Klieme, E., Neubrand, M. & Lüdtke, O. (2001): Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen (Leske+Budrich) 2001
- Klieme, E. / Avenarius, H / Blum, W, u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn, Berlin: BMBF 2003
- Klieme, E. / Helmke, A. / Rolff, H.G. u.a. (DESI-Konsortium): Deutsch – Englisch Schülerleistungen International. Weinheim/Basel: Beltz 2008
- Klopsch, B. / Sliwka, A. / Yee, D.: Datengestützte Schulentwicklung in der Provinz Alberta, Kanada, In: Buhren, C. / Klein, G. / Müller, S. (Hrsg.): Handbuch Evaluation in Schule und Unterricht. Weinheim (Beltz) 2019
- Klopsch, B. / Sliwka, A.: Schulqualität als Resultat einer Verschränkung von Systemebenen. In: Die Deutsche Schule, Beiheft 15 (Waxmann) 2020
- KMK (Hrsg.): Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzungen „Bildung in der digitalen Welt“. Bonn 2021
- Köller, O.: Zielorientierung und schulisches Lernen. Münster (Waxmann) 1998
- Kussau, J.: Schulische Veränderung als Prozess des „Nacherfindens“. In: Kussau, J. / Brüsemeister, T.: Governance, Schule und Politik. Wiesbaden (VS) 2007
- Kussau, J. / Thomas Brüsemeister, Th.: Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: Altrichter / Brüsemeister, Th. / Wissinger, J. (Hrsg.): Educational Governance. Wiesbaden (VS) (2007)
- Landwehr, N. / Steiner, P.: Qualität durch Evaluation und Entwicklung (Q2E). Bern (hep) 1998
- Liket, Th.: Freiheit und Verantwortung. Gütersloh (Bertelsmann) 1999
- Linsmeier, A.: EBIS – Entwicklungsberatung in Schulen, in: Erziehung und Unterricht 1-2, Wien 2015, S. 73ff.
- Linsmeier, A. / Strauß, A.: Fazit: EBIS-Gesprächsrunden an den Pädagogischen Hochschulen 2016/5-2016/11. Wien 2017

- Louis, K.S. / Kruse, S. / Marks, H.M.: Schoolwide Professional Communities. In: Newman, F.M. et al. (Ed.): Authentic Achievement. San Francisco (Jossey-Bass) 1996
- Lomos, C. / Hofman, R. / Bosker, R.J.: Professional communities and student achievement – a metanalysis. In: School Effectiveness and School Improvement. 2/22 (2011)
- Lücken, M. / Schulte, K.: Bausteine der datengestützten Schul- und Unterrichtsentwicklung in Hamburg. In: Groot-Wilken, B. / Koerber, R. (Hrsg.): Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Münster (Waxmann) 2019
- Luhmann, N.: Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion Sozialer Komplexität. Stuttgart (Lucius & Lucius) 1968
- Maier, U.: Rezeption und Nutzung von Vergleichsarbeiten aus der Perspektive von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Pädagogik, H.1/54 (2008)
- May, C.: Towards a general theory of implementation. In: Implementation Science, No.18/8 (2013)
- Manitius, V. / Jungermann, A. / Berkemeyer, N. / Bos, W.: Regionale Bildungsbüros als Boundary Spanner – Ergebnisse aus einer Bestandsaufnahme zu den Regionalen Bildungsbüros in NRW. In: Die Deutsche Schule H.3/105 (2013)
- Miles, M.B. (Ed.): Innovation in Education. New York (Columbia Press) 1964
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Qualitätsanalyse in Nordrhein-Westfalen-Landesbericht 2016. Düsseldorf 2016
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Quer gedacht. Gut gemacht. Düsseldorf 2018
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Referenzrahmen Schulqualität NRW. Düsseldorf 2020
- Möltgen-Sicking, K. / Winter, T. (Hrsg.): Governance. Eine Einführung in Grundlagen und Politikfelder. Wiesbaden (Springer VS) 2019
- Müller, S.: Zukunft der externen Evaluation. In: Pietsch, M. / Scholand, B. / Schulte, K. (Hrsg.): Schulinspektion in Hamburg. Münster (Waxmann) 2015
- Mundelius, M.: Der Kerndatensatz auf der Basis von Individualdatenerhebungen in der Schulstatistik- Von Summendaten zu Einzeldaten. In: Die Deutsche Schule, Beiheft 14. Münster (Waxmann) 2019
- Mutius, B. von: Disruptive Thinking. Offenbach (Gabal) 2017
- Newman, F.M.: School-wide Professional Community. In: Issues in restructuring schools 6/10 (1994)
- Newman, F.M. / King, M.B. / Rigdom, M.: Accountability and School Performance. In: Harvard Educational Review. 1/67 (1997)
- Observatoire National de la Qualité Scolaire (Ed.) : Le rôle de l'éducation dans la préparation des jeunes aux défis du 21^e siècle. Luxembourg 2021
