

# Oldenburger Universitätsreden

## Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

herausgegeben von  
Friedrich W. Busch und Hans-Joachim Wätjen

In der Reihe Oldenburger Universitätsreden werden unveröffentlichte Vorträge und kürzere wissenschaftliche Abhandlungen Oldenburger Wissenschaftler und Gäste der Universität sowie Reden und Ansprachen, die aus aktuellem Anlass gehalten werden, publiziert.

Die Oldenburger Universitätsreden werden seit 1986 herausgegeben von Prof. Dr. Friedrich W. Busch, Institut für Erziehungswissenschaft 1, und – bis zur Nummer 124 – Ltd. Bibliotheksdirektor Hermann Havekost, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung der Universität Oldenburg dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die jeweiligen Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

### Anschriften der Herausgeber:

Prof. Dr. Friedrich W. Busch  
Institut  
für Erziehungswissenschaft 1  
Postfach 25 03  
26111 Oldenburg  
Telefon: 0441/798-4909  
Telefax: 0441/798-2325  
e-mail:  
friedrich.busch@uni-oldenburg.de

Ltd. Bibl. Dir. Hans-Joachim Wätjen  
Bibliotheks- und Informationssystem  
der Universität Oldenburg  
Postfach 25 41  
26015 Oldenburg  
Telefon: 0441/798-4000  
Telefax: 0441/798-4040  
e-mail:  
waetjen@bis.uni-oldenburg.de

### Redaktionsanschrift:

Oldenburger Universitätsreden  
Bibliotheks- und Informationssystem  
der Universität Oldenburg  
z.H. Frau Barbara Šíp  
Postfach 25 41  
26015 Oldenburg  
Telefon: 0441/798-2261  
Telefax: 0441/798-4040  
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

Nr. **145**

Erika Risse

**Lernkultur  
als Ziel einer systemischen  
Entwicklung der Schule**

2003



# Inhalt

<b>Vorwort</b>	5
<b>Einführung</b>	9
1. Wege zu einer neuen Lernkultur	14
1.1 Das Schulprogramm als Element einer systemischen Entwicklung der Schule	14
1.2 Die Veränderung des Lernens in einer innovativen Schule	27
1.3 Differenzierung und offener Unterricht	38
1.4 Curriculare Öffnungen	48
2. Strategien und Praxis innerer Schulentwicklung	57
2.1 Schulentwicklung als Prozess	57
2.2 Schulnetzwerke als Motoren der Schulentwicklung	64
2.3 Pädagogisches Schulmanagement für eine Schule mit neuer Lernkultur	71
<b>Abschließende Überlegungen</b>	80
<b>Literatur</b>	87
<b>Die Autorin</b>	95



## VORWORT

Das Ziel der Schule, Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg zur Ausformung einer eigenen Persönlichkeit fördernd und fordernd zu begleiten und sie zu befähigen, am Leben in der Gesellschaft teilzunehmen, kann nur erreicht werden, wenn schulische Lernprozesse in einer „Lernkultur“ aufgehoben sind, die das Erreichen dieser Ziele unterstützt. An deutschen Schulen hat man sich bisher schwer getan, eine solche Lernkultur zu entwickeln oder gar systematisch anzustreben. Das Lernen als individueller Prozess jedes einzelnen Kindes wird zwar immer wieder beschworen, selten aber im Schulalltag realisiert.

Das sind die Ausgangsüberlegungen der Ausführungen von Erika Risse über „Lernkultur als Ziel einer systemischen Entwicklung von Schule“, vorgetragen und zur Diskussion gestellt im Rahmen ihrer Disputation zur Erlangung des Grades Dr. phil. in der Fakultät I Erziehungs- und Bildungswissenschaften im Mai 2003.

Unter Berücksichtigung langjähriger Erfahrungen an Schulen unterschiedlicher Stufung und unter Einbeziehung von Beratungs- und Betreuungstätigkeit in Institutionen der Bildungsverwaltung kommt die heutige Schulleiterin eines Gymnasiums in Oberhausen zu folgenden Einsichten im Zusammenhang mit der Aufgabe, Schulentwicklung konkret werden zu lassen bzw. Schulentwicklung über den Rahmen des eigenen Tätigkeitsfeldes mit Impulsen zu versehen.

Eine Sichtung der Entwicklung in Schulen und Schulsystemen zeige - so Risse in einer Zusammenfassung ihres Promotionsvorhabens -, dass es in der Bildungslandschaft einerseits und oft einseitig um die Entwicklung sehr unterschiedlicher und z. T. diffuser Einzelbausteine für die Schulentwicklung geht,

dass andererseits verschiedene Urheber von Schulentwicklung aneinander vorbei agieren, die Schulen als zentrale Bildungsplanung „von oben“ mit relativ engen Vorgaben konfrontieren oder aber eine Verantwortungsdelegation „nach unten“ ohne hinreichende Orientierung und Stützung vornehmen.

Die praktische Innovationsarbeit einer Schule muss nach Risses Meinung auf ein gemischtes und flexibles Repertoire von „geschlossenen“ Entwicklungsbausteinen und „offenen“ Gestaltungsmöglichkeiten und Verfahren in den Bereichen der curricularen Entwicklung und Gestaltung, der Personalentwicklung und der Organisationsentwicklung zurückgreifen können; dies könnte durch eine „Theorie der innovativen Schule“ gestützt werden.

Wenn dieses auf theoretische Absicherung und schulpraktische Dynamik zugleich angelegte Innovationsverfahren greift, dann werden Schulen und Schulsysteme der Forderung nach einer systemischen Schulentwicklung eher gerecht werden können als von einem vorgegebenen „Modell“ aus.

Innovative Schulen äußern immer wieder die Erfahrung, dass eine konsequente Entwicklung nach der Verzahnung unterschiedlicher Aspekte drängt. Es geht also um eine notwendigerweise einerseits facettenreiche, auf einzelne Gestaltungssektoren und deren spezifische Innovationsbedingungen bezogene Weiterentwicklung, andererseits aber um eine systemische Gesamtentwicklung, die eine in sich schlüssige „Schuleinheit“ entstehen lässt.

Eine systemische Schulentwicklung wird in der Regel von vier Leitprinzipien bzw. Arbeitsansätzen getragen. Es handelt sich um

- die Verbindlichkeit eines pädagogischen Leitbildes und eines Schulprogramms,
- die Verständigung darüber, dass und wie der Ausgleich zwischen vorgegebenen und selbst gesetzten Standards einer-

seits und den individuellen Leistungsdispositionen der einzelnen Schülerinnen und Schüler andererseits erreicht werden kann,

- die systematische Erarbeitung von fachbezogenen bzw. fachübergreifenden Lernarrangements,
- die Zusammenführung von pädagogischem und organisatorischem Management, wobei das Organisationsmanagement dem pädagogischen Management folgt.

Eine solche Orientierung, die über einen mehrjährigen Zeitraum stufenweise in einem Kollegium erreicht werden kann, macht es möglich, meint Risse, von unterschiedlichen Sektoren der Lern- und Erziehungsarbeit einer Schule her eine systematische Gesamtentwicklung voranzubringen, die dafür erforderlichen, überschaubaren und handhabbaren Einzelvorhaben zu planen, zu steuern, auszuwerten und in ihrer Wirkung auf die Lernerfolge einzelner Schülerinnen und Schüler ebenso wie im Hinblick auf die systemische Entwicklung der Schule als „pädagogische Einheit“ zu beurteilen.

Oldenburg, im Juni 2003

Friedrich W. Busch





ERIKA RISSE

## Lernkultur als Ziel einer systemischen Entwicklung der Schule

### Einführung

Das Ziel der Schule, Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg zur Ausformung einer eigenen Persönlichkeit fördernd und fordernd zu begleiten und sie zu befähigen, am Leben in der Gesellschaft teilzunehmen, kann nur erreicht werden, wenn schulische Lernprozesse in einer „Lernkultur“ aufgehoben sind, die das Erreichen dieser Ziele unterstützt.

An deutschen Schulen hat man sich bisher schwer getan, eine solche Lernkultur zu entwickeln oder gar systematisch anzustreben. Wenn überhaupt, spricht man eher von einer „Schulkultur“ oder „Unterrichtskultur“, segmentiert also „Kulturbereiche“ der Schule und bezeichnet diese vor allem unter einem Blickwinkel, der mehr das Lehren als das Lernen im Blick hat. Das Lernen als individueller Prozess jedes einzelnen Kindes wird zwar immer wieder beschworen, selten aber im Schulalltag realisiert.

Seit einiger Zeit ist man dabei, einen Perspektivwechsel zu vollziehen. Dies geschieht aber langsam, eher punktuell und nicht breitenwirksam. Die im Vergleich zu anderen Ländern zögerliche Entwicklung wurde nur bedingt durch Schulleistungsstudien wie TIMSS<sup>1</sup> und PISA<sup>2</sup> beschleunigt. Diese haben in erster Linie eine Diskussion über das „richtige“ kognitive Lernen in der Öffentlichkeit forciert.

Vielfach publiziert sind sogenannte „gute Beispiele“ einer die Schularbeit insgesamt tragenden Lernkultur, von denen man in der Vergangenheit angenommen hat, sie würden wie „Leuchttürme“ nach und nach die Landschaft „ausleuchten“ und gewissermaßen eine allgemeine „Aufklärung“ herbeiführen. Dies hat sich nicht bzw. nur in Ausnahmefällen bewahrheitet: Gute Schulen haben sich in der Regel weiter verbessert, einige neue sind – mehr oder weniger zufällig – hinzugekommen, die meisten Schulen haben sich auch durch die Existenz einer „guten“ Nachbarschule nicht verändert.

Vielfach untersucht, beschrieben und publiziert sind auch in der Erziehungswissenschaft Leitvorstellungen, Hintergründe und Organisationsentwicklungsstrategien, die zu einer neuen Lernkultur führen können und in Einzelfällen auch geführt haben.

Es bleibt die Frage, warum bei aller Erkenntnis der Notwendigkeit einer allgemein gültigen und offensichtlich auch im Hinblick auf die Anforderungen und Leistungsziele effektiven neuen Lernkultur im Interesse der oben skizzierten Ziele von Schule, sich eine neue Lernkultur weder durch Einzelinitiativen noch durch bildungspolitische Anstöße noch durch Publikationen von Wissenschaftlern und guten Einzelbeispielen „in der Fläche“ verbreiten lässt. Denn „erst die Anwendung macht den Stab zum Hebel“ (Wittgenstein).

Eine Sichtung der Entwicklung in Schulen und Schulsystemen zeigt, dass es in der Bildungslandschaft einerseits und oft einseitig um die Entwicklung sehr unterschiedlicher und z.T. diffuser Einzelbausteine für die Schulentwicklung geht, andererseits verschiedene Urheber von Schulentwicklung aneinander vorbei agieren, die Schulen als zentrale Bildungsplanung „von oben“ mit relativ engen Vorgaben konfrontieren oder aber eine Verantwortungsdelegation „nach unten“ ohne hinreichende Orientierung und Stützung vornehmen. Wie dieser konfusen Situation beizukommen ist, ist offensichtlich bisher noch

nicht geklärt. Die bisherigen Erfahrungen mit systematisch an einer innovativen Lernkultur arbeitenden öffentlichen Schulen lassen aber folgende Schlussfolgerungen zu:

- Eine obligatorische Orientierung auf verbindliche Eckwerte und Standards hin, die bei aller Verschiedenheit der Situationen Sicherheit geben, ist notwendig.
- Das für ein Schulsystem und die in ihm arbeitenden Schulen vorgesehene generelle Set von Leitvorstellungen und Arbeitsverfahren muss adaptionsfähig auf die jeweilige Schulsituation sein.
- Die praktische Innovationsarbeit muss auf ein gemischtes und flexibles Repertoire von „geschlossenen“ Entwicklungsbausteinen und „offenen“ Gestaltungsmöglichkeiten und Verfahren in den Bereichen
  - der curricularen Entwicklung und Gestaltung
  - der Personalentwicklung und
  - der Organisationsentwicklungzurückgreifen können.

Wenn dieses auf Sicherheit und Dynamik zugleich angelegte Innovationsverfahren greift, werden Schulen und Schulsysteme der Forderung nach einer systemischen Schulentwicklung eher gerecht werden können als von einem vorgegebenen „Modell“ aus.

In den folgenden Ausführungen soll die Bildungslandschaft, wie sie sich in den letzten 10 bis 20 Jahren entwickelt hat, unter den genannten Aspekten analysiert werden. Tragfähige Entwicklungsperspektiven und erfolgreiche Problemlösungen – vor allem aus der Sicht der Schulpraxis – sollen, soweit möglich, herausgearbeitet werden.

Quellen und Grundlage für Analyse- und Perspektivbildung sind – neben der einschlägigen Literatur – eigene Erfahrungen, Arbeitsergebnisse und Einblicke sowie die daraus entstandenen Veröffentlichungen im Zusammenhang mit

- der konkreten Arbeit von Schulen unterschiedlicher Schulstufen und Schulformen in verschiedenen Bundesländern
- der Arbeit der Schuladministration auf verschiedenen Ebenen
- der innovativen Arbeit von Lehrern und Schulleitungen sowie der entsprechenden Lehrer- und Schulleitungsfortbildung im deutschen und europäischen Raum
- der Konzeption und konkreten Durchführung einer internationalen Qualitätsstudie<sup>3</sup>

Hinzu kommen Planung sowie Durchführung von Schulinnovationen unter verschiedenen inhaltlichen Aspekten<sup>4</sup>

- bei der Erarbeitung von Schulentwicklungsprogrammen und –vorhaben für unterschiedliche Schulsituationen
- im Rahmen von Vorhaben der Schulentwicklungsforschung
- in der Schulentwicklung der eigenen Schule (Elsa-Brändström-Gymnasium Oberhausen)

Der Entwicklungsprozess von Schulen und Schulsystemen kann weder in Deutschland noch in anderen Ländern als abgeschlossen gelten. Es gibt weder ein allgemeingültiges Repertoire an übertragbaren Mustern für die Entwicklung der Schulpraxis noch eine allgemein akzeptierte und tragfähige Theorie für eine innovative Schulentwicklung. Ich behaupte, dass solche Grundmuster und eine umfassende Theorie zurzeit auch noch nicht möglich sind, da die Diskussionen in der Bildungspolitik, in der Erziehungswissenschaft, in der Bildungsadministration und in der Schulpraxis noch geführt werden bzw. z. T. gerade erst wirklich begonnen haben.

In den folgenden Darlegungen werden – von der Schulpraxis ausgehend – Erfahrungen, aber auch Rahmenbedingungen und Perspektiven einer nachhaltigen innovativen Schulentwicklung deutlich gemacht. Es soll aufgezeigt werden, dass Schulinnovation mit dem Ziel einer neuen Lernkultur diese nur erreicht, wenn unterschiedliche Arbeitsansätze der Schulentwicklung in einem „Netz“ verknüpft sind und zusammenwir-

ken. In der Vergangenheit waren zu oft Einzelaspekte im Focus der Aufmerksamkeit, das Gesamtkonstrukt wurde zu wenig beachtet, innovativen Schulen sogar der Vorwurf gemacht, sie konzentrierten sich nicht auf wenige Entwicklungsaspekte, würden sich so übernehmen bzw. nicht solide arbeiten. Innovative Schulen jedoch äußern immer wieder die Erfahrung, dass eine konsequente Entwicklung nach der Verzahnung unterschiedlicher Aspekte drängt, dass man sie nicht „nacheinander“ abarbeiten könne. Es geht also um eine notwendigerweise einerseits facettenreiche, auf einzelne Gestaltungssektoren und deren spezifische Innovationsbedingungen bezogene Weiterentwicklung, andererseits aber um eine systemische Gesamtentwicklung, die eine in sich schlüssige „Schuleinheit“ entstehen lässt.

Eine systemische Schulentwicklung wird in der Regel von vier Leitprinzipien bzw. Arbeitsansätzen getragen. Es handelt sich um

- die Verbindlichkeit eines pädagogischen Leitbildes und eines Schulprogramms, das Innovations- und Evaluationsplanung umfasst und auf Selbstüberprüfung und Fortschreibung hin angelegt ist,
- die für ein Kollegium obligatorische Verständigung darüber, dass und wie der Ausgleich zwischen vorgegebenen und selbst gesetzten Standards einerseits und den individuellen Leistungsdispositionen der einzelnen Schülerinnen und Schüler andererseits erreicht werden kann,
- die systematische Erarbeitung von fachbezogenen bzw. fachübergreifenden Lernarrangements, die nach Klassenstufen aufsteigend und individuell bezogen in immer stärkerem Maße selbstregulierte Lernprozesse ermöglichen.
- die Zusammenführung von pädagogischem und organisatorischem Management, wobei das Organisationsmanagement dem pädagogischem Management folgt.

Eine solche Orientierung, die über einen mehrjährigen Zeitraum stufenweise in einem Kollegium erreicht werden kann,

macht es möglich, von unterschiedlichen Sektoren der Lern- und Erziehungsarbeit einer Schule her eine systematische Gesamtentwicklung voranzubringen, die dafür erforderlichen, überschaubaren und handhabbaren Einzelvorhaben zu planen, zu steuern, auszuwerten und in ihrer Wirkung auf die Lernerfolge einzelner Schülerinnen und Schüler ebenso wie im Hinblick auf die Entwicklung der Schule als „pädagogische Einheit“ zu beurteilen.

## 1. Wege zu einer neuen Lernkultur

### 1.1 Das Schulprogramm als Element einer systemischen Entwicklung der Schule

Zu den vier in der Einführung genannten Leitprinzipien systemischer Schulentwicklung gehört die Verbindlichkeit eines **Schulprogramms** und des dazugehörigen **Leitbildes**. In immer mehr Bundesländern gehören die in der Verantwortung der Schulen entstandenen Schulprogramme zu den unabdingbaren Voraussetzungen, die eine zunehmende Selbstständigkeit der Schule begleiten, besser gesagt, tragen.

Ein Schulprogramm ist die gemeinsam entwickelte und formulierte Vereinbarung zwischen allen Beteiligten am Schulgeschehen. Es enthält im Leitbild Aussagen über die „pädagogische Philosophie“ einer Schule; es regelt entsprechend die Lernarrangements und setzt inhaltliche Akzente für den Unterricht. Dabei orientiert es sich an den landesweiten Vorgaben und den individuellen Gegebenheiten der Schule. Es macht Aussagen über die verschiedenen am Schulleben beteiligten Gruppen und ihre Aufgaben. Es enthält Hinweise für die Umsetzung und die Evaluation.

Das Profil einer Schule wird sich bei einem konsequent umgesetzten und dauerhaft verfolgten Schulprogramm entsprechend der dort gesetzten Akzente und Anforderungen schärfen, nach

außen ein angemessenes Bild der Schule vermitteln und sich gegenüber anderen Schulen abgrenzen.

Mittlerweile haben immer mehr Länder im Rahmen der sich verstärkenden **Autonomiediskussion** ihre Schulen durch Gesetz oder Verwaltungsvorschriften verpflichtet, Schulprogramme zu entwickeln und diese zur Grundlage der Evaluation zu machen. Begonnen hatte dies fast gleichzeitig in den Ländern Hessen, Nordrhein-Westfalen, Hamburg und Niedersachsen. Aber auch in allen anderen Ländern – längst über bildungspolitische Grenzen hinweg – werden Formen der Eigengestaltung und Selbstverpflichtung der Schulen diskutiert und realisiert.

Zur größeren Selbststeuerung einer Schule gehört, dass man vor Ort, also in der Einzelschule, weiß, „wohin die Reise geht“, dies diskutiert, argumentativ stützt und verbindliche Entscheidungen trifft, dies zunehmend ohne den Einfluss der Bildungsadministration. Eine der Wirkungen dieser Selbstgestaltungsbewegung ist eine weniger durchsteuernde zentrale Verwaltung und der Abbau von Hierarchien.

Trend und Tendenz zu mehr Freiraum für die Einzelschule bedeuten aber für diese, dass sie die Aufgabe annimmt, den neu eröffneten Gestaltungsfreiraum sinnvoll zu füllen, dies im Rahmen der vorgegebenen Richtlinien und Lehrpläne, aber unter Berücksichtigung der speziellen und besonderen Situation vor Ort, d. h. mit einer hohen Adaptionfähigkeit sowohl gegenüber verbindlichen Vorgaben wie gegenüber den Gegebenheiten vor Ort. Die Schule übernimmt die Verantwortung für die Ausgestaltung des schulischen Handelns im Unterricht und darüber hinaus. Sie sorgt durch die Einhaltung bestimmter Standards für die fachliche und erzieherische Qualität ihrer Arbeit. Sie fühlt sich gleichzeitig verantwortlich für eine Rechenschaftslegung.

In diesem Arbeitszusammenhang ist es wichtig, dass der Bildungsauftrag im Rahmen von **Richtlinien und Lehrplänen**



zentral vorgegeben wird, sodass Schulen diese Vorgaben einerseits als Grundlage und andererseits als nicht überschreitbare Grenze eigener Gestaltung sehen. Richtlinien und Lehrpläne garantieren grundsätzlich die Vergleichbarkeit der Qualität von Leistung. Sie müssen auch bei zentralen Lernstandsmessungen, wie sie heute immer mehr diskutiert werden, eine verlässliche Grundlage sein. Allerdings darf es bei den Vorgaben durch Richtlinien und Lehrpläne nicht um eine inhaltliche Engführung gehen: Die Einzelschule muss bei der Erarbeitung ihres selbstverantworteten Schullehrplans zwar innerhalb eines Zielrahmens auf Themen, Inhalte und Stoffe zurückgreifen können, darf aber nicht „durchgesteuert“ werden. Sie trifft damit wesentliche Entscheidungen für Struktur und Akzente ihres Schulprogramms, die den der Schule zugestandenen Freiraum gestalten helfen.