- O'Donnell, C. L.: Defining, Conceptualization, and Measuring Fidelity of Implementation. In: Review of Educational Research 78/1(2008)
- OECD: The Future of Education and Skills 2030. Paris (OECD) 2018
- OECD: Back to the Future of Education. Paris (OECD) 2020

- Oesterreich, D.: Lehrerkooperation und Lehrersozialisation. Weinheim (Beltz) 1988
- Orth, G.: Vergleichsarbeiten. In: Rolff, H.G./Schmidt, H.J. (Hrsg.): Brennpunkt Schulleitung und Schulentwicklung. Neuwied (Luchterhand) 2002
- Partnership for 21st Century Learning (P21) (Ed.): Framework for 21st Century Learning. Tuscon, AZ. 2015
- Pietsch, M. / Scholand, B./ Schulte, K. (Hrsg.): Schulinspektion in Hamburg. Münster (Waxmann) 2015
- Peurach, D.J. / Glazer, J.L.: Reconsidering replication: New Perspectives on large scale school Improvement. I: Journal of Educational Change 2/13 (2012)
- Posch, P. / Altrichter, H.: Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und -entwicklung im Schulwesen. Innsbruck (Studienverlag) 1997
- Radnitzky, E.: Vereinbarung und Verbindlichkeit. In. Journal Schulentwicklung. 3/19 (2015)
- RAND-Corporation: Federal Programs Supporting Educational Change. Vol. I-VIII. Santa Monica, Ca. 1974 – 1978 (Die RAND-Studien sind immer noch erhältlich (kostenlos) unter <https://www.rand.org/pubs/reports/>)
- Reimann, G.: Erfolgreiches Qualitätsmanagement nach DIN EN ISO 9001:2008: Lösungen zur praktischen Umsetzung Textbeispiele, Musterformulare, Checklisten. Beuth Verlag 2011
- Reiss, C. u.a.: PISA 2018. Münster (Waxmann) 2019
- Rolff; H.G.: Bildungsplanung als rollende Reform. Frankfurt/M. (Diesterweg) (1970)
- Rolff, H.G.: Schulreform als geplanter organisatorischer Wandel. In: Die Deutsche Schule. 6/73 (1977)
- Rolff, H.G. / Tillmann, K.J.: Schulentwicklungsforschung. In: Rolff, H.G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 1. Weinheim/München (Juventa) 1980
- Rolff, H.G.: Entwicklung von Einzelschulen: Viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung. In. Rolff, H. G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 10. Weinheim (Juventa) 1988
- Rolff, H.G.: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim/München (Juventa) 1993
- Rolff, H.G.: Steuerung, Entwicklung und Qualitätssicherung von Schulen durch Evaluation. In: Rolff, H.G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim (DSV) 1995
- Rolff, H.G. u.a. (Hrsg.): Manual Schulentwicklung. Weinheim/Basel (Beltz) 1998
- Rolff, H.G.: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung. Weinheim (Beltz) 2007
- Rolff, H.G. / Röhrich, T. / Rhinow, E. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung-Eine Kernaufgabe der Schule. Köln: (Link) 2009.
- Rolff, H.G. / Rhinow, E./Röhrich, Th. / Teichert, J. (Hrsg): Qualität in allen Schulen. Köln (Link) 2010
- Rolff, H.G. (Hrsg.): Qualität mit System. Praxisanleitung zum Unterrichtsbezogenem Qualitätsmanagement (UQM). Köln (Link) 2011

- Rolff, H.G.: Schule als soziale Organisation - Zur Duplexstruktur schulpädagogischen Handelns. In: Bauer, U. u.a. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden (VS) 2012
- Rolff, H.G. Schulentwicklung kompakt. Weinheim (Beltz) 2016, 3. erw. Aufl.
- Rolff, H.G. / Thünken, U.: Digital gestütztes Lernen. Weinheim (Beltz) 2020
- Rolff, H.G.: Schulentwicklung zu Zeiten der Digitalisierung. In: Brägger, G./Rolff, H.G.(Hrsg): Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Weinheim (Beltz) 2021
- Rolff, H.G. / Stern, C. / Radnitzky, E.: Implementation auf den Punkt gebracht. Frankfurt/M. (Debus) 2022
- Rosenholtz, S.R.: Teachers Workplace. New York (Teachers College Press) 1989
- Sawatzki, D.: Kooperatives Lernen mit digitalen Medien. In: Brägger, G./Rolff, H.G.: Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Weinheim (Beltz) 2021
- Schäfer, L.M.: Zwischen Gestaltungsfreiheit und Isomorphismus: Implementierung von Reformen im System Schule. Münster (Waxmann) 2018
- Schaumburg, Holmes u.a. u.a.: Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien. Stuttgart (Bosch-Stiftung) 2018
- Schaumburg, H: Personalisierung mit digitalen Medien. In: Brägger, G./Rolff, H.G.: Handbuch Lernen mit digitalen Medien. Weinheim: Beltz 2021
- Schimank, U.: Handeln und Strukturen. Weinheim (Beltz-Juventa) 2016, 5. Aufl.
- Schleicher, A.: Weltklasse: Schule für das 21. Jahrhundert gestalten. Bielefeld (wbv) 2019
- Schmoker, M.: Results – The Key to continuous School Improvement. Alexandria, Va. (ASLD) 1999
- Schratz, M. / Westfall-Greiter, T.: Schulqualität sichern und weiterentwickeln. Seelze (Klett-Kallmeyer) 2010
- Schulz-Zander, R.: Neue Medien als Bestandteil von Schulentwicklung- In: Jahrbuch Medienpädagogik. H.1/1 (2001)
- Senge, P.: Die fünfte Disziplin. Stuttgart (Klett-Cotta) 1996
- Sennett, R.: Respekt im Zeitalter der Ungleichheit. Berlin (Berliner Taschenbuch Verlag) 2002
- Sennett, R.: Handwerk. Berlin (Berliner Taschenbuch Verlag) 2009
- Slavin, R. E.: Evidence-based reform in education: what will it take? European Educational Research Journal, 1/7 (2008)
- Slavin, R. E.: Overcoming four barriers to evidence-based education. In: Education Week, 1-4/32 (2013)
- Slavin, R. E. et al.: Effects of a Data-Driven District Reform Model on State Assessment Outcomes. In: American Educational Research Journal 2/50 (2013)
- Sergiovanni, T.: Building Community in Schools. San Francisco (Jossey-Bass) 1994
- Slegers, P. et.al.: Changing classroom practices: The role of school- wide capacity for sustainable improvement. In: Journal of Educational Administration. 5/52 (2015)

- Stadt Dortmund, Fachbereich Schule (Hrsg. 2009): 10 Jahre Systematische kommunale Schulentwicklung in Dortmund. Ergebnisse eines Audits. Dortmund 2009
- Spiegel, P. u.a. (Hrsg.): Future Skills. München (Vahlen) 2021
- Steffens, U. / Bargel, T.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied (Luchterhand) 1993
- Steiner, P. / Landwehr, N.: Das Q2E - Modell: Bd. 1 – 6. Bern (Hep Verlag) 2007
- Stuffelbeam, D: Evaluation als Entscheidungshilfe. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Evaluation. München: Piper 1072
- Tobin, D. / Tyack, W.: The Grammar of Schooling. In: American Educational Research Journal 3/31 (1994)
- Tränkmann, J. / Diedrich, M.: Forschungs- und Evidenzorientierung in der Bildungspolitik und -administration-Good Practice-Beispiel Hamburg. In: Besa, K.-St. U.a. (Hrsg.): Evidenz- und Forschungsorientierung in Lehrer*innenbildung, Schule, Bildungspolitik und -administration. Heidelberg (Springer) 2023
- Treleaven, T. / Voola, R.: Integrating the Development of Graduate Attributes Through Constructive Alignment. In: Journal of Marketing Education. H.2/30 (2008)
- Webs, T. / Manitius, V. (Hrsg.): Unterstützungssysteme für Schulen. Bielefeld (wbv) 2021
- Warmt, M. / Pietsch, M. / Graw-Krausholz, St. / Tosana, S. (Hrsg.): Schulinspektion in Hamburg. Der zweite Zyklus 2012-2020. Berlin (Wissenschaftli. Verlag Berlin) 2020
- Weick, K.E.: Der Prozess des Organisierens. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1985
- Weinert, F. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim (Beltz) 2014, 3. Aufl.
- Westwind School Division: Education Plan 2022-2023. Westwind Division, Ca. 2021
- Wulf, Ch. (Hrsg.): Evaluation. München (Piper) 1972
- Zala-Mezö, E. / Strauss N.K / Häbig, J. (Hrsg.): Dimensionen von Schulentwicklung. Münster (Waxmann) 2018
- ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen) (Hrsg.): Qualität ist das Ganze – 3. BLI-Bilanzbericht. Köln: Bundesverwaltungsamt 2017
- Zylka, J.: Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung. Weinheim (Beltz) 2017
- Zylka, J.: Digitale Schulentwicklung. Weinheim (Beltz) 2018