Durch eine systematische und systemische Schulprogrammarbeit soll somit ein größerer **Gestaltungsfreiraum** entstehen in den Bereichen

- der curricularen Entwicklung und Gestaltung
- der Personalentwicklung
- der Organisationsentwicklung.

Die Schulen haben den neuen Gestaltungsfreiraum in der Regel zuerst im curricularen Bereich gewonnen und genutzt. Lehrpläne und Richtlinien haben nie in der deutschen „Schulszene“ den Unterricht voll durchgesteuert. Die Ausweitung eigener Gestaltungsfreiheit in den Bereichen Personalentwicklung und Organisationsentwicklung vollzieht sich langsamer, wobei die Erfahrungen innovativer Schulen belegen, dass die Wahrnehmung curricularer Gestaltungsfreiheit ohne eine größere Selbstverantwortung auch in den Bereichen Organisation und Personal sehr bald an ihre Grenzen stößt.

Die größere curriculare Gestaltung setzt voraus, dass zentrale Richtlinien und Lehrpläne entfrachtet und stoffliche Vorgaben reduziert werden, dass in der Einzelschule auf der Grundlage

eines Schulprogramms einvernehmliche Zielvorstellungen entwickelt und inhaltliche Stoffverteilungspläne erstellt werden bzw. Fachkonferenzen genaue Absprachen treffen. Das Gelingen dieses Abstimmungsprozesses hängt eng zusammen mit der Akzeptanz eines neuen Rollenverständnisses durch die Lehrerinnen und Lehrer, die notwendigerweise mehr im Team arbeiten müssen. Eine Systematisierung solcher Absprachen – auch über Fächergrenzen hinweg – und damit eine größere Transparenz für alle Beteiligten gelingt am besten über eine inhaltliche Schwerpunktsetzung im Rahmen des Schulprogramms. Mit einer solchen Schwerpunktsetzung kann zugleich eine größere Akzeptanz schulischer Arbeit bei den Schülerinnen und Schülern erreicht werden, indem mehr Bezugspunkte zur konkreten Welt der Kinder und Jugendlichen hergestellt werden und individuelle Anforderungen vor Ort sowie die Individualität der Einzelschule und ihrer Arbeitssituation mehr Beachtung finden.

Zur curricularen Gestaltung gehört auch die methodische Reflexion und die damit zusammenhängende Festlegung von Lernarrangements, wobei die Schulen hier lernen sollten, die Ergebnisse und Erkenntnisse von Lern- und Schulforschung einzubeziehen. Vereinbarungen im Interesse einer Methoden-Varianz und einer größeren Individualisierung und Selbstregulierung von Lernprozessen sind notwendig; sie sollten als verbindliche Arbeitsgrundlage möglichst einvernehmlich im Schulprogramm formuliert werden. Dazu heißt es in der NRW-Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ von 1995:

„Der Erfolg schulischen Lernens ist abhängig von der Anpassung der Lernumwelten und Instruktionen an die individuellen Unterschiede von Schülerinnen und Schülern. Im adaptiven Unterricht werden, ausgehend von der Erkenntnis, dass es keine optimale Methode für alle gibt, den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen entsprechende Methoden eingesetzt und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft. Das Prinzip der Modularität

unterstützt die auf individuelle Voraussetzungen zugeschnittene Auswahl und Ausgestaltung von Lernsituationen und Lernhilfen. (...)

Für motiviertes und gewinnbringendes Lernen bedarf es eines größtmöglichen Repertoires an zweckmäßigen und möglichst attraktiven Arbeitsformen. Viele erprobte Arbeitsformen stehen zur Verfügung, weitere müssen neu entwickelt werden. (...)

Im Mittelpunkt der Lernarbeit steht die konkrete alltägliche Planung des Lernens. Die Verantwortung für den Umgang mit Lehr- und Lernplänen tragen Lehrende und Lernende gemeinsam. Lehrpläne müssen auf die Lernpläne bezogen sein. Ein modularer Aufbau der Curricula kann dies erleichtern.

Modulare Lernangebote gestatten eine flexible Anpassung an situative Erfordernisse der einzelnen Schule und der Lernenden und unterstützen das eigene Planen.“<sup>5</sup>

Der Bezug auf die 1995 veröffentlichte Denkschrift der Bildungskommission NRW erfolgt in diesem Zusammenhang ganz ausdrücklich. Prinzip und Notwendigkeit individuellen Lernens und die entsprechende curriculare und organisatorische Ausrichtung der Schulen auf dieses Ziel waren seit langem von der Wissenschaft und auch von der Praxis innovativer Schulen als grundlegend für nachhaltige Lernerfolge erkannt und gefordert worden.

Die Leistung der Denkschrift bestand 1995 darin, u.a. in Anknüpfungen an Überlegungen des Deutschen Bildungsrates<sup>6</sup> und die Vorstellungen des Deutschen Juristentages<sup>7</sup>, nach einer mehrjährigen Phase innovationspolitischer Stagnation diesen zentralen Orientierungspunkt für die Weiterentwicklung von Schulen und Schulsystemen in den Gesamtzusammenhang eines Entwicklungskonzepts hineinzustellen. Für eine so ent-

wickelte Schule wurde das Bild vom „Haus des Lernens“ als „Leitbild“ gewählt.

Die Rezeptionsgeschichte der „Denkschrift NRW“ zwischen 1995 und 2002 belegt den Wandel des Bewusstseins und die Veränderung der Handlungsorientierung im Hinblick auf eine tragfähige Reform des Schulwesens: Waren anfangs, etwa zwischen 1995 und 1997 die in der Denkschrift offen gelegten Analysen des Ist-Zustandes und die aus der gesellschaftlichen Entwicklung, den Bedürfnissen der Lernenden und den Ergebnissen der Lern- und Schulforschung abgeleiteten Zielvorstellungen oft eher kritisch und skeptisch beurteilt worden, meist geprägt von gesellschaftspolitischen Unterstellungen und Verdächtigungen<sup>9</sup>, so zeigte sich etwa ab 1998 ein deutlicher Wandel der Auffassungen. Analysen und Zielüberlegungen der Denkschrift wurden zunehmend als zukunftsfähig bewertet. Inzwischen sind die von der Bildungskommission geforderten Veränderungen in den Lernprozessen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur ebenso als Leitziele für die Entwicklung anerkannt wie die Vorschläge zur Neuordnung des Steuerungssystems und zu einer Demokratisierung der Entscheidungs- und Arbeitsprozesse. Diese Aussage gilt auch, wenn man sich die in der Realität unterschiedlich erfolgreichen und unterschiedlich weit ausgreifenden Reformschritte vor Augen führt.

Eine solche Hinführung zur **Individualisierung von Lernprozessen** erfordert Planung und verbindliche Vereinbarung durch ein Schulprogramm. Da mag es je nach Entwicklungsstand einer Schule sicher Unterschiede zwischen Schulen geben. Grundschulen z. B. besitzen in diesem Bereich eine weit größere Erfahrung als viele weiterführende Schulen der Sekundarstufe I. Dort aber wird dies ebenfalls zunehmend akzeptiert und auch realisiert. (Mehr dazu in Kapitel I.3)

Je individueller Lernprozesse im Interesse von Schülerinnen und Schüler gestaltet werden, desto mehr sind Absprachen zwischen den Lehrenden notwendig. Solche Absprachen für

die gemeinsame Arbeit in der Schule lassen sich auf der Grundlage von Schulprogrammen verbindlicher und konfliktfreier treffen; diese gewährleisten auf Dauer Sicherheit, Transparenz, Stabilität und Professionalität. Das Schulprogramm bedeutet damit auch eine Verpflichtung für die individuelle schulische Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer. Dies stößt in Deutschland dort an Grenzen, wo einzelne Lehrer und Lehrerinnen im Unterricht sich rechtlich und in ihrer Unterrichtsarbeit nur den Richtlinien und Lehrplänen verpflichtet fühlen, nicht den innerschulischen Festlegungen, und gemeinsames Handeln innerhalb einer Schule noch immer vom individuellen Willen des einzelnen Lehrenden abhängig ist.

Der Bereich curricularer Gestaltung ist eng mit der Personalsituation einer Schule verbunden. Im Bereich der **Personalentwicklung** tut man sich in Deutschland wesentlich schwerer mit der Zuerkennung größerer Gestaltungsfreiheit für die Schulen. So wie in der Wirtschaft wäre es konsequent, Lehrerinnen und Lehrer für eine Schule vorwiegend vor Ort und in Anlehnung an das Schulprogramm einstellen zu können. Dies wird zwar zunehmend ermöglicht, jedoch noch nicht immer konsequent und auch nicht in allen Bundesländern. Auch fehlen in Deutschland wichtige Instrumente der Personalentwicklung wie z. B. Formen der „Honorierung“ der Lehrerinnen und Lehrer, die im Interesse der Schule und des Schulprogramms gute Entwicklungs- oder Umsetzungsarbeit geleistet haben. Anreizsysteme wie Gratifikationen oder Beförderungsaussichten gibt es entweder gar nicht oder – häufig ohne große und vor allem institutionalisierte Einflussmöglichkeiten der einzelnen Schule – in sehr beschränktem Maße. Es ist z. B. durchaus noch unüblich, Beförderungstellen in großen Schulen mit einem Aufgabenbereich aus dem Schulprogramm zu verbinden; es sind aber erste Schritte in diese Richtung zu verzeichnen, die sowohl von Schulleitungen wie von Schulaufsichtsvertretern getan werden.

Konsequente Änderungen in diesem Bereich wären nicht nur nötig im allgemeinen Interesse der Weiterentwicklung von

Schulen, sie wären vor allem auch stringent im Prozess einer Vergrößerung der Selbstständigkeit der Einzelschule und der Arbeit mit schulindividuellen Schulprogrammen.

Zur Personalentwicklung gehört vor allem der Aufbau eines neuen Rollenverständnisses innerhalb der Lehrerschaft. Davon war bereits im Zusammenhang mit der curricularen Gestaltungsfreiheit die Rede. Mit der Arbeit in Teams, mit verbindlichen Absprachen tun sich Lehrerinnen und Lehrer noch immer schwer, neue und zunehmend allgemein anerkannte Lernarrangements lassen ihnen aber auf Dauer keine Wahl: Offenerere Unterrichtsformen, selbstgesteuertes Lernen und der Eingriff der Informations- und Kommunikationstechnologie in das Lerngeschehen erfordern ein Umdenken im Lehrerhandeln. Dies bedeutet eine neue Rollenstruktur und eine erweiterte Professionalität: weg vom Instrukteur, hin zum Lernberater bzw. Lernmanager, Impulsgeber, Informationsvermittler bzw. –organisator und Sozialberater. Im Zuge dieser Entwicklung teilen sich Lehrerinnen und Lehrer die Informationsvermittlung zunehmend mit anderen Experten bzw. Informationsquellen wie z. B. den Medien. So wächst gegenüber den Schülerinnen und Schülern der Anteil der Beratertätigkeit, z. B. beim Einordnen, Einschätzen und Bearbeiten von Informationen und Positionen.

Damit Schulen modernen Entwicklungen in der Gesellschaft und den damit einhergehenden Bedürfnissen und Anforderungen gerecht werden, dürfen sie den Aufbau einer neuen Lernkultur nicht statisch sehen. Es besteht eine Verpflichtung zur kontinuierlichen, aber kontrollierten **Innovation**. Schulprogramme gehören deshalb regelmäßig auf den „Prüfstand“. Beim Leitbild geht man in der Regel von einer Schülergeneration, beim Schulprogramm von ca. 4-6 Jahren Geltungsdauer aus. Die Unterschiedlichkeit des Überprüfungszeitraumes hat ihren Grund in der Balance zwischen notwendiger Verlässlichkeit und kontinuierlicher Anpassungsfähigkeit von Leitbild bzw. Schulprogramm. Wesentlich bei einem Innova-

tionsprozess „von innen“ sind nicht nur die Fähigkeit zu Visionen und der Ideenreichtum der Beteiligten, sondern vor allem auch

- die Fähigkeit zur Analyse und Beurteilung der jeweiligen Arbeitssituation,
- Umsicht und Kreativität im Umgang mit alten und „neuen“ Traditionen,
- Flexibilität bei der Akzentsetzung der schulischen Arbeit,
- Realitätssinn in der Einschätzung der Entwicklungsmöglichkeiten.

Nur wenn die „Konstrukteure“ eines Schulprogramms diese Fähigkeiten besitzen und entsprechende Revisionen ihrer Pläne vorsehen, wird das Ergebnis innovativ und zukunftsweisend, gleichzeitig aber auch über einige Jahre tragfähig, adaptierfähig für die je vorgefundene Situation und realistisch auf die Umsetzung bezogen sein.

Dass Prozesse der pädagogisch akzentuierten **Organisationsentwicklung** eine zumindest „teilautonome“ Schule ebenso voraussetzen wie bestimmte schulinterne Vorgehensweisen bzw. äußere Rahmenbedingungen, soll in den Kapiteln 2.1-3 noch erörtert werden.

So wie das Ergebnis höchst „schul-individuell“ ist, sind auch die Wege hin zu einem Schulprogramm vielfältig. Dennoch haben sich einige Vorgehensweisen im Bereich der Organisationsentwicklung als besonders effektiv und realitätskonform herausgebildet. Allgemein akzeptiert ist zu Beginn des Entwicklungsprozesses in der Regel die Bestandsaufnahme vorhandener Arbeitsschwerpunkte, eine Überprüfung, die in innovationserfahrenen Schulen oft verbunden ist mit einer „Stärken-Schwächen-Analyse“. Eine solche Analyse kann auch als erste Form einer Evaluation verstanden und genutzt werden, wenn anschließend entsprechende Maßnahmen als Bestätigung bzw. Korrektur von Vorhandenem ins Schulprogramm aufgenommen werden. Wichtig ist, dass Ziele und Wege einer

solchen Korrektur formuliert werden und ein Schulprogramm sich nicht in der Beschreibung vorhandener Aktivitäten erschöpft; gerade in diesem Punkt sind in der Vergangenheit Fehler gemacht worden, indem zu häufig das Schulprogramm fast ausschließlich mit einer Beschreibung vor allem außerunterrichtlicher Aktivitäten gleichgesetzt wurde.

Das Schulprogramm muss sich auch als eine Art „Versprechen“ gegenüber den Beteiligten verstehen lassen; in diesem Sinne sollte seine Einhaltung regelmäßig überprüft, d. h. evaluiert werden. Dies wird niemals über alle Arbeitsbereiche hinweg geschehen können, damit würde sich jede Schule übernehmen; vielmehr ist es wichtig, sich immer wieder über kleinere Bereiche Rechenschaft abzulegen. Dann lassen sich auch eher Erfolge verbuchen, die für jeden Schulentwicklungsprozess von großer Wichtigkeit sind, wie dies am Beispiel des Elsa-Brändström-Gymnasiums in Oberhausen in einem „Qualitätsporträt“ deutlich wird.

Das fertige „Produkt Schulprogramm“ muss entsprechend „gewürdigt“ werden: Eine ansprechende Druckfassung sollte hergestellt und jedem Beteiligten ausgehändigt werden. Außerdem dienen Verbreitung und „Vermarktung“ der Identifikation mit der eigenen Schule, dem Aufbau und der Stärkung einer „Corporate Identity“. Es ist nichts Anrühiges daran, sich über Gelungenes zu freuen und darüber zu reden, eine Vorstellung, die z. B. im angelsächsischen Raum Tradition hat, in Deutschland aber unter Pädagogen noch immer mit Skepsis gesehen wird. Schulen können über den Umgang mit ihrem Schulprogramm lernen, ihren Platz nicht nur auf dem Bildungsmarkt, sondern auch in ihrem gesellschaftlichen Umfeld zu stabilisieren.

Für ein Schulprogramm sind Ideen oder gar Visionen gefragt. Diese bedürfen aber für die Aufnahme ins Schulprogramm der Systematisierung und einer ersten Operationalisierung in mittelfristigen Entwicklungsvorstellungen. Innovationsunfähig-



rene Schulen tun sich allerdings oft schwer, überhaupt mittelfristige Planungen anzugehen. Im Schulentwicklungsprozess wäre es deshalb grundsätzlich hilfreich, von „guten Beispielen“ zu lernen. Auffällig ist aber, dass Schulen häufig in ihrer Arbeitssituation so befangen sind, dass sie nicht in der Lage sind, Erfahrungen aus anderen Schulen mit entsprechender Adaption auf die eigene Situation zu übertragen. Innovationserfahrene Schulen tun sich da wesentlich leichter. Überhaupt entfaltet sich Schulentwicklung eher im Diskurs mit anderen als im begrenzten Horizont des eigenen Schulbereichs (vgl. Kapitel 2.2 über Schulnetzwerke).

Für einen erfolgreichen Prozess der Schulprogrammentwicklung, der mit dem Ergebnis auch zur Akzeptanz bei den Beteiligten und zu einer hohen Umsetzungswahrscheinlichkeit führt, ist ein Katalog von **Kriterien und Indikatoren** entwickelt worden. Dieser kann dazu dienen, die Programme „härter“ zu machen, d.h. ihre Aussagen überprüfbarer und realitätsbezogener zu fassen, Unschärfen und „Mythen“<sup>9</sup>, die häufig das Bild einer Schule mitprägen, zu relativieren und zu korrigieren und mehr Objektivität und Verlässlichkeit in Auslegungen und Interpretationen zu bringen. Außerdem sind die Indikatoren Grundlage und Hilfe für Evaluationskonzepte, die am besten bei der Entwicklung von Schulprogrammen gleich mitbedacht werden sollten. Ein aussagefähiges Schulprogramm kann selbst ein Indikator für eine gute, innovative Schulentwicklung sein.

Im genannten Indikatorenkatalog spielt der Indikator „**Beteiligung**“ bei der Erarbeitung des Programms eine Rolle. Er wird häufig bei der Schulprogrammentwicklung nicht sehr ernst genommen; viele Schulen erarbeiten einen Rohentwurf in der Lehrerschaft und „beteiligen“ anschließend Eltern und (ältere) Schülerinnen und Schüler durch Zustimmung zu einem eigentlich nicht mehr zu diskutierenden Entwurf. Damit erhandelt man sich in der Schulentwicklung drei wesentliche Nachteile:

- Ideen und Vorschläge vor allem aus der Elternschaft, die oft einen unverstellten alternativen Blick auf Schule mitbringt, gehen verloren.
- Die Akzeptanz muss erst „erkämpft“ werden, statt alle Beteiligten gleich „mit ins Boot“ der Entwicklung zu nehmen. Auch unbequeme Umsetzungsschritte werden von Eltern und Schülern eher mitgetragen, wenn diese die Hintergründe während eines Entscheidungsfindungsprozesses kennen gelernt haben.
- Vor allem Eltern machen sich zu „Anwälten der Schule“, wenn sie spüren, dass ihre Meinung ernsthaft gefragt ist und Mitwirkung und Mitbestimmung nicht nur eine Farce ist.

Im Prozess der Schulentwicklung nimmt – genau wie bei der Umsetzung des Schulprogramms – die **Schulleitung** eine Schlüsselposition ein. Sie wird moderierend und koordinierend dafür sorgen, dass Pädagogik und Organisation sich nicht auseinander entwickeln.

Hilfen kann es bei der Schulentwicklung und ebenso im Prozess der Schulprogrammgestaltung – wie allgemein in der Organisationsentwicklung – auch durch einen externen Berater geben; weniger aufwändig und damit üblicher ist aber die Begleitung durch eine schulinterne Steuergruppe.

Es bleibt die Frage, ob **zentrale Vorgaben** und Verpflichtungen, z.B. durch entsprechende Gesetze oder Verwaltungsregelungen, einem systematischen Schulentwicklungsprozess dienlich sind oder einer allgemeinen Akzeptanz eher im Wege stehen. Es ist ein ungelöstes Problem, ob „bottom up“-Verfahren ohne mindestens gleichzeitige Vorgaben „von oben“ auf Dauer flächendeckende Wirkungen zeigen. Wichtig wäre, dass Schulverwaltung und Schulen in ein „richtiges“, d. h. offenes und aufrichtiges Arbeitsverhältnis eintreten, das Beratung und nicht Anweisung und Beurteilung als Basis hat. Dies hängt bisher immer noch von Einzelpersonen ab und hat keine wirkliche

Verankerung in den Strukturen und Verfahren der Administration. Davon abhängig ist aber auch, wie weit eine Lehrerschaft hinter einem Entwicklungsprozess steht. (vgl. auch Kapitel 2.3)

### **Einschätzung aus aktueller Sicht:**

Schulen, die in den letzten Jahren Schulprogramme in einem Prozess der Auseinandersetzung mit ihrer unterrichtlich-pädagogischen Arbeit und dem Willen zur Umsetzung entwickelt haben, haben in der Regel während dieser Auseinandersetzung bei allen Beteiligten ein aktives Bewusstsein erzeugt

- für die Qualität der Unterrichts- und Erziehungsarbeit,
- für die Notwendigkeit, Akzente in der Arbeit zu setzen
- für die Festschreibung und Formulierung von programmatischen Perspektiven und innovativen Entwicklungsschritten,
- für die Notwendigkeit einer Rechenschaftslegung über ihre Arbeit und für mehr Transparenz nach innen und außen,
- für eine systemische Schulentwicklung in der interdependenten Entwicklung von Unterricht, Organisation und Professionalität,
- für die Pflicht zu Selbstverantwortung und Selbstgestaltung.

Damit hat sich in diesen Schulen in der Regel das Schulprogramm als Plattform der Meinungsbildung über die weitere Arbeit und als Geschäftsgrundlage für verbindliche Ziele und Wege in der Alltagsarbeit und in den innovativen Entwicklungsschritten herausgestellt. Für die Mehrzahl der Schulen gilt dies noch nicht, auch wenn sie Schulprogramme haben.

Die Arbeit an Schulprogrammen verblasst mancherorts angesichts neuer Aufgaben. Dabei wären viele dieser Aufgaben sehr konkret mit den Schulprogrammen zu verbinden oder dort zu verankern. Dies geschieht auch immer dann, wenn das Schulprogramm nicht nur erstellt wurde, weil die Schulbehörde es anordnete, sondern wenn es als Programm einer Schule „lebt“. Neue Entwicklungen und Anforderungen werden in der Regel jedoch nicht als Teile des Gesamtprogramms adaptiert. Der

systemische Ansatz und die Chance, Schule als Gesamtsystem weiterzuentwickeln wird nicht gesehen und genutzt. Schule zerfällt in bzw. bleibt ein Konglomerat von Einzelbausteinen und Einzelinteressen.

Dies geht vor allem zu Lasten der Lernenden, da sie Lernen weiterhin als segmentiert erleben und Schule nicht als ein „Haus des Lernens“ sehen und nutzen können, in dem ihnen zwar einzelne „Zimmer“ zur Verfügung stehen, diese aber nicht zu einer „Wohneinheit“ verbunden sind. Im Interesse der Lernenden sollte das Schulprogramm zur Erstellung und Bewahrung einer „Lerneinheit“ führen. Viele innovationserfahrene Schulen wissen die Chance zu nutzen und machen sie deutlich.

Dort, wo im Nachgang zur Vorlage der Schulprogramme die Schuladministration in einen Dialog mit den Schulen gegangen ist oder geht, besteht die Chance, dass der systemische Ansatz der Schulprogrammarbeit nicht aus den Augen verloren wird.

Mittlerweile haben die ersten Evaluationen auf der Grundlage der vor einiger Zeit erstellten Schulprogramme begonnen. Dabei werden in den Ländern sehr unterschiedliche Vorgehensweisen verfolgt. Wesentlich ist aber, dass die Schulen die Erfahrung machen, dass Rechenschaft über die erbrachte Leistung auf der Grundlage der im Schulprogramm gesteckten Ziele und beschriebenen Vorhaben eingefordert wird. Dies kann langfristig zu größerer Transparenz und klareren Strukturen schulischer Arbeit führen.

## 1.2 Die Veränderung des Lernens in einer innovativen Schule

Der Begriff „Lernkultur“ hat sich als Schlüsselbegriff für ein neues Verständnis von Lernen und für eine Veränderung der

Anlage von Lernprozessen herausgestellt. Dahinter verbirgt sich die Erfahrung innovativer Schulen, dass überwiegend lehrergesteuerter Unterrichtsformen weder nachhaltige Ergebnisse in Lernprozessen sichern noch Kinder und Jugendliche wirklich „erreichen“ noch den Erkenntnissen der Lernforschung Rechnung getragen wird.

Folglich war es nur schlüssig, dass im „Forum Bildung“, dem Bündnis für Bildung, in dem sich von 2000 bis 2002 Bund und Länder zusammengetan hatten, um Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Bildungswesens in Deutschland herauszugeben, sich eine von fünf Arbeitsgruppen mit dem Thema „Neue Lern- und Lehrkultur“ befasste<sup>10</sup> und damit deutlich machte, dass es für Bund und Länder bei einer Veränderung der Schule nicht vorrangig um Strukturfragen gehen solle, sondern dass ein verändertes Lernen und Lehren im Mittelpunkt stehen müsse.

Um Lernen möglichst erfolgreich zu gestalten, kommt keine Schule umhin, sich um die **Dispositionen** zu kümmern, die Kinder aufgrund ihrer Aufwuchsbedingungen mitbringen. Abgesehen von den sich deutlich stärker als früher ausprägenden individuellen Merkmalen muss man in der heutigen gesellschaftlichen Situation dazu feststellen:

- Kinder leben in einer sich beschleunigt und kontinuierlich ändernden Welt.
- Die Schülerschaft wird heterogener, und dies nicht nur in Bezug auf Leistungsdispositionen, sondern vor allem im Hinblick auf unterschiedliche Vorerfahrungen.
- Generell geltende Werte und Normen sind in unserer Gesellschaft nicht mehr klar erkennbar und nachzuvollziehen. Individuelle Interessen lassen Gemeinschaftssinn und Solidarität oft als nachrangig erscheinen.
- Das Gewaltpotential in der Gesellschaft und in den Schulen hat andere Ausprägungen als früher.
- Spezielles Wissen ist nur zum Teil und kurzfristig verwertbar für den Beruf, es ist schnell überholt. Andere Wissens-

vermittler, z. B. die Medien, sind aktueller und schneller in der Umstellung darauf als Schulen.

**Unterricht** ist der „Kernbereich“ von Schule. Dort kann und muss es gelingen, auf diese veränderten Bedingungen des Lernens zu reagieren, Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht losgelöst von Inhalten und Werten zu vermitteln, die Schülerinnen und Schüler angehen. Wenn man Kindern und Jugendlichen in dieser Gesellschaft und in ihrer Eigenart und Unterschiedlichkeit im Unterricht gerecht werden will, wenn man sie über den Lernprozess erreichen, diesen zu ihrem eigenen machen will, bedarf es großer Gestaltungsvielfalt und einer hohen Individualisierung der Lernprozesse. Das ist mit den Arbeitsweisen der herkömmlichen Schule nicht zu erreichen. Nötig sind grundlegende Veränderungen im unterrichtlichen Kernbereich mit dem Ziel der Ermöglichung von Lernprozessen, die Schülerinnen und Schülern in hohem Maße selbst-reguliertes Lernen im Gesamtlernarrangement einer Schule eröffnen.

Um solche individuell „effektiven“ Lernprozesse zu erreichen, muss man wissen, was Schülerinnen und Schüler erwarten; zu wenig fragt man sie selbst, beobachtet man sie in ihren Interessen und Lebensbezügen außerhalb der Schule. Bezogen auf die Wirkung der Schule äußern sie sich in der Regel zum Umgangsstil von Personen. Die Erfahrungen in Kommunikationssituationen sind ihnen auch Jahre später noch nachhaltig in Erinnerung. Bei der Schaffung einer neuen Lernkultur sollten **Umgang und Kommunikation** folglich als wichtige Gestaltungsfaktoren berücksichtigt werden. Wahrscheinlich – so die Erfahrungen – wäre es aber falsch, Verhaltenformen oder gar Rituale aus dem Freizeitbereich von Jugendlichen in die Schule zu übernehmen. Diese sind oft entstanden als Abgrenzung zu Schule und Familie und können nicht in anderer Funktion instrumentalisiert werden.

Die Schule braucht ihre eigenen **Rituale**. Die Beobachtung von Ritualen in der Schule lässt wichtige Schlüsse auf Elemente schulischer Lernkultur zu:

- Das Einüben von Handlungsmustern und Vorgehensweisen, auf die Schülerinnen und Schüler zurückgreifen können, ist wichtig. Es sollte in seinem Funktions- und Sinnzusammenhang grundsätzlich transparent sein.
- Bestimmte Interaktionsregeln müssen gelten, um im Umgang miteinander dem Gegenüber Achtung und Wertschätzung entgegenzubringen. Rücksichtnahme ist im Zusammenleben von Menschen erforderlich.
- Je offener die Lernformen, desto wichtiger der Impulscharakter bestimmter Rituale: Bevor Kinder sich z. B. auf unterschiedliche Lernformen einlassen, muss der formale Zugang dazu ritualisiert sein. Dies bedeutet auch, sichere Strukturen zu schaffen, die dem Kind helfen, für die Entwicklung inhaltlicher Entscheidungskompetenz Zeit und Raum zu haben.

Rituale können beim Aufbau einer Lernkultur helfen, sind aber immer nur „Stützen“. Sicherheit und Halt werden durch ehrliche menschliche Interaktion und Kommunikation dauerhafter geschaffen werden können als durch ritualisierte Handlungen, die keinen Bestand haben, wenn sie nicht eingebettet sind in Begründungszusammenhänge.

Was Schülerinnen und Schüler für einen von ihnen akzeptierten Unterricht halten, sei hier in der Auswertung von Schüleräußerungen wiedergegeben:

- Er bietet sinnvolle und interessante Inhalte und schafft Verknüpfungen zwischen diesen Inhalten und bereits vorhandenem Wissen.
- Er wird als nützlich erkannt.
- Er macht Spaß.
- Er lässt eigene „Erfindungen“ zu und ist nicht langweilig.
- Er lässt praktisches und projektorientiertes Arbeiten zu und schafft Kontakte über die Schule hinaus.

- Er lässt einen (ernsthaften) Entscheidungsraum zu – auch darüber, was und wie man lernen darf.
- Er respektiert die Schülerinnen und Schüler in ihrer Verantwortlichkeit.
- Er verliert den Einzelnen nicht aus dem Blick.
- Er vollzieht sich in Ruhe und Disziplin mit allgemein akzeptierten Regeln und findet in einer Atmosphäre allgemeiner Rücksichtnahme statt.
- Er hat „nette“ und verständnisvolle Lehrerinnen und Lehrer mit einem lockeren Unterrichtsstil.
- Er findet in angenehmen (und gemütlichen) Räumen statt und bietet aktuelles Lernmaterial.

Daraus ergibt sich ein vierfaches **Anforderungs- und Qualitätsprofil an die Lernkultur guten Unterrichts**: Er muss

- ansprechen durch Ziele, Inhalte und Methoden,
- auffordern zu aktivem und selbstgestaltetem Lernen,
- eine dialogische Kommunikation fördern,
- eine gute Lernordnung haben, die konsequent durchgehalten wird.

**Lehrerinnen und Lehrer** kennen in der Regel diese Anforderungen und Erwartungen, bemühen sich z.T. auch, ihnen zu entsprechen, scheitern aber oft an unzureichenden Rahmenbedingungen und fehlendem Rüstzeug aufgrund einer wenig berufsbezogenen Professionalität. Sie beschreiten angesichts eines hohen administrativen Erwartungsdrucks dann schnell den anscheinend einfacheren Weg als „Vermittler von Kenntnissen“ statt den als „Lernmoderator“ einzuschlagen, auf dem das beschriebene Anforderungs- und Qualitätsprofil nachhaltiger erreichbar wäre.

Es gibt aber andererseits vor allem in innovativen Schulen eine Lehrerschaft, die weiß, wie viel von einem „subjektiven“, direkten Kontakt zwischen Schülern und Lehrern abhängt, und die in Überschätzung dieser nur sie und ihre Schülerinnen und Schüler betreffenden Kontaktebene jede Institutionalisierung



und allgemein verbindliche Regelung als „unpädagogisch“ abtut. Damit laufen aber alle in der Tendenz richtigen Maßnahmen Gefahr, im subjektiven Bereich zu bleiben; sie werden nicht Teil des Systems einer guten Schule, entziehen sich der Nachprüfbarkeit oder Evaluation und sind damit für eine systematische Weiterentwicklung der Schulen irrelevant. Zwar wird die persönliche Beziehung zum Schüler bzw. zur Schülerin mit Recht als ausschlaggebend gesehen, die Notwendigkeit einer Veränderung der täglichen Unterrichtspraxis jedoch oft nicht zur Handlungsmaxime erhoben. Neue Unterrichtsformen, z. B. kontinuierliches projektorientiertes Arbeiten, offene und individualisierte Lernformen sowie handlungsorientierter Unterricht, sind nach Aussage von Schülerinnen und Schülern auch bei kontakt- und zuwendungsfähigen Lehrerinnen und Lehrern oft noch die Ausnahme. Der „normale“ und herkömmliche Unterricht steht häufig unverbunden neben „außerunterrichtlichen“ reformerischen Aktivitäten; dies wird von Schülerinnen und Schülern kritisiert, weil sie hier einen Bruch spüren. Von der Kritik waren deshalb z. B. im Zusammenhang mit einem Modellversuch zur Selbstwirksamkeit in Schulen auch die Reformansätze selbst nicht ausgenommen. Dies muss eine Herausforderung für die konsequente Weiterentwicklung von Unterricht sein. Lernkultur lebt von der Schlüssigkeit des Gesamtsystems und des Gesamtverhaltens.

Man kann davon ausgehen, dass Kinder zunächst neugierig sind und lernen wollen; jeder institutionalisierte Lern- und Lehrprozess sollte dies in der Regel voraussetzen. Die Schule eröffnet gegenüber dieser Lernneugier über ihre Lernprozesse drei Bereiche des Lernens:

- den Aufbau intelligenten Wissens
- das soziale Lernen (Umgang mit anderen und mit sich selbst)
- das emotionale Lernen (Gefühle haben, empfinden und äußern)

Ziele, Inhalte und Methoden von Unterricht sollten diese Bereiche in der Praxis eines aktiven und häufig auch selbst-

gestalteten Unterrichts zum Tragen bringen. Dies ist eine Aufgabe, die erhebliches didaktisch-methodisches Können voraussetzt. Die wachsende Heterogenität der Schülerschaft bringt es mit sich, dass Kinder und Jugendliche stärker als früher mit unterschiedlichem Vorwissen, unterschiedlichen Wertprägungen und unterschiedlichem Lernverhalten in die Schule kommen. Diesen Unterschiedlichkeiten muss Rechnung getragen werden, wenn die oben genannten drei „Lernbereiche“ aktiviert werden sollen. Voraussetzung dafür ist, dass dies von Lehrerinnen und Lehrern als Aufgabe akzeptiert wird. In innovativen Schulen haben sich einige Arbeitsansätze als vernünftige Ausgangspunkte für eine solche „Antwort auf Unterschiedlichkeit“ herausgebildet:

- das Aufgreifen der unterschiedlichen Vorbildung im Klassenunterricht,
- eine gezielte Unterrichtsplanung und –organisation, die Unterschiedlichkeit zum Tragen bringen kann,
- flexible Zeitstrukturen und differenzierte Materialien,
- der Einsatz von Medien und Schaffung von Räumlichkeiten für individuelle Lernprozesse.

Ziel ist es, Unterschiedlichkeiten nicht einzuebnen, sondern zum Ausgangspunkt individueller Lernbiografien zu machen. Dies setzt voraus, dass „offene Lernformen“ und selbstgesteuerte Lernprozesse das Kernstück des Unterrichts ausmachen.

Eine neue Lernkultur zielt nicht zuletzt darauf ab, dass Schülerinnen und Schüler bestimmte **überfachliche Fähigkeiten** erwerben. Dies geschieht in manchen Schulen noch sehr unsystematisch, in anderen planvoll und intensiv durch

- den zunehmenden Einsatz von fachübergreifendem Arbeiten in Zusammenhängen
- die Hinführung zu wissenschaftspropädeutischem Arbeiten, etwa in einem studienbezogenen Bildungsgang
- den Aufbau von Planungskompetenz
- die Entwicklung von Urteilsfähigkeit/Kritikfähigkeit
- das Einüben von Entscheidungskompetenz

- die Entfaltung von Teamfähigkeit
- die Orientierung an Ergebnissen und Produkten

Dauerhafter Lernzuwachs entsteht, wenn die Schülerinnen und Schüler ihren jeweils eigenen Lernrhythmus finden und Verfahren kennen, das eigene Lernen regelmäßig zu reflektieren. Diese Reflexion ist ganz allgemein eine Voraussetzung nachhaltigen Lernens, sollte aber vor allem bei offenen Lernformen die Regel sein. Unter dem Gesichtspunkt eines effektiven Lernens sollte nicht unterschätzt werden, dass Lernzeit immer individuelle Lernzeit ist, zu der Reflexionszeit gehört. Leistung kann und soll nicht nur vom Lehrer oder von der Lehrerin eingeschätzt werden, sondern auch vom Lernenden selbst; dazu braucht es Übung, zu der die regelmäßige **Reflexion des eigenen Lernens** gehört.

Geht es aber nicht nur um akademisches Wissen, sondern auch um soziales und emotionales Lernen, bedarf es neuer Einschätzungsformen und Bewertungsverfahren für Kompetenzen, die sich nicht nur auf Informationsbeschaffung und deren kognitive Verarbeitung, auf Fakten und Sachverhalte beschränken. Dabei ist nicht etwa an ein weiteres Notenraster gedacht wie z. B. bei den sog. „Kopfnoten“ früherer Zeit, sondern an die Beschreibung und Einstufung unterschiedlicher Kompetenzen und Lernerfahrungen. In diesem Bewertungsfeld spielt auch die individuelle Selbsteinschätzung eine große Rolle, die dem Lernenden hilft, sein Lernverhalten und sein Können zu überprüfen und einzuordnen, z. B. mit Hilfe von Lerntagebüchern und Portfolios.

In der Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ steht hinter der Forderung, die Schule zu einem „Haus des Lernens“ zu machen, die Leitvorstellung: „Schule ist ein Stück Leben, das es zu gestalten gilt.“<sup>11</sup> Das würde auch dem beschriebenen Anforderungs- und Qualitätsprofil für eine neue Lernkultur und guten Unterricht entsprechen, der zu aktivem und **selbstgesteuertem Lernen** auffordert. Das Haus des Lernens

erweist sich dann als „Haus des Lernens und Zusammenlebens“. Voraussetzung ist allerdings, dass Schulen von Schülerinnen und Schülern als „Ganzes“ und geprägt von einem Schulprogramm erlebt und erfahren werden können, dass Lernfelder geschaffen werden, die nicht nur Lernen im „geschützten Raum“ erfahrbar machen, sondern andere „Lernorte“ einbeziehen. Dies gilt nicht nur für traditionelle außerunterrichtliche Aktivitäten, für die sich das leichter vorstellen lässt, sondern auch für die Gestaltung des Unterrichts selbst. Das „Haus des Lernens“ setzt eine Sichtweise voraus, die Kinder, Jugendliche, aber auch Lehrer und Lehrerinnen als diejenigen sieht, die sich in einen Prozess hineinbegeben, in dem sie mit „Informationen“ umzugehen lernen, das eigene und das Vorwissen anderer ernst nehmen und Erfahrungen in unterschiedlichen Zusammenhängen und Lebensbereichen sammeln und nutzen.

In diesem Zusammenhang zeigt sich bereits, wie wichtig es ist, den **Lernort Schule als Teil einer Bildungsallianz** zu sehen. Um das aber konsequent zu realisieren, ist ein Umdenken der Beteiligten erforderlich, braucht es neue und unkonventionelle Organisationsformen, die eine Kooperation mit außerschulischen Partnern sowie die Zusammenarbeit mit anderen Lernorten nicht nur als „Beiwerk“ verstehen, sondern als Teil der Lernordnung des Systems Schule akzeptieren, künftig einmal vielleicht bis hin zum Konzept einer „Learning City“. Mehr über die Kooperation mit dem Umfeld einer Schule in Kapitel 1.4.

Bei der Organisation der insgesamt mehr auf den individuell Lernenden ausgerichteten Lernprozesse bedarf es eines Umdenkens im Hinblick auf die **Organisation der Schule**, z. B. im Bereich der Stundentafeln und Stundenpläne. Auch neue Formen des Unterrichtens in und außerhalb der Schule sowie mit Experten von außen und alternative Formen der Qualitätssicherung und –bewertung müssen gefunden und praktiziert werden; mehr dazu in Kapitel 1.3.

Hohe Flexibilität und Adaptionfähigkeit, Individualisierung und Selbststeuerung in den Arbeitsprozessen, die in einem „Haus des Lernens“ erwartet werden, sind nur möglich, wenn auch die Rahmenbedingungen dem Rechnung tragen: Das gilt für das Management einer solchen Schule genauso wie für die Ressourcen oder die Gebäudegestaltung. Dem stehen neben den bekannten Management-Defiziten der Schulen oft pauschale Vorgaben und Normen gegenüber, die kein flexibles und autonomes Handeln zulassen. In den meisten Fällen haben Schulen kein eigenes Budget. Die Öffnung auf Rahmenbedingungen, die Schulen eher ermöglichen, ihre Lernkultur aufzubauen, scheint aber angesichts einer zunehmenden Autonomie und im Zuge der Schulprogrammentwicklung inzwischen generell zuzunehmen.

#### **Einschätzung aus aktueller Sicht:**

Die Entwicklung hin zu einem neuen Lernen, wie es hier beschrieben wird, gilt als Kern der notwendigen schulischen Reformen und stößt auch in den Schulen grundsätzlich auf große Akzeptanz. Dies bestätigen nicht nur innovative Schulen, die ihre Arbeit reflektiert haben, dies wird auch durch die PISA-Untersuchungen gestützt; der dort als Ziel guten Unterrichts verwendete Kompetenzbegriff belegt das.

Es muss aber gleichzeitig festgestellt werden, dass im Hinblick auf die Breite der Entwicklung einer neuen Lernkultur große Unterschiede zwischen den Schulen vorhanden sind, dies sowohl im Bewusstsein der in der Schule Handelnden wie auch bei der unterrichtspraktischen Realisierung neuer Lernziele und Lernformen.

Noch lange nicht entsprechen wichtige zentrale Vorgaben, u.a. die Richtlinien und Lehrpläne, und die Beratung durch die Schulaufsicht generell dem Unterstützungsbedarf der Schulen.

Darüber hinaus besteht – wenigstens z. T. – die Gefahr einer „Schieflage“ der Diskussion und damit einer ungünstigen Alltagsentwicklung in Schulen:

- Es gab zunächst mancherorts ein falsches Verständnis der PISA-Ergebnisse dahingehend, dass das in der Lernforschung längst überwundene Prinzip des vorrangig an Fakten orientierten Wissensaufbaus zu Überlegungen führen könnte, die alte „Instruktionsschule“ neu zu beleben. Diese Diskussion hatte es vermehrt ja bereits nach den TIMSS-Ergebnissen gegeben. Mittlerweile wendet sich die Argumentation aber zum Teil auch in eine Richtung, die eine neue Lernkultur stützt. Das bedeutet, dass sowohl disziplinar wie interdisziplinär die Förderung intelligenten Wissens und methodischer Befähigungen sowie die Notwendigkeit von Problemsicht, Urteilsfähigkeit und Einstellungen die Diskussion zunehmend bestimmen. Es bleibt abzuwarten, wie die bildungspolitischen Weichen gestellt werden und inwieweit sie das Handeln bestimmen.
- Die Rahmenbedingungen der Schulentwicklung haben sich in den Bereichen Finanzen, Personal, Arbeitszeit und Ausstattung in der Breite so verschlechtert, dass die Beteiligten in eine widersprüchliche Arbeitssituation kommen: sehr anspruchsvolle Reformvorstellungen treffen auf Arbeitsbedingungen, die es nicht gestatten, ihnen zu entsprechen.

Die Schulen selbst konzentrieren sich oft auf eine Erweiterung des Repertoires an Arbeitstechniken und Unterrichtsmethoden, wobei die Gefahr eines verengten Methodenverständnisses wächst. Andererseits finden sich in allen Schularten und Regionen Schulen mit einem ausgeprägten systemischen Entwicklungsbewusstsein, das in der Regel auch zu einer systematischen Transformation der Unterrichtspraxis in Richtung auf eine neue Lernkultur führt. Die Streubreite der Entwicklung ist insgesamt groß.

### 1.3 Differenzierung und offener Unterricht

Zu den wichtigsten, aber auch schwierigsten Rahmenbedingungen für die Schularbeit gehört die zunehmend stärkere **Heterogenität der Schülerschaft**; sie gilt für alle Schularten.

Heterogenität bedeutet mehr als die Unterschiede in den Begabungspotentialen und in der kognitiven Leistungsfähigkeit. Kinder und Jugendliche verhalten sich unterschiedlich auch dort, wo von ihnen traditionell ein Anpassungsverhalten erwartet wird, wie z. B. in der Schule. Sie sind in ihrem Persönlichkeitsbild hoch individualisiert, haben weit über die bekannten geschlechterspezifischen Unterschiede hinaus ein sehr unterschiedliches Lernverständnis, suchen entsprechend individuelle Lernzugänge und Lernwege. Schülerinnen und Schüler gehören immer öfter unterschiedlichen Ethnien an; sie kommen aus höchst unterschiedlich vorgeprägten Lebensverhältnissen; in den Klassen bzw. Lernverbänden stoßen weit stärker als früher unterschiedliche Alters- und damit Entwicklungsstufen aufeinander; behinderte und nicht-behinderte Kinder lernen immer häufiger gemeinsam.

Schulen müssen auf diese Unterschiede reagieren, müssen ihre Schülerklientel auf die Heterogenität hin analysieren und ein entsprechend flexibles, auf ihre jeweilige Schülerschaft bezogenes Unterrichtskonzept entwickeln.

Die Schule allein kann in der Regel aber der hohen Unterschiedlichkeit ihrer Schülerinnen und Schüler nur in einem begrenzten Maße gerecht werden. Es bedarf vielmehr der Bildungsallianzen. Die Reaktion der Schulen auf diese, von Heterogenität bestimmter Arbeitssituation erfordert also einerseits Flexibilität im Inneren, andererseits ein festes Konzept der **Kooperation mit außerschulischen Partnern**, nicht nur im Sinne des Lernortverbundes, sondern zur wechselseitigen Unterstützung vor allen Dingen in Verhaltensfragen. So sind die stärker werdenden Kontakte zu den Jugendämtern, zu Ausländer-

zentren als Service- und Supportstellen zu erklären, die der Schule in schwierigen Erziehungssituationen helfen, aber auch zu Theater, Museen, Kindergärten und dem Seniorenbereich, die sich als außerunterrichtliche Lernorte anbieten. Schulen müssen diesen „Weg nach außen“ und die damit verbundene Aktivierung von Bildungsallianzen als Teil ihrer Aufgabe sehen, um das Differenzierungsproblem, das nicht nur eines der unterrichtlichen Methodik und der individuellen Lernwege ist, besser zu lösen. Auch die neu belebte Diskussion über die Notwendigkeit von Ganztagschulen hat mit dieser Grundaufgabe der Schule zu tun, differenziert auf eine differenzierte Aufwachsens- und Lernsituation der Schülerschaft zu antworten. Diese Zusammenhänge werden unter dem Aspekt der „Öffnung der Schule“ später aufgegriffen (vgl. Kapitel 1.4).

Entscheidend für die Unterrichts- und Bildungswirksamkeit schulischer Arbeit gegenüber einer heterogenen Schülerschaft ist die Gestaltung des Unterrichts und die Schaffung von Lernsituationen, die in ihren Zielsetzungen und ihren Arbeitsmöglichkeiten auf eben diese Heterogenität antworten. Eine solche Antwort kann mit den traditionellen Unterrichtsinhalten und Arbeitsformen nicht mehr oder nur zu einem geringen Teil gegeben werden.

Die „didaktisch-methodische Wende“ ist in vielen Schulen – zunächst vor allem im Primarbereich – durch die Gesamt- oder eine Teilumstellung auf **offene Unterrichtsformen** eingeleitet worden. In der Sekundarstufe I, insbesondere in Gymnasien, ist diese Möglichkeit weit zögerlicher genutzt worden.

Die folgende Analyse einer solchen „Unterrichtsneuordnung“ und ihrer Wirkungen auf die systemische Entwicklung der Schule bzw. den Aufbau einer neuen Lernkultur geht vom Erfahrungsraum zweier Schulen aus. Die Ergebnisse sind aber vor dem Hintergrund der entsprechenden Entwicklungsarbeit weiterer Schulen generalisierbar.



Beginnend mit einem BLK-Modellversuch wurde 1992 an je einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen und in Sachsen<sup>12</sup> ein Teil des Fachunterrichts durch fachübergreifenden offenen Unterricht bis hinauf zur 10. Klasse ersetzt. Die Beobachtungen sowie die Leistungsüberprüfungen und Evaluationen zeigten Ergebnisse, die beide Schulen ermutigten, diesen didaktischen Ansatz und die mit ihm korrespondierenden Lernformen als festes Repertoire ihrer Schulen beizubehalten und auszubauen. Dies hat sich auch ohne einen rechtlich durch besondere Gestaltungsfreiheiten abgesicherten Modellversuchsstatus als möglich erwiesen, weil sowohl die nordrhein-westfälischen wie die sächsischen Richtlinien für Gymnasien genügend Raum dafür geben.

Der offene Unterricht beginnt in der Klasse 5 beider Schulen mit Freiarbeitsformen, die in den folgenden Klassen projektorientiert ausgebaut und weitergeführt werden. In den sechs Jahrgängen der Sekundarstufe I liegen die Stunden für den offenen Unterricht jeweils parallel. In den unteren drei Jahrgangsstufen werden diese Stunden betreut durch die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, in den oberen Jahrgangsstufen durch Fachlehrer, die nicht nur als Lernberater, sondern auch als Fachberater zur Verfügung stehen. Für die Schüler ist es möglich, sich mit vorgegebenem Selbstlernmaterial zu befassen, aber auch – vor allem mit zunehmendem Alter und aufsteigender Jahrgangsstufe – eigenständig Themenbereiche zu bearbeiten. Im Rahmen der Kooperation mit außerschulischen Partnern bietet es sich darüber hinaus an, Projekte im Arbeitszusammenhang mit diesen Partnern thematisch zu bestimmen und durchzuführen; die „Ernstsituation“ solcher Lernprozesse wird wahr genommen und motiviert genutzt. Unterrichtsumstellung und Lernortweiterung werden auf diese Weise verbunden.

Der offene Unterricht hat seine Wirkung vor allem dadurch bewiesen, dass er Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zum selbstgesteuerten Lernen bietet. Es gibt keine festen und

obligatorischen Lernformen, sondern offene „Paletten“, die zur Bildung eigener Lernarrangements herausfordern, deren „Konstruktion“ die Methodenkompetenz erheblich stärkt und somit den Lernenden auf Dauer befähigt, sich als „Lerner“ zu verstehen, der sein Lernen regelmäßig reflektiert und modifiziert. Gestärkt werden in diesen „offenen“ bzw. vom Lernenden selbst voll oder teilweise strukturierten Lernprozessen

- die Verantwortung für das eigene Tun,
- selbstständiges Arbeiten,
- Konzentration auf Sache, Methode und Partner,
- Beharrlichkeit und
- Stetigkeit.

Offenes Lernen ist nicht „beliebiges Lernen“. Auszugehen ist bei der Vorbereitung bzw. Vorstrukturierung offenen Unterrichts von der Tatsache, dass bei der Fülle von Informationen und dem hohen Spezialisierungsgrad in unserer Gesellschaft jedes organisierte Lernen mit exemplarischen „Lernbausteinen“ auskommen muss. Aufbauend bzw. ergänzend zum Basiswissen wird es eine **Vielfalt von Lernelementen** geben, deren Auswahl in der Regel von Sach Gesichtspunkten, Interessen, Arbeitsperspektiven oder auch Zufällen abhängt. Einzel-schulische, lokale und regionale Gegebenheiten kommen ins Spiel, genauso wie die Fähigkeiten und Neigungen der Schülerinnen und Schüler. Der offene Unterricht mit seiner Flexibilität für exemplarisches Arbeiten bietet eine gute Möglichkeit, mit dieser „Auswahlsituation“ fertig zu werden, indem er durch seine Zielsetzung und seine Organisation der freien aber kriteriengebundenen Themenwahl, der individuellen aber kontrollierten Durchführung und der individuellen aber normbezogenen Evaluation Raum bietet. Der Einsatz neuer Medien kann diese Arbeitsmöglichkeiten vielfältig unterstützen (vgl. Kap. 1.4). So sehr der offene Unterricht Eigenverantwortung für die Lernprozesse fördert, so sehr erfordert er von den Lehrerinnen und Lehrern inhaltliche und methodische Beratung und Hilfe, vor allem wohl die Sensibilität und Bewusstsein für Qualitätsstandards und eine zielführende Anlage der Arbeit.

Das selbstgesteuerte Lernen im offenen Unterricht ist ein sehr komplexer Vorgang, der von Schülerinnen und Schülern fordert, möglichst eigenständig Problemlösestrategien zu entwickeln. Insofern erscheint es gerechtfertigt, „Phasen“ von Problemlöseprozessen auch beim offenen Unterricht zugrunde zu legen, „etwa in folgender Weise:

- Bestimmung des Zieles,
- Analyse der Ausgangssituation und Aufbau einer mentalen Repräsentation, eines Situationsmodells,
- Bestimmung der Lösungsstrategie und Planung von Lösungsschritten,
- Ausführen des Lösungsplans, begleitende Kontrolle und ggf. Modifizierung der Lösung sowie
- Evaluation der Lösung.“<sup>13</sup>

Kritiker des offenen Unterrichts, so z. B. Klaus Westphalen<sup>14</sup> oder Horst Wollenweber<sup>15</sup>, gehen von einer sehr simplen Vorstellung von offenem Unterricht aus und unterstellen mehr oder weniger chaotische Lernprozesse und vor allem keine Reflexionsphasen beim Schüler. Damit sind sie aber in keiner Weise auf der Höhe der Erfahrungen und der fachlichen Diskussion.

Differenziertes Lernen als ein Kernstück der neuen Lernkultur geht davon aus, dass **verschiedene Methoden** als je spezifische Zugänge und Bearbeitungsformen gesehen, genutzt und ausbalanciert werden. Immer wichtiger scheint es zu werden, diesen „Methoden-Mix“ nicht nur zur Optimierung fachlich-kognitiver Leistungen zu sehen und zu nutzen, sondern seine „Sozialisierungsfunktion“ zu bedenken. Unter diesem Aspekt wird der Wechsel zwischen individuellem und gruppenbezogenem Lernen in einen weiteren Begründungszusammenhang hineingestellt, sind selbstorganisiertes Lernen und vorstrukturierte Instruktionen in ihren unterschiedlichen Wirkungen sinnvoll. Fachliche Leistungsziele und Sozialziele können und sollten in den offenen Lernformen zusammen gesehen und gekoppelt werden. Die Veränderung des Tätigkeitsverständnisses

von Lehrerinnen und Lehrern ist Voraussetzung und zugleich Folge der Veränderung der Lernarrangements.

Die Möglichkeiten eines didaktisch-methodisch gut vorbereiteten offenen Unterrichts erlauben über die generell angesagte Individualisierung des Lernens hinaus **besondere Förderungsinitiativen**. Die Entwicklungspotentiale der Schülerinnen und Schüler in einer Klasse sind in der Regel stark gestreut. „Normal begabte“ Kinder und Jugendliche und „besonders begabte“ Schülerinnen und Schüler lernen trotz aller Individualisierungsbemühungen in der Regel gemeinsam auf einem „mittleren Anforderungsniveau“. Hinter dieser Praxis steht die verbreitete Auffassung, dass eine „normale“ öffentliche Schule mit unterschiedlichen Begabungen nicht adäquat umgehen könne, dass z. B. entsprechend ein offener, d.h. auch besondere Begabungen fördernder differenzierter Unterricht an einem Gymnasium nicht möglich sei. Die beiden genannten Schulen des BLK-Modellversuchs haben anderes bewiesen. Das Elsa-Brändström-Gymnasium in Oberhausen hat auf der Grundlage des offenen Unterrichts ein **integriertes Förderkonzept** für besonders begabte Kinder und Jugendliche entwickelt. Wenn im Schulprogramm der Schule „Toleranz und Offenheit für andere und deren Anderssein“ gefordert wird, so ist damit auch gemeint, dass unterschiedlich begabte Kinder und Jugendliche in ihrer Unterschiedlichkeit wahr genommen und geschätzt werden sollen. Das bedeutet, den Unterricht in weiten Bereichen zu individualisieren, entsprechend individuelle „Lernprogramme“ aufzubauen und eine Öffnung der Schule und die Kooperation mit außerschulischen Partnern zu ermöglichen, und Jugendliche, je nach ihren Begabungen und Neigungen, mit diesen Partnern an anderen Lernorten lernen zu lassen. Partner können – das ist vom Einzelfall abhängig – ein Gartenamt genauso sein wie ein Universitätsinstitut.

Innerschulisch erfordert die Individualisierung der Stundenpläne zur speziellen Förderung einzelner Kinder und Jugendlicher eine hohe organisatorische Flexibilität, z. B. die Möglichkeit

für einzelne Schüler epochenweise am Unterricht einer anderen Klasse teilzunehmen, dem normalen Klassenunterricht fern zu bleiben, um evtl. an einem eigenen Projekt in anderen Zusammenhängen zu arbeiten. Ein solches bereits in den Niederlanden langjährig erprobtes „Drehtürmodell“ geht von der Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen aus, stellt aber zugleich auch sicher, dass im „normalen“ Unterricht versäumter Stoff nachgeholt werden kann. So können auch besonders begabte Jugendliche durch den hohen Grad „begleiteter Individualisierung“ in ihren Lernprozessen gefördert werden. Im offenen Unterricht haben sie – genauso wie ihre Mitschüler – die Freiheit, Zeit, Ort, Methode, Inhalt und Partner zu wählen. Bei zeitweisem Unterricht in einer anderen Lerngruppe bzw. beim Verlassen des Unterrichts auf eigene Verantwortung werden mit den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern individuell zugeschnittene Verträge geschlossen.

Der offene Unterricht und seine Ergebnisse erfordern eine **andere Leistungsmessung und –bewertung** als die konventionellen Leistungsüberprüfungen. Hier findet ein Paradigmenwechsel statt: Klassenarbeiten und mündliche Mitarbeit sind nicht mehr die einzigen Grundlagen der Bewertung. Es wird neue „Produkt“-Arten und Präsentationsformen geben müssen, die der Komplexität der Leistung im offenen Unterricht gerecht werden. Ein Notenraster allein, in das Ergebnisse kognitiver fachlicher Lernleistung eingepasst werden, genügt dem nicht. Unterschiedliche Inhalte, die innerhalb einer Lerngruppe bearbeitet werden, lassen Leistungsvergleiche an einer eindimensionalen „Messlatte“ nicht zu. Niveaus mit Kompetenzstufen müssen beschrieben werden, um Aussagen über Leistungen bei unterschiedlichen Ergebnissen oder Produkten zu machen. Darüber hinaus gilt es, Kompetenzen zu beschreiben, die als Schlüsselqualifikationen im Lernprozess erworben werden sollen. Die Beachtung der individuellen Leistungsdisposition im Abgleich mit dem individuellen „Ergebnis“ werden dem Schüler bzw. der Schülerin eher gerecht, sie schaffen Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitsüberzeugung. „Die Forschung hat

gezeigt, dass positive Überzeugungen eigener Wirksamkeit in pädagogischen Institutionen die Leistungen von Schülern dauerhaft verbessern können.“<sup>16</sup>.

Eine ganze Reihe von innovativen Schulen sind inzwischen dabei, Instrumente für eine so veränderte Leistungsmessung zu erproben und auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen. Das gilt für Lerntagebücher, Portfolios oder Logbücher. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass „zielerreichendes Lernen“ eng zusammenhängt mit der Selbstwirksamkeitserfahrung und -überzeugung eines jeden Einzelnen, nämlich der Erfahrung des eigenen Könnens, Lernens und Leistens und seiner Bewertung.

Dass Lehrerinnen und Lehrer in einer sich so verändernden Lernkultur selbst Lernende sind, liegt auf der Hand. Offener Unterricht erfordert von Lehrerinnen und Lehrern höhere Reflexion und Beratungsintensität als konventioneller Unterricht. Außerdem ist es notwendig, im Interesse der einzelnen „Schüler-Lernlaufbahn“ Absprachen zu treffen. Dies ist nicht mehr in informellen Gesprächen im Lehrerzimmer zu leisten, sondern erfordert regelmäßige und im Stundenplan verankerte Teamsitzungen. So haben pädagogische Entscheidungen im Rahmen einer bestimmten Lernkultur unweigerlich Auswirkungen auf die Organisationsstruktur einer Schule und damit auf das Gesamtsystem dieser Schule.

In den beiden genannten BLK-Modellversuchsschulen hat sich gezeigt, dass beide Schulen insgesamt sich durch den offenen Unterricht systemisch verändert und in dieser Veränderung stabilisiert haben. Nicht jede schulische Innovation hat eine solche Wirkung. Der offene Unterricht betrifft in besonderer Weise den Kernbereich schulischer Arbeit und die Weiterentwicklung der noch herrschenden traditionellen Lernkultur. Die in ihm steckende Innovativkraft kann sich entfalten, weil Arbeitsansatz und Arbeitsergebnisse vielfältig ausstrahlen: auf die Überprüfung der traditionellen fachlichen Wissensbestände und –kenntnisse, auf die Verhaltensweisen und Einstellungen

von Schülerschaft und Lehrerschaft, auf das Schul- und Bildungsverständnis insgesamt.

#### **Einschätzung aus aktueller Sicht:**

Die Aufgabe der Schulen, individualisiertes, didaktisch und organisatorisch differenziertes Lernen anzubieten, wird sich verstärken. Die PISA-Untersuchungen haben das noch einmal bestätigt. Zugleich wird in den Schulen die Grundspannung bewusster werden zwischen den individualisierten Lernprozessen und der Beachtung von übergreifenden Standards. Dies wird zum Ausgangspunkt der didaktisch-methodischen Reflexion werden, es werden entsprechende Lernarrangements gefunden werden müssen. Offener Unterricht wird in diesem Zusammenhang in seinen verschiedenen Ausprägungen ein solches „Feld des Ausgleichs“ sein können, in dem Schülerinnen und Schülern selber die Erfahrung eigener Lernentscheidungen vor dem Orientierungshintergrund von fachlichen und sozialen „Standards“ machen können. Die Ausgangslage in den Schulen, Schulstufen und Schularten ist dabei sehr unterschiedlich.

Offener Unterricht ist in den Richtlinien der Grundschulen schon seit Jahren verankert und wird in der Regel auch flächendeckend realisiert. Die Schulen kennen Freiarbeit und Wochenplanarbeit als feste Elemente der Unterrichtsplanung; der Lernmittelmarkt hat sich darauf eingestellt. In relativ geringem Ausmaß erfolgt die Einbeziehung der unter „offenem Unterricht“ verstandenen Arbeitsweisen in den weiterführenden Schulen. Zwar ist für die Orientierungsstufe mittlerweile erkannt und anerkannt, welche Ressourcen die Kinder aus der Grundschulzeit mitbringen und wie diese genutzt werden können; oberhalb der Jahrgangsstufe 6 aber tut man sich allgemein schwer, das Lernen konsequent in die (Mit-)Verantwortung der Schülerinnen und Schüler zu geben. Vermutlich hält man es nicht für möglich oder angebracht, in höheren Jahrgängen das fachliche Lernen der strengen Lenkung und Kontrolle durch Lehrer zu entziehen. Entsprechend wenig Hilfen gibt es für die

Lehrerinnen und Lehrer, die dies angehen wollen, entsprechend dünn ist das Angebot auf dem Materialmarkt.

Konsequenter wird aber schon wahr genommen, welche Bedeutung die Unterschiedlichkeit der Lernzeit bei Schülerinnen und Schülern hat. Benutzung des Computers und des Internets haben dies noch einmal sichtbar gemacht und verdeutlicht, dass diese Unterschiedlichkeit der „individuellen Lernzeit“ vor dem Hintergrund individuell unterschiedlicher Lernweisen den gewohnten homogenen Lernweg einer ganzen Lerngruppe unmöglich macht. Die Erkenntnisse über die Bedingungen für Lernfortschritte und Lernerfolg, wie sie auch von der Lernforschung gestützt werden, lassen die Spannung, die im System zwischen der immer noch außerordentlich starren Organisationsstruktur und den Anforderungen der Lernarrangements bestehen, offen zu Tage treten. Die Widersprüchlichkeit, die zwischen den Erfordernissen einer neuen Lernkultur und den organisatorisch-strukturellen Bedingungen des „Schulehaltens“ bestehen, werden immer deutlicher. Auch in diesem Zusammenhang ist die Entwicklung in Richtung einer „Teilautonomisierung“ der Schulen von besonderer Bedeutung.

Trotz aller Anregungen in der fachlichen Diskussion gibt es darüber hinaus noch keinen Durchbruch bei den alternativen Bewertungsmethoden von Schülerleistungen im offenen Unterricht und bei individuellen Lernwegen. Wortgutachten sind schon in der Grundschule als Ersatz für Ziffernnoten umstritten, wie viel mehr in den weiterführenden Schulen, wo sie eine Randexistenz in wenigen Modellversuchsschulen führen, sozusagen als Beiwerk ohne jeden Wert für das „eigentliche“ Zeugnis erscheinen. Die inzwischen systematisch eingeleiteten Bemühungen, „Schlüsselqualifikationen“ bewertbar zu machen, deuten u. U. die Richtung an, in der es möglich sein wird, dass verengende Bewertungssystem traditioneller Schularbeit zu verändern.



Das Problem eines differenzierten Unterrichts mit dem zentralen Element offener, aber zielführender, auf die Selbstverantwortung des Lernenden vertrauender Arbeitsformen verweist unumgänglich auf die Frage nach der Differenzierung des Schulsystems. Auch dies wird von den PISA-Analysen nahe gelegt. So wenig in den kommenden Jahren eine neue Schulsystemdiskussion in Deutschland mit Sachlichkeit und Aussicht auf Verständigung geführt werden kann, so notwendig ist es andererseits, die Flexibilitäts-, Förder- und Leistungsprinzipien, die im Schulsystem international sich durchgesetzt haben, auch unter den Bedingungen der deutschen Schulorganisation so weit wie möglich zu realisieren. Die konsequente generelle Ausweitung eines differenzierten und offenen Unterrichts kann in diesem Zusammenhang Bewusstsein verändern und Praxislösungen befördern, die sich positiv auf die Gesamtentwicklung einer Schule und auch des Schulsystems auswirken werden.

#### 1.4 Curriculare Öffnungen

Zwei Arbeitsansätze bzw. strukturelle Einflussgrößen haben seit einigen Jahren wesentlich dazu beigetragen, die Lernkultur der Schulen so radikal zu verändern, dass der bisher vorwiegend abgegrenzte (und geschützte) „Raum“ des Lernens sich im doppelten Sinne öffnet:

- Die Schule öffnet sich systematisch in ihren konkreten Nahbereich hinein, die „Öffnung der Schule“ wird zum konstitutiven Element des Lernens.
- Die Schule nutzt einen noch nicht in allen Dimensionen abzuschätzenden Lernraum, nämlich das World Wide Web und die damit zusammenhängenden (neuen) Medien.

Beide „Öffnungsräume“ haben ihren eigenen Wert und können nicht in eine Rangfolge gebracht werden. Man mag darüber streiten, ob das Lernen mit allen Sinnen für das Lernen der Kinder und Jugendlichen die gleiche Faszination und einen

vergleichbaren „Gewinn“ hat wie das Lernen im virtuellen Raum; die heutigen Lernenden machen darin keine Unterscheidung und haben keine Probleme damit, beide Wege nebeneinander zu beschreiten. Wichtig ist beides, und das eine sollte nicht durch das andere ersetzt werden.

### Öffnung der Schule

Öffnung der Schule ist seit Mitte der 1980er Jahre ein wichtiger Arbeitsansatz der allgemeinen Schulentwicklung, spätestens seit 1988 NRW das erste Rahmenkonzept „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“<sup>17</sup> als eine der Leitlinien für die Schulentwicklung herausgegeben hat. Mit der Schulöffnung soll erreicht werden, dass die Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen in der Schule aufgegriffen wird, dass die Lebenswelt der Erwachsenen im Umfeld der Schülerinnen und Schülern nicht fremd bleibt, dass dieser Lebensraum zum Lernraum und zum Lerngegenstand werden kann. Lernvorgänge werden so als realitätsbezogen einsehbar und einsichtig, werden nachvollziehbar und bekommen einen „Ernstcharakter“, den Schule allein niemals bieten kann. Darüber hinaus verändert der Ansatz die didaktische Reflexion:

- Öffnung des Lernens bedeutet Lernen in realen Zusammenhängen; die Segmentierung von Unterrichtsinhalten wird zugunsten ganzheitlichen und – oft – projektorientierten Lernens zurückgedrängt.
- Eine „geöffnete“ Schule bezieht konsequent andere Lernorte außerhalb des Schulgeländes und den Sachverstand von außen in ihre Arbeit ein.
- Die Öffnung der Schule ist auch eine Vorbereitung auf eine in der Gesellschaft und der Wirtschaft längst geforderte und akzeptierte Einstellung auf lebenslanges Lernen.
- Über die Öffnung der Schule und die Nutzung anderer Lernorte wird die Vorstellung von Schule als einziger Bildungsinstitution relativiert und korrigiert. Die Schule wird zu einem Element neben anderen in einer „Bildungsallianz“ vor Ort.

- Schulöffnung mit ihrer Veränderung der Lernprozesse gestaltet Lernkultur mit und beeinflusst das Selbstverständnis der Schule.

Wenn von Kritikern der Schulöffnung behauptet wird, die Beschäftigung mit der umgebenden Wirklichkeit erhalte Vorrang vor systematischem Lernen<sup>18</sup>, so wird nicht gesehen, wie in einer neuen Lernkultur die unterschiedlichen Facetten eines Lernprozesses zu einem Gesamtsystem sinnvollen und nachvollziehbaren Lernens für den jeweiligen Lerner werden. Die so entstehende erweiterte Lernsystematik führt über die eingegrenzte Systematik eines rein schulbezogenen fachlichen Lernens weit hinaus.

Curricular bedeutet Schulöffnung, dass sich **Lernformen verändern** (vgl. 1.4/1), dass inhaltlich unterschiedliche, mehr am Umfeld und der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler orientierte Akzente gesetzt werden. Das heißt nicht, dass Richtlinien und Lehrpläne außer Kraft gesetzt werden. Ein Beispiel zeigt, dass bei der Überplanung eines Stadtteils durch die Schülerinnen und Schüler eines Leistungskurses Geografie in der gymnasialen Oberstufe die nordrhein-westfälischen Lehrpläne der Fächer Geografie, Geschichte, Biologie und Sozialwissenschaften voll berücksichtigt werden konnten. Im Rahmen des Unterrichts können Schülerinnen und Schüler dabei auch Aufgaben übernehmen, die z. B. im Auftrag einer Kommune oder auch einer Firma anfallen. Durch das Lernen in Realzusammenhängen ist der Lernerfolg eindeutig größer. Auch hier macht der mehr projektorientierte Ansatz des Unterrichts neue, flexiblere Formen der Leistungsüberprüfung und -bewertung erforderlich. Es kann sein, dass Schulöffnungsaktivitäten die normale Erlasslage sprengen. Hier können Ausnahmegenehmigungen helfen; besser wäre allerdings auch in diesem Zusammenhang eine größere Handlungsautonomie der Einzelschule.

Die Kontakte in das Umfeld der Schule hinein können einer Schule auch neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen; sie kann **Gestaltungsaufgaben übernehmen**, z. B. im Verbund mit Nachbarn in einer Bürgerinitiative; bei der Übernahme von Aufgaben in der Kommune kann die Schule ein ernst zu nehmender Partner von Politik und Verwaltung werden, sogar in ein Interessennetzwerk verknüpft sein. Immer mehr Firmen vor Ort sehen die Verpflichtung zur Zusammenarbeit mit Schulen, erwarten die Kooperation mit der Schule, bieten ihre Unterstützung an. Es gibt Kommunen, in denen Unternehmen sich zu Initiativen zusammenschließen, um Schulen eine Angebotspalette der Zusammenarbeit zu offerieren, die von Besichtigungstouren und Praktikumsplätzen bis hin zu ernsthafter und dauerhafter Mitarbeit geht, nicht zuletzt, weil die Unternehmen sich eine bessere und frühzeitigere Vorbereitung möglicher zukünftiger Mitarbeiter auf das Berufsleben versprechen.

In den Schulen selbst sind Kooperation und Koordination gefragt. Sonst lässt sich die Lernortöffnung nicht realisieren. Lehrerinnen und Lehrer sehen allerdings in der Kooperation mit außerschulischen Partnern nicht ihre originäre Aufgabe, sie verstehen sich häufig noch als „Fachvermittler“ im traditionellen Sinne. **Fähigkeiten, die mit der Schulöffnung von Kolleginnen und Kollegen erwartet werden**, sind

- Managementfähigkeiten,
- die Fähigkeit, Impulse zu neuen Projekten geben zu können,
- Kooperationsfähigkeit,
- Sensibilität im Umgang mit Partnern,
- die Fähigkeit zur Auswahl und Entscheidung, nicht beliebig jede Aktivität zu verfolgen, sondern sich am Schulprogramm zu orientieren.

In keinem anderen Bereich der Schule spielt das **nicht-lehrende Personal** eine so herausragende Rolle wie bei der Schulöffnung: Sekretärinnen und Hausmeister verwalten und gestalten Bereiche, die plötzlich zu wichtigen Elementen des Unter-

richts werden. Es muss eine entsprechende Organisation entwickelt werden, Dienstleistungen sind zu sichern. Nicht mehr das Klassenzimmer allein ist der Ort des Unterrichts, das gesamte Schulgelände, sein Umfeld und die „Räume“ der Partner werden einbezogen.

Auch **Eltern** bringen sich bei der Schulöffnung anders ins Schulleben ein als sonst. Sie können Experten sein, die zu Rate gezogen werden oder „mitarbeiten“, vor allem aber besitzen sie Know-how, auf das die Schule angewiesen sein kann. Es kommt aber auch vor, dass Eltern eine Lernkultur, die die Schule „öffnet“, nicht gut heißen; deshalb ist es wichtig, dass das Lernarrangement „Schulöffnung“ im Schulprogramm verankert ist und die Mitwirkungsgremien, einschließlich der Eltern, zugestimmt haben.

Von den Kolleginnen und Kollegen werden bestimmte Fähigkeiten im Zusammenhang mit der Schulöffnung erwartet, so trifft dies insbesondere für die **Schulleitung** zu. An ihr liegt es, die Rahmenbedingungen nicht aus den Augen zu verlieren und möglichst selbst ins gesellschaftliche Leben des Schulumfeldes einbezogen zu sein. Es gilt, Informations- und Arbeitskontakte zu den außerschulischen Partnern zu pflegen. Mehr zum Management und zur Organisation in Kapitel 2.3.

### **Differenziertes Lernen durch und mit Medien**

Auch Medien erschließen dem Lerner neue „Räume“; sie werden zunehmend mehr genutzt. Sie bieten eine noch nicht abschätzbare Fülle an Lernmöglichkeiten. Neue Medien werden selbst zu „Lernorten“. Der Computer lässt kreatives Arbeiten genauso zu wie das Bearbeiten bestimmter Phänomene mit einer guten (Lern-)Software oder das Üben von Kenntnissen und Anwendungen. Das Internet bietet darüber hinaus die Möglichkeit der Recherche und vor allem den Kontakt zu unterschiedlichen Partnern, die für Lernende sonst nicht erreichbar wären. Lernen kann so an Ernstcharakter gewinnen und auch genauso zum Abenteuer werden wie bei Aktivitäten der Schul-

öffnung. Allerdings ist es für eine Lernkultur in der Schule wichtig, dass Schülerinnen und Schüler – anders als im Freizeitbereich – den Computer und das Internet zielgerichtet nutzen, dass sie lernen, Informationen zu strukturieren, auszuwählen und einzuschätzen. Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Nutzung neuer Medien werden noch immer erst in Ansätzen deutlich, allerdings wird man in den Schulen in der didaktischen Reflexion jeweils prüfen müssen, wo neue Medien wirklich einen Mehrwert gegenüber herkömmlichen Medien im Lernprozess bieten.

Wenn man die **Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) für den Unterricht** nutzbar machen will, kommt man mittel- bis langfristig nicht um sog. Laptop-Klassen<sup>19</sup> mit Internet-Anbindung für jeden Schüler und jede Schülerin herum. Dies mag noch umstritten sein, aber ein veränderter Unterricht wird unweigerlich eine Ausstattung dieser Art nach sich ziehen; Computer-Ecken in den Klassenräumen werden in innovativen Schulen längst mehr gefordert als Computer-Fachräume, in denen sich vor allem die Informatiker auskennen. Nur in dieser konsequenten Ausstattungsindividualisierung lässt sich individualisiertes Lernen intensivieren. Offene Unterrichtsformen werden in Zukunft diese Technik noch viel mehr in Dienst nehmen als heute voraussehbar; darin liegt für eine neue Lernkultur eine große Chance.

Die Grundlegung der technischen Kompetenz ist bei Schülerinnen und Schülern der kleinste Teil der Medienerziehung, da der Freizeitbereich immer mehr und intensiver von den Medien erobert wird. Es geht um die „Verarbeitungs- und Einschätzungskompetenz“ gegenüber Informationen und Botschaften der Medien. Gegen Medien zu erziehen, wäre anachronistisch und auch unverantwortlich. Die **Mächtigkeit der Medienwelt** zwingt dazu, dass man sehr bewusst einen Bereich in die Schule holt, dessen Dimensionen man nur z. T. kennt, dessen Wirkungskraft man noch nicht abschätzen kann. Hartmut von Hentig hatte 1984 wohl nicht Recht, als er forder-

te, die Schule könne den Computern „nicht einfach die Tore öffnen, bevor sie weiß, wie sie ihr alte Aufgabe an den neuen Gegenständen erfüllt.“<sup>20</sup> Man wird dies noch lange nicht wissen können und dennoch mit diesen Medien arbeiten müssen. Auch von Hentig hat seine Aussagen von 1984 mittlerweile – bei aller noch vorhandenen Skepsis gegenüber den neuen Medien – relativiert.<sup>21</sup>

In einer künftigen Lernkultur werden multimediales Lernen und Handeln nicht zielbestimmend sein und den Schulalltag auch nicht dominieren, aber sie können auch nicht aus den Lernprozessen ausgeklammert werden. Multimediale Aktivität gehört zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen. Es gilt für die Medien das gleiche, was für die Schulöffnung in Anspruch genommen wird: Sie eröffnen eine Welt der Realität, allerdings einer virtuellen Realität. Nur wenn Schülerinnen und Schüler lernen, sich darin zu bewegen, können sie dort „Welterfahrungen“ sammeln, Informationen und „Botschaften“ sowie Vorgänge einschätzen lernen und Kompetenzen zu ihrer Bearbeitung und „Bewältigung“ aufbauen.

Zur virtuellen Kommunikation gehören im Sinne einer ganzheitlichen Lernkultur **konkrete Anlässe**, die es aufzugreifen gilt. Dies kann die Informationsbeschaffung für den Unterricht sein oder für eine selbstständige Arbeit, dies kann auch im „Tandem-Lernen“ für den Fremdsprachenunterricht geschehen. Beides bietet die Möglichkeit für eine sinnvolle und effektive Kommunikation im Datennetz. Arbeitsergebnisse können ins Netz eingestellt und mit anderen ausgetauscht werden, mit Experten kann „diskutiert“ werden. Manchmal ergeben sich daraus direkte Kontakte bzw. Lernverbände. Zum Umgang mit dem Internet im Unterricht gehören auch die nur auf diesem Wege möglichen Kontakte mit anderen Schulen in anderen Regionen und anderen Ländern. Im Sinne der „Schulöffnung“ und des Lernens mit Experten können Studierende zu Lehrern werden, indem sie die „Patenschaft per Netz“ in einem Lernprozess übernehmen.

Schwerer als die Schülerinnen und Schüler tun sich **Lehrerinnen und Lehrer** mit dem neuen Medium. Dies ist aber eine Generationenfrage; je mehr Lehrerinnen und Lehrer selber die neuen Medien benutzen, desto mehr finden diese Eingang in den Unterricht. Mittlerweile kann man auch nicht mehr von einer ablehnenden Haltung in der Lehrerschaft reden, eher von Hilflosigkeit. Medien werden deshalb vielfach zu „Impulsgebern“ für die Zusammenarbeit unter Kollegen, kollegiale Hilfe wird aktiviert, Kooperation wird generell ein Stück selbstverständlicher.

Für die Aktivierung einer inhaltlichen **Elternarbeit** sind die Medien ein gutes Instrument. Eltern spüren gegenüber ihren Kindern Wissensdefizite; hier kann die Schule Informations- und Vermittlungsaufgaben im Hinblick auf die technische Seite sowie die Verarbeitung und Bewertung der „Botschaften“ übernehmen. Die Schule kann so – etwa über gemeinsame Seminare – zur „Begegnungs- und Lernstätte“ für Eltern werden.

Wie für die anderen Bereiche schulischen Handelns müssen auch für die Medien **Anwendungs- und Ordnungskategorien** im Schulprogramm einer Schule verankert werden, erst dann finden sie auf Dauer und dauerhaft Eingang in den Unterricht, verändern diesen und tragen so zur Gestaltung der Lernkultur bei. Solche Ordnungskategorien für die Einbeziehung in die Schularbeit könnten im Sinne einer ganzheitlichen Lernkultur sein:

- multimediales Lernen und Handeln in Unterricht und Schulleben,
  - das eigene Gestalten im „Raum der Medien“ und mit Medien
- und
- die zielführende virtuelle Kommunikation.

#### **Einschätzung aus aktueller Sicht:**

Die Öffnung der Schule und das Lernen mit Medien sind heute Arbeitsansätze, die in den Schulen nicht mehr mit großem



Widerstand zu rechnen haben, sie sind mindestens etabliert in den Lehrerzimmern. Das heißt nicht, dass sie bereits zu festen Elementen einer Lernkultur geworden wären. Das ist vermutlich aber nur eine Frage der Zeit.

Schwierig im Rahmen der Schulöffnung bleibt die Anrechnung der Schülerleistungen auf die Gesamtbewertung, zumal dann, wenn Leistung an einem außerschulischen Lernort erbracht wurde und nicht von einem Lehrer oder einer Lehrerin bewertet werden konnte. „Außenstehende“ Experten können in Deutschland bisher noch keine Bildungszertifikate mit „Zeugnistrang“ vergeben. Wenn dies nicht möglich wird, werden Lernortergänzungen, Dezentralisierung des Lernens und auch seine Modularisierungen nicht vorankommen.

Im Bereich der neuen Medien zeigen sich zwei große Probleme für die Einbeziehung in den schulischen Alltag:

- Die öffentlichen Kassen sind so leer, dass kurz- und mittelfristig nicht mit einer optimalen Ausstattung der Schulen mit Computern und vor allem mit einer verlässlichen Wartung durch die Schulträger zu rechnen ist. Computerräume sind immer noch preiswerter als Medienecken in den Klassen, würden allerdings der Idee des differenzierten Unterrichts zuwiderlaufen. Public-Private-Partnership wäre hier eine Lösung, wenn Firmen „ins Boot“ zu bekommen wären, was teilweise – z. B. bei der Ausstattung von Laptop-Klassen – bereits gelingt. Sie muss aber in der „Breite“ organisiert werden.
- Die Lehrerfortbildung ist bisher „pauschal“ und trifft nicht die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Lehrerinnen und Lehrer. Sogenannte „5-Minuten-Fortbildungen“ oder Fortbildungen „on demand“ sind differenzierter und wesentlich effektiver, müssten aber mit Fortbildnern vor Ort arbeiten, was vermutlich zu teuer sein wird.

Während die Öffnung der Schule – meist über Projektarbeit – bleibendes und konstitutives Element der veränderten Lern-

kultur zu werden verspricht, ist noch offen, ob, wann und zu welchem Grade die neuen Medien systematisch in den Lernarrangements der Schulen ihren Platz finden. Möglich ist, wenn sich die Lernkultur nicht ändert, dass sie lediglich zusätzlich und instrumentell als arbeitstechnische Hilfen sich durchsetzen; notwendig wäre es aber, die in ihnen liegenden Potentiale für Erschließung, Aufbau, Systematisierung und kreative Bearbeitung von Wissensbeständen zu aktivieren.

## 2. Strategien und Praxis innerer Schulentwicklung

### 2.1 Schulentwicklung als Prozess

Zu den allgemeinen **Trends der bildungspolitischen Entwicklung**, die seit etwa 10 Jahren aktuell geblieben sind, gehören die Realisierung einer größeren Eigenständigkeit der Einzelschule und einer stärker schulbezogenen Personalentwicklung, die Diskussion über „zukunftssichere“ Bildungsziele, über die Qualität von Unterricht und Erziehung, über die Schule als Lebensraum, über Lerninhalte, über die Kriterien für eine förderliche Lernkultur. Überraschend ist, wie relativ selten Schulen – mit Ausnahme einiger weniger – diese offenbar vorrangigen Themen in ihrer schulinternen Entwicklungsdiskussion aufgreifen. Die Erfahrungen erfolgreicher innovativer Schulen belegen, dass dies aber nicht nur sinnvoll, sondern notwendig ist. Sonst erhalten Veränderungen der Praxis keinen tragenden Grund.

Bei der Verleihung des Carl Bertelsmann-Preises für innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich prägte der Preisträger, das Durham Board of Education in Kanada, das Motto: „You cannot command the wind, but you can set the sails.“ Das Setzen der Segel ist das, was das „Schulschiff“ in Bewegung setzt – mit Kurs auf Veränderung, auf Innovation. Das Setzen der Segel ist ein aktiver Akt, es bewegt sich nichts, indem man abwartet. Der Anstoß zur Veränderung kommt häu-

fig – nicht nur in der Schule – aus der Impulskraft der Unzufriedenheit in Verbindung mit der Stärke einer Vision oder Leitvorstellung. Selten werden nachhaltige Innovationen durch Regelungen von außen in Gang gesetzt. Allerdings haben innovative Schulen die Erfahrung gemacht, dass es einfacher ist, wenn die eigenen Reformbewegungen „von unten“ durch Vorgaben bzw. Empfehlungen der Schuladministration gestützt werden.

Die Ausrichtung von Innovationen auf eine Veränderung der Lernkultur wurde in den Kapiteln 1.1 bis 1.4 inhaltlich verdeutlicht. Es gilt nun, die Beteiligten und den Prozess zu betrachten, die für eine erfolgreiche und nachhaltige Schulentwicklung wichtig sind.

„Schulentwicklung“ als Strategie für Veränderungen im Schulwesen hat „Bildungsplanung“ mit ihrem starken Vorgabecharakter bereits Anfang der 1990er Jahre abgelöst; der Prozess einer „orientierten Entwicklung von unten“ ist allgemein akzeptiert. Schulentwicklung ist vor allem dann in Gang gekommen, wenn der „Anstoß“ aus den Schulen selbst kam. Einige typische und über Jahre stabile Wahrnehmungen und die damit verbundenen Defiziterfahrungen, die zum Reformanstoß in Schulen geworden sind, seien genannt:

- die Alterung des Wissens, insbesondere in vielen Bereichen des Schulwissens,
- das Auseinanderklaffen der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und der Lernwelt der Schule,
- die Unsicherheit gegenüber Werten und Normen,
- das Gewaltpotential in der Gesellschaft und an den Schulen,
- die reale und die mediale Umgebung als Bildungskräfte,
- die Erfahrung der Veränderung der Anforderungen, Qualifikationen und Kompetenzen,

Die Reaktion von Schulen auf diese Entwicklungsproblematik hat in der Regel zu ganz unterschiedlich angesetzten Vorhaben

geführt, zu Innovationen z. B. im Fachunterricht, im kommunikativen Bereich, im Management.

Wenig beachtet wurde bisher im Prozess der Schulentwicklung, dass jeder Teilbereich im **Gesamtzusammenhang des Systems** steht und es um eine systemische und nachhaltige, die Zusammenhänge bewusst aktivierende Schulentwicklung geht. Die Entwicklung kann sicherlich niemals unabhängig von Personen, den „Agenten des Wandels“, erfolgreich sein, bedarf andererseits aber auch der Verankerung im System und im Schulprogramm. Dabei gilt es, die Elemente zu beachten, die systemische Innovation fördern und der Nachhaltigkeit der Entwicklung dienen:

- Ideen müssen in eine situationsadäquate Planung, diese in ein Handlungskonzept münden.
- Idee, Planung und Konzept müssen zumindest bei einer Gruppe im Kollegium – etwa 20 bis 30 % – Akzeptanz finden.
- Dieser aktiven Gruppe muss eine Reflexionsebene geschaffen werden, d. h. ihre Kontakte müssen regelmäßig sein können und institutionalisiert werden.
- Die verschiedenen Vorhabenprofile einer Schule müssen „vernetzt“ werden können.
- Die Personen, die Aktivitäten koordinieren, müssen teamfähig sein.

Von zentraler Bedeutung ist es, das Bewusstsein für die Notwendigkeit der Entwicklung und für das **Eigeninteresse an einer innovativen Schulentwicklung** zu wecken.

**Wie stellt sich das jeweilige Gruppeninteresse dar?**

Schülerinnen und Schüler wollen etwas lernen und fordern dies auch ein, sobald sie den Eindruck haben, von Seiten der Lehrpersonen werde das Lernen „nicht ausreichend ernst“ genommen. Daneben aber sehen sie Schule als Lebensraum, in dem sie Gemeinschaft erleben und erfahren wollen. Wichtig sind für sie die handelnden Personen; so ist zu verstehen, dass

sie z. B. die Qualität ihrer Schule mit einer Bewertung ihrer Lehrer verbinden.

Die **Lehrerschaft** ist die sicher wichtigste und zugleich schwierigste Gruppe im Prozess der Schulentwicklung. Nehmen wir ernst, dass Lehrerinnen und Lehrer das Schulgeschehen bestimmen und durch die Art ihrer Tätigkeit und ihr Verhalten die Wirkung haben, die ihnen von Schülerinnen und Schülern zugestanden wird, dann hängt Schulentwicklung gleichermaßen von ihrer pädagogischen Grundeinstellung wie vom Grad ihrer Professionalität ab und damit nicht zuletzt von der Qualität ihrer Aus- und Weiterbildung, aber auch von ihrer Motivation. Es ist davon auszugehen, dass bei Innovationsvorhaben in der Regel mit Widerstand zumindest von einem Teil der Kollegen zu rechnen ist. Es gibt bisher keine Strategie, sie vollständig abzubauen. Innovative Schulen haben allerdings Erfolg damit gehabt, nicht mit Zwängen und Anordnungen zu operieren, sondern mit „offener“ Beteiligung an den Entwicklungsplanungen und -prozessen. Begonnen wird jede Innovation mit einer kleinen Gruppe, den sogenannten „Agenten des Wandels“, die es – genau wie die Widerständler – in jedem Kollegium gibt.

Die **Schulleitung** muss ein originäres Interesse an Schulentwicklung haben, sonst findet diese nachhaltig nicht statt. Entwicklungssensibilität gehört zu ihren Qualitätsanforderungen, Gestaltung ist ihre Aufgabe, kollegiale Kooperation ihr Erfolgsweg. Hinzu kommt, dass sie nicht selten Impulsgeber ist, allerdings ohne das Engagement von Kolleginnen und Kollegen nicht in der Lage sein wird, Veränderungsprozesse dauerhaft in Gang zu setzen. Genauso kann sie Innovationen, die aus einem Kollegium heraus initiiert werden, bremsen und auch auf Dauer verhindern. Mitglieder der Schulleitung sind es schließlich, die in der ständigen Kommunikation mit allen Beteiligten abschätzen müssen, ob es bei den innovativen Vorhaben um die Entfaltung der Vielfalt eines Konzepts geht, das im Schulprogramm verankert ist, oder ob mit einem Schulent-

wicklungsprozess einer zwiespältigen Beliebtheit Tür und Tor geöffnet wird. Grundsätzlich ist die Funktion von Schulleiterinnen und Schulleitern im Schulentwicklungsprozess definiert durch die

- Klärung und Unterstützung von Entwicklungsvorstellungen,
- Ermutigung bei Unsicherheit,
- Vermittlung von Lob, Kritik und Hilfe,
- Hilfe beim Aufbau von Kontakten in und außerhalb der Schule.

Die vierte Gruppe der Beteiligten sind die **Eltern**. Sie erwarten von der Schule eine Verwertbarkeit schulischer Bildung im „Leben nach der Schule“. Zum Schulentwicklungsprozess gehört es, ihre Anliegen ernst zu nehmen und sie an der Entwicklung zu beteiligen – angesichts der „Außensicht“, die sie mitbringen, eine sich für den Innovationsprozess lohnende Kooperation.

Die **Schulaufsicht** schließlich muss im Schulentwicklungsprozess der Einzelschulen ihre Beratungsfunktion aktivieren. Hier zeigt die Erfahrung, dass dies häufig von Einstellung, Verhalten und Handeln von Einzelpersonen abhängt und nicht als systemimmanent eingefordert werden kann. So erscheint die Schulaufsicht in den Schulentwicklungsprozessen sowohl fördernd und hilfreich als auch behindernd und verhindernd.

Wenig Tradition hat in Deutschland, dass sich **Schulträger** in die Entwicklung der Einzelschulen einschalten. Sie ziehen sich in der Regel auf ihre Funktion als Sachaufwandsträger zurück. Dies wird zwar von ihren Dachverbänden, z. B. dem Städtetag, anders gewünscht und immer wieder entsprechend thematisiert, vor Ort sind es aber nur wenige Kommunen, die sich ernsthaft für eine qualitative Schulentwicklung interessieren. Mit dem in Nordrhein-Westfalen aufgelegten Landesprogramm „Selbstständige Schule“ wird sich dies, wenigstens in NRW, ändern.

Innerhalb der Schulen gilt es zu unterscheiden, ob die Schulentwicklung im konzeptuellen Bereich beginnt, z. B. mit der Schulprogrammentwicklung, oder ob an konkreten Projekten gearbeitet wird, die die Arbeit einer Schule in Unterricht und Erziehung voranbringen sollen.<sup>22</sup> Die Erfahrungen innovativer Schulen belegen, dass beide Arbeitsansätze je nach Situation der Schule sinnvoll und erfolgreich sein können.

Zugleich hat sich herausgestellt, dass es **übergreifende Verfahren** gibt, die für beide Ansätze gelten:

- die Bildung von Steuergruppen, in die alle beteiligten Gruppen (Lehrer, Schulleitung, Schüler, Eltern, nicht-lehrendes Personal) einbezogen sind und die Schulentwicklungsprozesse kritisch und impulsgebend begleiten,
- die Analyse der Ausgangslage und vorhandener Bestände,
- die Herausarbeitung einer Leitvorstellung, sowohl für Teilbereiche wie für die Gesamtentwicklung,
- die Absicherung konkreter Arbeitsschritte durch die Vereinbarung von Teilzielen und einer Zeitplanung,
- die Bilanzierung der Erfolge.

Für die kritische Beobachtung von Innovationsprozessen braucht man kontinuierliche Evaluation. Bei der **Evaluation und Qualitätssicherung** geht man von einem dynamischen Qualitätsbegriff aus, dessen Elemente nicht auf Dauer festgeschrieben werden können, der vielmehr kontinuierlich weiterentwickelt werden muss. Dies führt zu einer Definition von Schulentwicklung, die vom Prinzip der Evaluation und Revision geprägt ist. Eine solche dynamische Schulentwicklung funktioniert aber nur, wenn ein kontinuierlicher Dialog der Betroffenen aufgebaut wird und die sich ändernden Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Jedes Evaluationsvorhaben wird ebenfalls von einer Steuergruppe begleitet, die Aufträge zur Evaluation erteilt, Evaluatoren beauftragt und Vertraulichkeit und Verlässlichkeit sicherstellt.

Evaluation gehört wie die Schulprogrammentwicklung zum „Zyklus der Schulentwicklung“. Die Implementation eines Schulprogramms ohne Evaluationsplanung kann nur Stückwerk sein. Im Alltag einer normalen deutschen Schule ist eine systemische Fremdevaluation als „Inspektion“ wie z. B. in den Niederlanden noch sehr selten, sie ist allenfalls als Erprobung zu finden. Aber es werden in einer ganzen Reihe von Schulen Möglichkeiten und Instrumente genutzt, intern zu evaluieren: durch Befragungen und Interviews mit Schülern und Eltern, durch Meinungsbildung im Kollegium, durch gegenseitige Beobachtungen im Unterricht und durch regelmäßige Berichterstattungen. Wichtig ist auch hier, dass Evaluation nicht dem „Zufall“ überlassen bleibt, sondern einerseits im System und im Schulprogramm verankert ist, andererseits dort ansetzt, wo Bedarf besteht. Die internationale Tradition, zusammen mit einer Evaluation auch Rechenschaft über Geleistetes gegenüber der Schulgemeinde und der Öffentlichkeit abzulegen, hat in Deutschland noch keine Verbreitung gefunden. Ein erster Schritt dahin mag sein, dass immer mehr Schulen die angelsächsische Tradition aufgreifen, die eigene Schule in der Öffentlichkeit darzustellen, z. B. über Info-Broschüren, News-Letters, Jahresschriften oder Faltblätter.

#### **Einschätzung aus aktueller Sicht:**

Die von den Einzelschulen getragene Schulentwicklung ist das zentrale Instrument der Einzelschulentwicklung und zugleich der Schulsystementwicklung geworden. Auch nach PISA werden nicht nur an Vorgaben gebundene Aspekte der kognitiven Leistung in den Blick zu nehmen sein, sondern die Gesamtleistungen einer Schule als „pädagogische Handlungseinheit“ zu bewerten sein. Das Gesamtsystem und seine Bildungsleistung müssen einschätzbar sein. Die neue Diskussion über die Ganztagschule in Deutschland zeigt, dass erkannt wird, dass die Schule in hohem Maße auch Lebensraum für Kinder und Jugendliche sein sollte und Schulentwicklung dies immer stärker berücksichtigen muss.



Aspekte einer qualitativen Schulentwicklung spielen bei administrativen Entscheidungen vor Ort immer noch keine ausschlaggebende Rolle. Schulschließungen bei zurückgehenden Schülerzahlen z. B. richten sich meist ausschließlich nach quantitativen oder strukturellen Kriterien, kaum nach dem Schulprofil oder der bewährten Qualität eines Schulprogramms und dessen Umsetzung. Dies führt zur Zerstörung von Entwicklungspotentialen.

Erst die Schulprogramm-Diskussion hat in den Schulen selbst die Frage nach einer systemischen und systematischen Schulentwicklung aufgeworfen. Da Schulprogramme aber noch nicht in allen Bundesländern obligatorisch sind, ist der Stand der Diskussion und damit der Bewusstseinsstand in Sachen Schulentwicklung bei Lehrerinnen und Lehrern sowie Schulleitungen höchst unterschiedlich. Es muss auf Dauer zum allgemeinen Standard gehören, dass die Einzelschulen die Instrumente „Schulprogramm“ und „Evaluation“ nutzen.

Evaluation ist für Schulen eher ein noch abschreckender Begriff und gilt als „neues Modewort“ der Schuladministration. Das mag an der fehlenden Evaluationstradition deutscher Schulen liegen, hat aber vor allem zu tun mit einer defizitären Informationspolitik und einer noch immer durchschlagenden Anordnungsmentalität der Schulbehörden. Selbstverantwortung der Schulen, die damit zusammenhängenden Rechte und Pflichten einerseits, Vorgaben, Standardsetzung und Orientierung durch Politik und Administration andererseits müssen ins Gleichgewicht gebracht werden.

## 2.2 Schulnetzwerke als Motoren der Schulentwicklung

Der Zusammenschluss von Schulen zu Netzwerken hat sich als hilfreich und manchmal als notwendig für die Entwicklung der Einzelschulen gezeigt. Dies haben die Netzwerke, die sich vor allem seit Mitte der 1990er Jahre in Deutschland gebildet ha-

ben, durchweg bewiesen.<sup>23</sup> Die Profilierung einer Schule schärft sich in der Kooperation und im Wettbewerb mit anderen ebenso wie die Innovationsintensität sich verstärkt.

Schulnetzwerke waren als Entwicklungsverbünde in der Bundesrepublik weitgehend unbekannt; es gab Partnerschaften zwischen Schulen und Schulvereine, aber es existierte keine Netzwerkarbeit, wie man sie z. B. aus dem Weiterbildungsbereich kannte, wo es schon früher um Austausch, Absprachen, Koordination und gemeinsame Planungen sowie kooperative Realisierung ging. Die **Verbreitung des Netzwerkgedankens** und der Netzwerkbildung im Schulbereich hat unmittelbar zu tun mit den Tendenzen der letzten Jahre zu größerer Selbstständigkeit der Einzelschule. Die Übernahme der Verantwortung für Innovationen und für das operative Vorgehen bringt der Schule Unabhängigkeit und Gestaltungsfreiheit, aber auch Unsicherheiten in dem neuen Tätigkeitsfeld. Diese sind in der Gemeinsamkeit mit anderen Schulen eher auszuräumen bzw. zu überwinden. Selbstständige Schulen entledigen sich traditioneller, hierarchischer und bürokratischer Strukturen und Verfahren; sie suchen im Netzwerk die Möglichkeit zu gleichberechtigter Kommunikation, durch die sie gleichzeitig Stärkung und Hilfe erfahren. Es ist u. a. die Gleichberechtigung der Partner, die Netzwerke funktionieren lässt.

Wesentlich für eine erfolgreiche Netzwerkarbeit ist, dass die beteiligten Schulen an **einer gemeinsamen Idee** arbeiten, die es weiterzuentwickeln oder umzusetzen gilt. Die Schulen definieren ihre Kooperation durch die jeweiligen innovativen Zielsetzungen, Leitvorstellungen und Arbeitsvorhaben. Damit hängt zusammen, dass Netzwerke in der Regel auf Zeit angelegt sind. Netzwerke selbst sind keine Schulsysteme und auch keine eigenen Institutionen, sie leben vielmehr aus der Verbindung von institutioneller Vorläufigkeit einerseits und der Selbstverpflichtung der Mitglieder auf die vereinbarten innovativen Aufgaben andererseits. Schulen, die es nicht schaffen, die gesetzten Aufgaben zu erfüllen, scheren häufig nach einiger

Zeit von selbst aus dem Netzwerk aus. Dies haben Erfahrungen in bekannten Netzwerken gezeigt. Die vereinbarte Aufgabe setzt wechselseitige Verpflichtungen, die „oberhalb“ der täglichen Schularbeit eingehalten werden müssen, nur so kann es zu einem zielführenden Austausch von Erfahrungen und zu Arbeitsfortschritten in einem kontinuierlichen Arbeitsprozess kommen. Eine Schule, die „stehen bleibt“, hat nichts einzubringen und wird der Entwicklungsverpflichtung nicht gerecht. Netzwerke erfordern Berichterstattung und Rechenschaftslegung zu konkreten Arbeitsergebnissen und sind so ein sich selbst antreibendes und oft auch steuerndes Entwicklungssystem.

Entsprechend haben sich beim Aufbau von Netzwerken die folgenden Elemente als **förderlich und notwendig** erwiesen:

- Es finden sich Schulen zusammen, die Innovationen gegenüber aufgeschlossen sind.
- Die beteiligten Schulen verfügen über Schulprogramme, die mindestens z.T. gleiche oder ähnliche Leitbilder und/oder Arbeitsschwerpunkte haben.
- Es sind „starke“ Schulen mit Profil, die sich in Netzwerke einbringen und dort behaupten.
- Bei allen Beteiligten muss die Bereitschaft vorhanden sein, Planung und Arbeit offenzulegen.
- Alle Schulen sind in der Lage, über ihr Schulprogramm und ihre Arbeit zu berichten, d. h. sie verfügen über Darstellungsformen „nach außen“.
- In einem dauerhaft gesicherten Verfahren finden Koordination, Beratung und Evaluation im Netzwerk statt und die beteiligten Schulen lassen sich darauf ein.

Demgegenüber wurden als **hinderlich** erkannt:

- Netzwerkschulen – vor allem gleicher Schulart – können bei allzu großer örtlicher Nähe Konkurrenten sein, was Offenheit im Umgang erschwert.
- Zu große Entfernungen zwischen Netzwerkschulen bedingen andererseits einen hohen Organisationsaufwand, der aber

- zunehmend durch die Nutzung neuer Kommunikationstechnologie bewältigbar wird.
- Abstimmungsprozesse sind bei zu unterschiedlichen Rahmenbedingungen, z. B. bei Schulen verschiedener Bundesländer schwierig – allerdings führen sie auch im Austausch zu neuen und kreativen Ideen.

Die Verfahren der Zusammenarbeit in einem Netzwerk können vielfältig sein und hängen von der Einstellung und den Möglichkeiten der beteiligten Schulen ebenso ab wie von der Wirkungskraft der gemeinsamen Aufgabe. Wesentlich für den Erfolg sind feste Kommunikationsstrukturen, die auf verschiedenen Ebenen aufgebaut und mit Leben gefüllt werden müssen, dazu gehören kontinuierlich stattfindende Treffen und die Nutzung von Kommunikationstechniken.

Noch immer werden allerdings interne Dokumentationsplattformen wie BSCW oder Hyperwave von Netzwerkschulen wenig genutzt, obwohl sie Netzwerken als „geschlossener Kommunikationsraum“ optimale Strukturen bieten; sie sind aber wohl noch zu ungewohnt und bedürfen eines hohen „Pflegeaufwandes“. Dagegen sind Kontakte per E-mail in den letzten Jahren selbstverständlich geworden.

Die Koordination eines Netzwerkes sollte erfahrungsgemäß im Netzwerk selbst, dort aber zentral geschehen; so wird auf die Einhaltung des Netzwerk-Arbeitsprogramms und von Vereinbarungen geachtet, Verlässlichkeit im Verfahren hat sich als eines der zentralen Erfordernisse herausgestellt. Eine Koordinierungsstelle ist in der Regel Clearing- und Organisationsstelle für alle Bereiche gemeinsamer Arbeit.

Gute Netzwerkarbeit ist ein **potentielles Strukturelement der Schulkultur**, wenn es gelingt, den Transfer der Ergebnisse in die einzelnen Schulen zu leisten. Dies gelingt meist, wenn nach und nach möglichst viele Personen in die Arbeit eingebunden werden und die damit verbundene Abwesenheit aus der Schu-

le, die immer auch Belastung der anderen Lehrerinnen und Lehrer bedeutet, „auf mehrere Schultern verteilt“ und damit erträglicher wird. Arbeitsschritte und Ergebnisse müssen kontinuierlich transparent gemacht werden. Beschlüsse und Entscheidungen in Mitwirkungsgruppen sind unerlässlich, aber für die Ausweitung der aktiven Akzeptanz in einem Kollegium eher sekundär. Wie bei allen innovativen Vorhaben muss die Schulleitung hinter dem Vorhaben stehen und die Arbeit der beteiligten Kolleginnen und Kollegen wertschätzen.

Für Lehrerinnen und Lehrer erfordert die Arbeit in und mit einem Schulnetzwerk Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die in der Regel nicht zu ihrem alltäglichen Tätigkeitsverständnis gehören: kooperative Offenheit und Teamfähigkeit, Planungs- und Evaluationsbewusstsein, systembezogenes Problembewusstsein. Dies sind Fähigkeiten, die auch einer veränderten Lernkultur zugute kommen. Solche Fähigkeiten werden in der Netzwerkarbeit ausgebildet, wenn die Treffen zwischen den Lehrerinnen und Lehrern zielgerichtet der gemeinsamen Idee dienen und der Lösung von gemeinsamen Problemen.

Besonderen Nutzen bringt die Netzwerkarbeit durch wechselseitige Fortbildung, indem Ressourcen und Fähigkeiten der Partner genutzt werden. Dies führt – abgesehen vom Lernzuwachs bei den Teilnehmern – auch zu einer höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Berufszufriedenheit bei den „Fortbildnern“, was wiederum die Identifizierung mit dem Netzwerk und seiner Idee vorantreibt.

Ein weiterer Effekt einer gelungenen Netzwerkarbeit, der nur unter gleichberechtigten Partnern möglich ist, ist eine aus der gemeinsamen Arbeit erwachsende **Fremdevaluation**. Sie ist effektiv für die Schulentwicklung und die Veränderung der Lernkultur, wenn sie systematisch, d. h. aufgrund der gemeinsamen Zielvereinbarungen und nach verabredeten Kriterien, abläuft. Während allgemein sowohl die schulinterne als auch die externe Evaluation häufig bei Lehrerinnen und Lehrern noch auf Be-

fremden stoßen, erscheint die gegenseitige Offenlegung von Ergebnissen gegenüber Partnern und Freunden von anderen Schulen den Beteiligten weniger als Ausnahmesituation. Der gemeinsame Arbeitsfokus im Netzwerk erleichtert es den Beteiligten, die „professionelle“ Sichtweise des Evaluators zu akzeptieren.

Von Netzwerken profitieren vor allem auch **Schulleitungsmitglieder**. Sie finden im Austausch mit Schulleitungskollegen der Netzwerkschulen Rückhalt und Anregungen bzw. Bestätigung für ihr Führungshandeln. Ein „Shadowing“ z. B. oder der Blick „kritischer Freunde“ kann die notwendige Distanz in der Einschätzung der eigenen Arbeit herstellen und helfen, Schulleitungshandeln neu anzugehen.

Die Motivation für Schulen, in Netzwerken mitzuarbeiten, kann entsprechend vielfältig sein, sie geht von der Sekundär-motivation, als Mitglied eines Netzwerkes eher Zugang zu Sponsoren zu haben oder Fördergelder zu bekommen, bis hin zum Wunsch, von anderen lernen zu können. Meistens aber registriert eine Schule das eigentliche Plus der gemeinsamen Arbeit erst nach einiger Zeit: die Entwicklung der eigenen Kreativität, die in der Auseinandersetzung mit dem Partner entsteht.

#### **Einschätzung aus aktueller Sicht:**

Die Netzwerkbildung der letzten Jahre hat

- die Innovationsentwicklung insgesamt vorangetrieben,
- Schulen aus ihrer oft isolierten Einzelarbeit herausgeführt.

Dies gelang durch die Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen:

- durch Schulpartnerschaften,
- durch Erfahrungsaustausch zwischen Schulen,
- durch gemeinsame zielführende Arbeit.

Insbesondere die „dritte Ebene“ trägt die eigentliche Netzwerkarbeit. Aus der gemeinsamen zielführenden Arbeit sind oft nach Ablauf einer bestimmten Maßnahme Kontakte zwischen Schulen bestehen geblieben, die für weiteren Austausch genutzt wurden.

Netzwerkarbeit von Schulen nimmt insgesamt zu. Netzwerke sind als Instrument für Schulentwicklung allgemein anerkannt. Während zunächst vor allem Stiftungen Zusammenschlüsse zwischen Schulen im Hinblick auf ein bestimmtes Leitziel hin förderten, gehen immer mehr Schuladministrationen dazu über, entsprechende Landesprogramme aufzulegen bzw. Schulnetzwerke auszuschreiben.

Während noch Mitte der 90-er Jahre gerade von der Schulaufsicht eine größere Eigenständigkeit von Schulen, wie sie auch in der Netzwerkbindung zum Ausdruck kommt, kritisch gesehen wurde, sind viele Mitarbeiter der Schulaufsicht mittlerweile selbst in Netzwerkaktivitäten eingebunden. Manche Landesvorhaben, wie z. B. die „Selbstständige Schule“ in NRW, setzen den Zusammenschluss in Netzwerken für die Teilnahme voraus.

Auch die Schulen selbst sehen inzwischen Chancen einer besseren und rascheren Entwicklung durch Netzwerke. Die wachsende Komplexität der Arbeit in eigener Verantwortung lässt z. B. Zusammenarbeit entstehen aus der Unsicherheit heraus, ob eigene Erfahrungen „richtig“ und tragfähig sind. Außerdem sind Netzwerke Ideen-Pools für Innovationen.

In diesem Zusammenhang darf man nicht ignorieren, dass Netzwerkarbeit ein Ressourcenproblem hat. Da virtuelle Kommunikation allein nicht ausreicht, fallen mindestens Kosten für gegenseitige Besuche an, andere Kosten, etwa für eine aufwändige Kommunikationstechnik wie die Betreuung eines Intranets oder evtl. anfallende Materialkosten nicht gerechnet.

### 2.3 Pädagogisches Schulmanagement für eine Schule mit neuer Lernkultur

Schulen arbeiten im Zusammenhang eines von obligatorischen Strukturen und Verfahren bestimmten Schulsystems. Die Einzelschule muss einerseits das „Funktionieren“ der Lernprozesse in Abstimmung auf den ihr vorgegebenen Ordnungsrahmen gewährleisten, andererseits diese Prozesse auf ihre Schülerschaft bezogen „gestalten“. In einer neuen Lernkultur geht es vor allem um die Wahrnehmung dieser Gestaltungsverantwortung, nicht primär um die Exekution eines Regelwerks. Die Schulen bedürfen deshalb einer Managementkultur, die der veränderten Lernkultur korrespondiert. Mit ihrer Hilfe werden Vorgaben und Verfahrensregelungen im Interesse der Arbeitssituation der Einzelschule schulindividuell geordnet und vernetzt. Dabei sind pädagogisch-inhaltliche und organisatorische Leitvorstellungen und Regelungen im Interesse einer pädagogisch effektiven Lernkultur nicht voneinander zu trennen. Managementkultur und Lernkultur stehen in einem Korrespondenzverhältnis.

Eine solche **pädagogische Managementstruktur braucht eine hohe Eigenständigkeit** der Einzelschule, mindestens eine „Teilautonomie“. Die Frage nach der „Autonomie“ der „normalen“ öffentlichen Schule stellte sich 1993, also vor etwa einem Jahrzehnt, noch anders als heute; damals ging es darum, im Vorgabennetz die Nischen zu finden, die einen größeren Gestaltungsfreiraum ermöglichten. Mittlerweile haben vor allem die Diskussionen über Schulprofile und Schulprogramme und der Ruf nach Abbau von Hierarchien dafür gesorgt, dass die Vorgabenlandschaft sich gewandelt hat, das traditionelle System der strikten Einbindung der Einzelschulen in eine Behördenstruktur als obsolet angesehen wird.

Eine neue Generation von Schulgesetzen sieht zunehmend vor, dass Schulen mehr Eigenständigkeit bekommen<sup>24</sup>. Während der Deutsche Bildungsrat nach seiner Empfehlung von 1973<sup>25</sup>



zur Verstärkung der Selbstständigkeit der Schulen und zu mehr Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern aufgelöst wurde und auch die Aussagen zu mehr Selbstständigkeit der Einzelschule und geringerem Einfluss der Schulaufsicht im Entwurf für ein Landesschulgesetz des Deutschen Juristentages 1980<sup>26</sup> kaum Beachtung fanden, äußern sich heute – spätestens seit Erscheinen der nordrhein-westfälischen „Denkschrift“ **Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft** 1995 – sowohl konservative wie reformorientierte Schuladministrationen dahingehend, dass Schulen stärker selbstgesteuert arbeiten sollen. Dies trifft auf lang gestellte Forderungen aus der Schulpraxis.

Sehr weit geht z. B. Nordrhein-Westfalen mit seinem Landesprojekt „Selbstständige Schule“, in dem den Schulen eine weitgehende Selbstständigkeit bei Verfügung über Personal- und Sachmittel gegeben wird; außerdem erhält die Einzelschule deutlich erweiterte Gestaltungsspielräume für die organisatorische und inhaltliche Arbeit<sup>27</sup>. Dies hat unmittelbar zu tun mit der Umstellung auf eine neue Lernkultur und der eigenverantwortlichen Gestaltung der Schulen insgesamt.

Innerhalb der Schulen bedarf es dazu vor allem einer Professionalitätsdebatte. Es geht um Steuerungsmodelle mit stark kooperativen und partizipativen Elementen und um die damit verbundenen neuen Lehrer- und Schulleitungsrollen sowie das entsprechende Unterrichts-, Erziehungs- und Führungshandeln.

Für die **Lehrerinnen und Lehrer** heißt dies, ihre Aufgaben in den Bereichen „Unterrichten und Beurteilen“ und „Erziehen und Beraten“ stärker mit den bisher eher marginal wahrgenommenen Aufgaben „Innovieren“ sowie „Organisieren und Verwalten“ zu verknüpfen. Schülerinnen und Schüler profitieren erst von einer neuen Lernkultur, wenn diese sich nicht „einsam“ bei einzelnen Lehrerinnen und Lehrern ereignet, sondern wenn die Schule als Gesamtsystem diese Lernkultur realisiert und Einzelerfahrungen in die Arbeit aller einfließen. Dazu sind Teamarbeit und dauerhafte Kooperationsstrukturen unter den

Lehrerinnen und Lehrern unerlässlich. Neue Lernformen wie z. B. der offene Unterricht erfordern ein Umdenken in der eigenen Arbeit (vgl. dazu Kapitel 1.3); Aufgaben als Klassenlehrer oder –lehrerin oder die Übernahme von Funktionen im Schulleben erfordern organisatorische Kompetenzen, die im Dienste pädagogischer Aufgaben zu sehen sind.

Zum Entstehen der Lernkultur in einer Schule trägt in nicht unerheblichen Maße die Berufszufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern bei. Die Rahmenbedingungen dafür zu schaffen, gehört mit zu den wichtigsten Aufgaben des Schulmanagements.

Berufszufriedenheit wird erfahrungsgemäß vor allem erreicht durch eine aktive und mitverantwortliche Einbindung in die Gestaltungsprozesse der Schule. Innovative Schulen sehen hier auch die Notwendigkeit einer „Innovationszeit“ für den Einzelnen oder für Gruppen. Schulen haben Wege gefunden, diese „Innovationszeit“ kreativ „herausarbeiten“, z. B. durch eigene Arbeitszeitmodelle. Auch außerhalb der eigenen Schule stattfindende Fortbildungen haben neben dem inhaltlichen Lernzuwachs und der Kontaktaufnahme außerhalb des eigenen Arbeitsbereichs den Effekt einer „Aus-Zeit“.

Unterrichtsverteilung und Stundenpläne dürfen nicht rein „organisationstechnisch“ erstellt werden, sondern brauchen einen vernünftigen Ausgleich zwischen pädagogischen Anforderungen, Schülerbezug, Organisationsnotwendigkeiten und persönlichen Bedürfnissen bzw. Arbeitsbedingungen der Lehrerinnen und Lehrer.

Es ist darüber hinaus wünschenswert, dass es innerhalb einer Schule ein Gratifikationssystem für besondere Aufgaben gibt, wie man es aus der Wirtschaft kennt; dies ist aber bisher nirgendwo vorgesehen. Dennoch bemühen sich Schulleitungen zunehmend um „Personalpflege“, indem sie jungen Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit zur Profilierung geben und

in großen Systemen Funktionsstellen mit Aufgaben aus dem Schulprogramm verknüpft werden.

Zur Professionalität der **Schulleitung** gehört ein Führungshandeln, das nicht hierarchisch durchsteuert, sondern modernen Erkenntnissen von Führung, wie man sie aus der Wirtschaft kennt, entspricht. Dennoch besteht ein wesentlicher Unterschied zwischen beiden Bereichen: Schule ist als „Non-Profit-Bereich“ nicht mit einem Unternehmen zu vergleichen, orientiert sich nicht an „Input-Output-Strategien“, sondern arbeitet mit „pädagogischem Vorbehalt“. Als öffentlich verantwortete Schule ist sie zugleich individuellen und gesellschaftlichen Zielen und Aufgaben verpflichtet, für deren Bearbeitung der Schulleiter bzw. die Schulleiterin die Verantwortung trägt. Die Institution Schule hält als „Anbieter“ für den „Kunden“ Schüler mehr vor als die „Ware“ Wissen. Das „Plus“ der Schule liegt in ihrer Eigenschaft als interaktive Bildungs- und Erziehungsinstitution.

Schulleitungen arbeiten zunehmend – vor allem in großen Systemen – im Team. Das bedeutet die Delegation von Aufgaben und die Partizipation mehrerer Personen an Entscheidungsprozessen und Koordinierungsaufgaben. Kontakte zu anderen Schulleitungen helfen, neue Ideen zu bekommen und bei der Bewältigung der anfallenden Aufgaben nicht nur ausgetretene Wege zu gehen. So kann z. B. ein „Shadowing“ unter Schulleitungsmitgliedern als Fortbildung dienen.

Die Schulleitung vertritt die Schule nach außen und koordiniert entsprechende Aktivitäten und Maßnahmen. Gerade im Bereich der Schulöffnung wird dies deutlich, wenn Kontakte in der Region unausweichlich und wichtig sind. Hier zeigt sich besonders deutlich die Verzahnung von pädagogischer und schulorganisatorischer Tätigkeit. Die Tätigkeitsfelder verbinden sich aber auch bei der originären Aufgabe der Schulleitung im Planungsbereich. Das Tätigkeitsfeld reicht von der Koordination und Sicherung inhaltlicher Arbeit und der Verteilung

von Unterricht sowie der Stundenplangestaltung, über die Weiterentwicklung innerer Schulorganisation, der „Federführung“ bei der Entwicklung von pädagogischen Leitvorstellungen und der Erstellung des Schulprogramms, der Personalpflege und Fortbildungsplanung bis zur Informationsgestaltung und dem „Schulmarketing“.

Die Schulleitung garantiert die Einhaltung zentraler Vorgaben, wobei eine innovative Schulleitung dies niemals buchstabengetreu tun wird, sondern flexibel und im Geist eines Gesetzes oder einer Vorschrift sowie im Interesse der Menschen und der Sache. Dabei ist das Schulprogramm die Arbeitsgrundlage.

Zum Bereich des pädagogischen Managements für eine neue Lernkultur gehört auch eine **Schulaufsicht**, die im Dialog mit der Schule agiert. Eine flexible und in einem groß gesteckten Rahmen handelnde Schulaufsicht wird Aktivitäten „von unten“ beobachten und unterstützen und erst eingreifen, wenn eklatante Verletzungen wesentlicher Vorschriften vorliegen. Eine solche Schulaufsicht sieht ihre Aufgabe in der Beratung, weniger in der Kontrolle. Im Rahmen ihrer Beratungsfunktion wird sie bei zunehmender Selbstständigkeit der Einzelschule auch Evaluationsaufgaben übernehmen oder Evaluationshilfe leisten.

Wichtig ist es vielerorts wohl auch, Schulleiterinnen und Schulleiter bei ihren neuen Aufgaben zu unterstützen, vor allem solchen, die neu im Amt sind, Hilfen bei Managementaufgaben zu geben bzw. Kontakte zwischen Schulen herzustellen und zu koordinieren.

Wesentlich aber ist vor allem, dass die Aufgaben der Schulaufsicht in diesem Sinne klar definiert und institutionalisiert sind und die Interpretation der eigenen Funktion nicht von einzelnen Schulaufsichtspersonen abhängt. Nur so lassen sich Verlässlichkeit und Vertrauen auf Dauer von Seiten der Schule gegenüber der Schulaufsicht aufbauen.

Es ist erklärlich, aber kontraproduktiv, dass **Gestaltungsrechte im Personalbereich** den Schulen noch weitgehend vorenthalten werden. Damit entwickeln sich harte Widersprüche zwischen Reformauftrag und Rahmenbedingungen. Eine der wichtigsten Neuregelungen, die in einigen Bundesländern von der Schulaufsicht auf die Schulen übertragen wurde, ist deshalb die Entscheidung über die Einstellung neuer Kolleginnen und Kollegen. Unter bestimmten Voraussetzungen, die im Beamtenrecht klar geregelt sind, kann die Einzelschule entscheiden, wen sie einstellt. Dabei sind in den landesweiten Ausschreibungen nicht nur die fachspezifischen Bedarfe ausschlaggebend, sondern auch „Eigenarten“ der Schule und Akzente der Lernkultur, wie sie im Schulprogramm festgelegt sind. Die Einstellungsentscheidung wird nach einem Interview mit den Bewerberinnen und Bewerbern sowohl aufgrund der Kenntnis der Examensnoten wie auch aufgrund von Vorerfahrungen und der „Passung“ in die aufnehmende Schule getroffen. Personalmanagement ist ein Kernstück des Schulmanagements.

Pädagogisches Management für eine Schule mit neuer Lernkultur spiegelt sich vor allem aber in der **Organisation des Unterrichts**. Dabei steht grundsätzlich die Organisation im Dienste der pädagogischen Arbeit und nicht umgekehrt. Entsprechend sollten Funktionsstellen für die Organisation mit überzeugten Pädagogen und Verfechtern einer guten Lernkultur besetzt sein. Die Organisation des Unterrichts hat nicht nur zu tun mit der Versorgung einer Lerngruppe mit den jeweils „passenden“ Lehrerinnen und Lehrern, sie hängt vor allem auch von regelmäßigen und offenen Absprachen und Abstimmungen auf unterschiedlichen Ebenen ab:

- zwischen Kolleginnen und Kollegen innerhalb eines Faches,
- mit anderen Fachkonferenzen der Schule,
- mit der Schulleitung
- mit Gremien der Schule, die mit unterschiedlichen Aufgaben betraut sein können,
- mit Partnern der Schule.

Entsprechend entwickelt sich an vielen Schulen eine eigene Konferenz- und Absprachekultur.

Die Gestaltung des Unterrichts richtet sich nach den landesweiten Richtlinien und Lehrplänen in der Akzentuierung und in den Lernarrangements, die das Schulprogramm vorgibt. Die Einhaltung vergleichbarer Standards garantieren Fachkonferenzen, die regelmäßig tagen und für die entsprechenden Absprachen von Kriterien und Maßnahmen sorgen.

Die Lernkultur einer Schule wird bei konsequenter Umsetzung mittel- und langfristig auch nach außen sichtbar. Zunehmend mehr sehen Schulen auch die Notwendigkeit, im Zuge einer Rechenschaftslegung und der **Information nach innen und außen** über Erreichtes zu berichten bzw. die Kernpunkte des Schulprogramms darzustellen. Üblich sind regelmäßig erscheinende Newsletter oder Jahresdokumentationen. Diese entsprechen jedoch häufig nicht den Kriterien einer „Rechenschaftslegung“, da sie in der Regel das Schulleben eher zufällig und aus subjektiver Sicht spiegeln.

Mittlerweile gehört auch eine Homepage zur Selbstverständlichkeit der Außendarstellung einer Schule. Es ist wichtig, dass sich dort entsprechend gemeinsam erarbeiteter Kriterien die Schule wiedererkennbar darstellt, sodass sich Schüler, Lehrer und Eltern damit identifizieren können. Zu diesen Kriterien gehört aber auch die Einschätzung, welche Informationen einerseits die am Schulleben Beteiligten selbst, andererseits Außenstehende und an der Schule Interessierte brauchen oder wünschen.

Zum Management einer selbstständigen Schule gehört auch die eigenständige **Sachmittelverwaltung**. Zu Beginn der Autonomiediskussion wurde immer wieder unterstellt, die Schuladministration wolle das Bildungssystem durch mehr Selbstständigkeit der Einzelschule „preiswerter“ gestalten; mittlerweile weiß man, dass die größere Autonomie keine Sparvarian-

te sein kann. Allerdings gewährleistet eine Budgetverwaltung vor Ort den effektiveren Einsatz von Geldern, weil Prioritäten im Sinne einer Lernkultur sinnvoller gesetzt werden können. Im Interesse einer offenen und rechenschaftsabhängigen Haushaltsführung sollten in den Gremien der Schule vor dem Hintergrund des Schulprogramms Vorschläge für einen Jahreshaushalt beraten und im entsprechenden Beschlussgremium über den Haushalt entschieden werden. Viel zu wenig wurde in der Vergangenheit die Interdependenz zwischen dem Haushalt einer Schule und den Möglichkeiten der Entwicklung einer Lernkultur berücksichtigt.

#### **Einschätzung aus aktueller Sicht:**

Eine größere Selbstständigkeit und damit auch mehr Spielraum für pädagogische Eigengestaltung und ein entsprechendes pädagogisches Management der Schule liegen im bildungspolitischen Trend aller Bundesländer. Dies wird durch die internationale Entwicklung verstärkt. Auch Detailprobleme können von dieser Richtungsentscheidung nicht ablenken. Die unbeantwortete Frage ist die nach der Konsequenz in der Umsetzung. Schritte zur (Teil-)Autonomie der Einzelschule sind mit Machtverlagerungen und Veränderungen langer Schultraditionen in Deutschland – z. B. der Funktion der Schulaufsicht – verbunden. Der Prüfstein wird die Behandlung der Personalfrage sein. Dort ist z. B. abzusehen, dass die Gewerkschaften und Verbände die Gefahr einer zu großen Machtkonzentration bei den Schulleitungen sehen.

Mit der Selbstständigkeit einher geht die Notwendigkeit einer Festlegung von Bildungsstandards, der Erarbeitung eines Kerncurriculums und der Klärung der Frage der Leistungsvergleiche; diese Probleme werden in der nächsten Zeit vermehrt diskutiert werden. Schulen werden sich in ihrem Management auf diese Veränderungen einstellen müssen.

Die Rekrutierung von Personal für die Schulleitungsebene wird schwieriger. Der Aufgabenkatalog ist länger geworden, die

Unterrichtsbelastung wird nicht geringer. Die Verbindung von „Gestaltung und Verwaltung“ erfordert ein neues Rollenverständnis. Im internationalen Vergleich ist Deutschland eines der wenigen Ländern, in denen Schulleiter unterrichten müssen. Dies ist in dem zurzeit gültigen Zeitumfang zumindest für die Schulleitungen kleiner Systeme kaum noch leistbar, der Beruf wird immer weniger attraktiv, sodass Mehrfachauschreibungen keine Seltenheit sind. Hinzu kommt, dass die Verwaltungsinfrastruktur in den Schulen für die Aufgaben einer autonomer werdenden Schule nicht ausreicht.

Eine Ausbildung für Schulleiterinnen und Schulleiter gibt es nicht, allerdings werden im wissenschaftlichen und administrativen Raum Schulleitungsakademien angedacht. Auch die Auswahl eines Schulleiters oder einer Schulleiterin für eine Schule steht in der Diskussion bis hin zur Durchführung von Assessment-Centern.

Die Einstellung neuer Lehrerinnen und Lehrer durch die Schulen hat sich insgesamt bewährt, stößt aber da an ihre Grenzen, wo junge Lehrerinnen und Lehrer sich vorwiegend für Gymnasien bewerben und andere Schularten nicht attraktiv finden, sodass in Mangelfächern der Lehrermangel an Hauptschulen besonders eklatant wird. Dies zeichnet sich ab.

Die „Budgetierung“, d. h. die Übertragung der Sachmittelverwaltung auf die Schulen, ist bei vielen Schulträgern schon durchgeführt worden. Dabei wird zu Recht die Bauunterhaltung in der Regel ausgenommen.

Die Bedeutung der Schulleitung bzw. der „Führung einer Schule“ wächst in dem Maße, wie die Einzelschulen Selbstverantwortung für ihre pädagogische Arbeit und deren Ergebnis übernehmen. Dies ist die Erfahrung in allen Ländern, in denen die Schulen in „relativer Autonomie“ arbeiten. Die Management-Aufgaben wachsen nicht nur, sie werden komplexer und in Teilbereichen auch spezialisierter. Es wird sich die Frage stel-



len, ob die in Deutschland ausschließliche Besetzung von Schulleitungsteams durch Pädagogen beibehalten werden soll, ob nicht vor allen in großen Systemen, die hohen einen hohen Koordinationsbedarf haben, auch Bewerber mit anderer Vorbildung Mitglieder von Schulleitungsteams werden können. Die noch zu lösende Kernfrage bleibt, wie innovative pädagogische Gestaltungsverantwortung und organisatorische Funktionalität in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit in Struktur, Arbeits- und Verhaltenspraxis der Schulleitung auf Dauer verankert werden können.

### Abschließende Überlegungen

Die generellen Entwicklungslinien und Perspektiven der Schulentwicklung haben sich seit 1990 stabilisiert; sie sind in den Arbeitszielen und der Arbeitspraxis von Schulen und Schulsystemen immer stärker zu erkennen. Es hat in dieser Zeit keinen grundlegenden Richtungswechsel mehr gegeben, der einen allgemeinen Trend unterbrochen hätte, auch wenn einzelne Akzente sich vielleicht vorübergehend oder dauerhaft verschoben haben.

Zu diesen generellen Entwicklungslinien gehören vornehmlich

- die stufenweise Realisierung einer größeren Selbstständigkeit und Selbstverantwortung der Einzelschule (Teilautonomie)
  - . die damit korrespondierende stärkere „Steuerung auf Distanz“ (Denkschrift NRW) durch die Schuladministration
  - . die damit verbundene Einübung der Schulen in das Instrumentarium der Selbstverantwortung: Schulentwicklung als permanente Aufgabe, Schulprogramm und Evaluation als herausragende Instrumente,
- die Intensivierung der Bildungs- und Qualitätsdiskussion
  - . der damit zusammenhängende sehr unterschiedlich vorschreitende Aufbau einer „neuen Lernkultur“ in den Schulen
  - . die damit verbundene Revision der Lehrplanvorgaben

- . die damit korrespondierende noch zu wenig systematische Requalifizierung und Professionalisierung der Lehrerschaft,
- die vor allem nach der PISA-Untersuchung sich verstärkenden Bemühungen um ein Qualitäts-Kontrollsystem, das vorrangig Input-bezogen ausgerichtet ist
  - . die damit zusammenhängenden noch sehr ungleichmäßig erfolgreichen Versuche, die Selbstevaluation der Schulen flächendeckend zu verankern und zu strukturieren
  - . die damit korrespondierende wenig durchgreifende Bemühung, das traditionelle System der Schulaufsicht in Richtung auf ein Beratungs- und Evaluationssystem zu verändern
  - . die daraus folgenden noch sehr anfänglichen Tendenzen, „Bildungsleistung der Schule“ durch Rechenschaftslegung sichtbar und weiterentwickelbar zu machen.

Dieser Stabilisierung des inhaltlichen Profils der generellen Entwicklung korrespondiert eine Veränderung in den Entwicklungsprozessen:

Auffällig ist, dass es zunächst einzelne Aspekte waren – vor allem in Teilbereichen von Unterricht und Schulleben –, die von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern getragen, Schulen in einen Veränderungsprozess hineingeführt haben und so in der Regel diese Schulen an systematische und systemische Schulentwicklung „gewöhnt“ haben. In diesem Zusammenhang sind z. B. Impulse wie die „Öffnung der Schule“ genauso wichtig gewesen wie die Medienerziehung oder die verschiedenen Formen offenen Unterrichts. Breitere systemische Wirkung bekamen die einzelnen Veränderungen in der Regel jedoch erst, als Ordnungsstrukturen und Planungsaspekte hinzukamen und die Veränderungen in Einzelbereichen zu Innovationen des Gesamtsystems einer Schule wurden. Einen wesentlichen Beitrag leistete und leistet dabei in der Regel die Erarbeitung von Schulprogrammen, in welche Einzelmaßnahmen

und die handelnden Personen, die „Agenten des Wandels“, eingebunden werden. Diese neuen Ordnungsstrukturen für Unterricht und Erziehung haben sich zunächst in den Einzelschulen herausgebildet, dann aber allmählich auch zu entsprechenden „Umbauten“ in den Zielsetzungen, Funktionsweisen und in Teilen auch in Strukturen der Schulverwaltung geführt. Dieser Prozess ist aber nach Ländern unterschiedlich und in den Ländern unterschiedlich intensiv vorangeschritten.

Genauso augenfällig war in der Vergangenheit und ist es zum Teil immer noch, dass administrative Planungen mit dem Ziel der Schulentwicklung so lange ins Leere gestoßen sind und stoßen, wie sie ebenfalls nur Einzelaspekte im Blick haben; dies wird z. B. deutlich an einer von außen stark forcierten Implementation der Medienarbeit in Schulen, die sich in erster Linie auf eine – dazu meist noch unzureichende – Ausstattung von Schulen mit Hardware konzentrierte, ohne dass die didaktischen Konsequenzen der Einbeziehung der Medien oder auch die fachliche Auseinandersetzung mit der „Botschaft“ gleichermaßen in den Blick genommen worden wären.

Um mit innovativen Vorhaben erfolgreich zu sein, bedarf es einerseits der inneren Akzeptanz durch die Schule, vorrangig durch Lehrerinnen und Lehrer, andererseits der Einbindung in Ordnungsstrukturen, die das Gesamtsystem tragen und ausmachen. Diese Ordnungsstrukturen entwickeln sich erfahrungsgemäß aber nur dann, wenn sie nicht als Addition von Einzel-elementen gesehen werden, sondern sich im Zusammenhang mit der Realisierung von überzeugenden und akzeptierten Leitvorstellungen herausbilden.

So greifen bei einer innovativen Schulentwicklung zwei verschiedene Achsen ineinander: die Achse der Selbstentwicklung der Schule und die Achse der übergreifenden Leitvorstellungen, Vorgaben und Orientierungen. Beide müssen gleiche „Konstruktionselemente“ haben, wenn synergetische und systemische Effekte erreicht werden sollen. Wenn dies aber gelingt,

wenn die einzelnen Elemente durch eine Ordnungsstruktur zusammengebunden sind, kann sich eine neue Lernkultur nachhaltig etablieren.

## Anmerkungen

- 1 Baumert, J., Lehmann, R. u.a.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde, Opladen: Leske und Budrich 1997
- 2 Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich, Opladen: Leske und Budrich 2001
- 3 International Network of Innovative School Systems (INIS), Bertelsmann Stiftung
- 4 - Landesprogramm „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“ (KM NRW 1986)  
 - BLK-Modellversuch „Offener Unterricht und praktisches Lernen als reformpädagogischer Ansatz differenzierter Förderung am Gymnasium“ (1992 bis 1997)  
 - BLK-Modellversuch „Verbund Selbstwirksamer Schulen“ (1995 bis 1998)  
 - BLK-Modellversuch „Differenzierte Medienerziehung“ (1998 bis 2001)  
 - Lernnetzwerk zur Förderung der Lernkompetenz (Bertelsmann Stiftung 1998 bis 2002)  
 - Netzwerk der „Medienschulen Deutschlands“ (Bertelsmann Stiftung 1999 bis 2002)  
 - Lernnetzwerk zur Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler (Bertelsmann Stiftung seit 1999)
- 5 Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied 1995, S. 95 ff.
- 6 Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbstständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Bonn 1973
- 7 Deutscher Juristentag: Schule und Rechtsstaat, Bd. I, Entwurf für ein Landesschulgesetz. München 1981
- 8 Schlaffke, W., Westphalen, K. (Hrsg.): Denkschrift NRW – Hat Bildung in Schule Zukunft? Köln: Deutscher Instituts-Verlag 1996; Nordrhein-westfälischer Lehrerverband (Hrsg.): Stellungnahme zur Denkschrift der Bildungskommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, Düsseldorf 1997;  
 Führ, Ch.: Lernen aus Reformen? Die Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ aus bildungsgeschichtlicher Sicht, in: Aurin, K., Wollenweber, H. (Hrsg.): Schulpolitik im Widerstreit – Brauchen wir eine andere Schule? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997

- 9 Helsper, W., Böhme, J.: Schulmythos und Schulkultur, in: Risse, E. (Hrsg.): Schulprogramm – Entwicklung und Evaluation, Neuwied: Luchterhand 1998
- 10 Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht (Materialien des Forum Bildung Band 10), Köln: Forum-Bildung-Redaktion 2001
- 11 Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied 1995, S. 86
- 12 Elsa-Brändström-Gymnasium Oberhausen und Kreisgymnasium Freital-Deuben
- 13 Klieme, E., Artelt, C., Stanat, P.: Fächerübergreifende Kompetenzen, in: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim: Beltz (2)2002, S. 205
- 14 Westphalen, K.: Verlust der geistigen Ordnung? Die schülerzentrierte Schule versäumt ihre Pflicht, in: Aurin, K., Wollenweber, H. (Hrsg.): Schulpolitik im Widerstreit – Brauchen wir eine andere Schule? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997
- 15 Wollenweber, H.: Unterrichts- oder Lebensschule? Zu Forderungen nach einer neuen Schulkultur, in: Aurin, K., Wollenweber, H. (Hrsg.): Schulpolitik im Widerstreit – Brauchen wir eine andere Schule? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997
- 16 Wolfgang Edelstein in einem – unveröffentlichten – Beitrag bei der Johann Jacobs Stiftung in Marbach, Febr. 1996
- 17 Kultusministerium NRW (Hg.): Rahmenkonzept „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“, Düsseldorf 1988
- 18 Wollenweber, H.: Unterrichts- oder Lebensschule? Zu Forderungen nach einer neuen Schulkultur, in: Aurin, K., Wollenweber, H. (Hrsg.): Schulpolitik im Widerstreit – Brauchen wir eine andere Schule? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997
- 19 Bertelsmann Stiftung, Evangelisch Stiftisches Gymnasium (Hrsg.): Medienbildung in der Schule. Das Beispiel Evangelisch Stiftisches Gymnasium in Gütersloh, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2001, S. 343 ff.
- 20 Hentig, H. v.: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit, München: Carl Hanser 1984, S. 46
- 21 Hentig, H. v.: Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben, Weinheim: Beltz 2002
- 22 Eine Auswahl von Beispielen themenbezogener Schulentwicklungsprozesse in 2.1 und 2.2.
- 23 BLK-Modellversuch „Verbund Selbstwirksamer Schulen“ und „Lernnetzwerke“ der Bertelsmann Stiftung (s. auch Anm. 4)

- 24 Vogel, J. P.: Eine neue Generation von Schulgesetzen, in: Risse, E. (Hrsg.): Schulprogramm – Entwicklung und Evaluation, Neuwied: Luchterhand 1998, S. 133 ff.
- 25 Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, Bonn 1993
- 26 Deutscher Juristentag: Schule im Rechtsstaat, Bd. I, Entwurf für ein Landesschulgesetz, München 1981
- 27 Landtag NRW: Modellvorhaben „Selbstständige Schule“, Schulentwicklungsgesetz vom 27.11.2001

## Literatur

- Altrichter, H., Posch, P.: Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen, Innsbruck: Studien-Verlag 1997
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung, Köln: Forum-Bildung-Redaktion 2002
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Finden und Fördern von Begabungen (Materialien des Forum Bildung Band 7), Köln: Forum-Bildung-Redaktion 2001
- Arbeitsstab Forum Bildung (Hrsg.): Neue Lern- und Lehrkultur. Vorläufige Empfehlungen und Expertenbericht (Materialien des Forum Bildung Band 10), Köln: Forum-Bildung-Redaktion 2001
- Aurin, K., Wollenweber, H. (Hrsg.): Schulpolitik im Widerstreit – Brauchen wir eine andere Schule? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997
- Avenarius, H.: Schulische Selbstverwaltung – Grenzen und Möglichkeiten, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 1994
- Baumert, J., Lehmann, R. u.a.: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde, Opladen: Leske und Budrich 1997
- Baumert, J.: Ansprüche an den Unterricht in der heutigen Zeit, in: Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.): Fächerübergreifendes Arbeiten – Bilanz und Perspektiven, Frechen: Ritterbach 1997, S. 27 ff.
- Becker, K., von der Groeben, A., Winter, F.: Leistung sehen, fördern, werten, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Innovative Schulsysteme im internationalen Vergleich, Carl Bertelsmann-Preis 1996, Band 2: Dokumentation zu Symposium und Festakt, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 1998
- Bertelsmann Stiftung, Evangelisch Stiftisches Gymnasium (Hrsg.): Medienbildung in der Schule. Das Beispiel Evan-



- gelisch Stiftisches Gymnasium in Gütersloh, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2001
- Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied: Luchterhand 1995
- Brockmeyer, R. u. Edelstein, W. (Hrsg.): Selbstwirksame Schulen, Oberhausen: Verlag Karl Maria Laufen 1997
- Brockmeyer, R.: Was sollen wir für morgen lernen? – Perspektiven für die Weiterentwicklung des Bildungswesens, in: Schulleitung und Schulaufsicht – Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft, Innsbruck: STUDIEN-Verlag 1998, S. 17-48
- Buhren, C. u.a.: Qualitätsindikatoren für Schule und Unterricht, Dortmund: IFS-Vlg. 1999
- Buhren, C.: Community Education und Community Schools. In: Pädagogische Führung 3/1992, Neuwied: Luchterhand 1992
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Bundesrepublik Deutschland) / Bundesministerium f. Bildung, Wissenschaft und Kultur (Österreich) / Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Schweiz) (Hrsg.): Lernen in der Wissensgesellschaft, Innsbruck: StudienVerlag 2002
- Burkard, Ch., Eikenbusch, G: Praxishandbuch Evaluation, Berlin: Scriptor 2000
- Burmeister, K., Canzler, W.: Netzwerke und gesellschaftliche Praxis, in: Hagedorn u.a. (Hrsg.): Anders arbeiten in Bildung und Kulturen, Basel: 1994
- Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung (DGBV): Lernen in einer offenen Gesellschaft. Dokumentation der 15. DGBV-Jahrestagung vom 15. - 17. Sept. 1994 in Bayreuth, Frankfurt am Main: DGBV 1995
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit

- der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, Bonn 1973
- Deutscher Juristentag: Schule im Rechtsstaat, Bd. I, Entwurf für ein Landesschulgesetz, München 1981
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske und Budrich 2001
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Opladen: Leske und Budrich 2002
- Dichanz, H. (Hrsg.): Medienerziehung im Jahre 2010, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1997
- Edelstein, W.: Bedingungen erfolgreicher Schultransformation, in: Risse, E., Schmidt, H.-J. (Hrsg.): Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung – Festschrift für Rainer Brockmeyer, Neuwied: Luchterhand 1999, 119-132
- Fend, H.: Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung, Weinheim: Juventa 1999
- Fuchs, H.-W., Reuter, L.: Bildungspolitik in Deutschland – Entwicklungen, Probleme, Reformbedarf, Opladen: Leske und Budrich 2000
- Führ, Ch.: Lernen aus Reformen? Die Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ aus bildungsgeschichtlicher Sicht, in: Aurin, K., Wollenweber, H. (Hrsg.): Schulpolitik im Widerstreit – Brauchen wir eine andere Schule? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997
- Fullan, M.: Die Schule als lernendes Unternehmen. Konzepte für eine neue Kultur in der Pädagogik, Stuttgart: Klett-Cotta 1999
- Hameyer, U.: Schulprogramm – Stationen seiner Entwicklung und Evaluation, IMPULSE-Reihe Bd. 1, Kronshagen: Körner Verlag 1998
- Helsper, W., Böhme, J.: Schulmythos und Schulkultur, in: Schulprogramm – Entwicklung und Evaluation, Neuwied: Luchterhand 1998, S. 54-86

- Hentig, H. v.: Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit, München: Carl Hanser 1984
- Hentig, H. v.: Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben, Weinheim: Beltz 2002
- Herzog, R./Initiativkreis Bildung (Hrsg.): Zukunft gewinnen, Bildung erneuern, München: Goldmann 1999
- Huber, J.: Die Netzwerk-Idee – Rückblick und Ausblick, in: Burmeister u.a. (Hrsg.): Netzwerke, Weinheim: 1991
- Journal für Schulentwicklung 2/1997, Themenheft: Schulprogramm, Innsbruck: STUDIENVerlag 1997
- Journal für Schulentwicklung 3/2000, Themenheft: Netzwerke, Innsbruck: STUDIENVerlag 2000
- Jungk, S.: Vom Nutzen der Netzwerke, in: Hagedorn u.a. (Hrsg.): Netzwerk-Impulse für die Bildung- und Kulturorganisation, Marl: 1994
- Klieme, E., Artelt, C., Stanat, P.: Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren, in: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim: Beltz (2)2002, S. 203-218
- Kultusministerium NRW: Rahmenkonzept „Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule“, Düsseldorf 1988
- Landtag NRW: Modellvorhaben „Selbstständige Schule“, Schulentwicklungsgesetz vom 27.11.2001
- Leithwood, K., Edge, K., Jantzi, D.: Educational Accountability: The State of the Art, Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers 1999
- Liebau, E. u.a. (Hrsg.): Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim: Juventa 1997
- Liket, Th. M.: Freiheit und Verantwortung, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1993
- Lutz-Sikora, B.: Kriterien für die eigene Leistung entwickeln. Die Selbstbewertung von Schülerarbeiten in der Mittel- und Oberstufe des Gymnasiums, in: Praxis Deutsch Nr. 155, Seelze: Ehrhard Friedrich Verlag 1999, S. 51-53
- Maritzen, N.: Das Schulprogramm als Steuerungsmittel, in: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Schweiz / Bundesministerium f. Bildung, Wis-

- senschaft und Kultur, Österreich / Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Die Vielfalt orchestrieren – Steuerungsaufgaben der zentralen Instanz bei grösserer Selbständigkeit der Einzelschulen, Innsbruck: STUDIEN-Verlag 2000, S. 180-192
- Mauthe, A./ Rösner, E. (Hrsg.): Schulqualität konkret – Dokumentation des Wettbewerbs „Qualität schulischer Arbeit“, Dortmund: IFS-Verlag 2000
- Meyer-Dohm, P.: Netzwerkmanagement in der Wirtschaft, in: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Schweiz / Bundesministerium f. Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreich / Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Die Vielfalt orchestrieren – Steuerungsaufgaben der zentralen Instanz bei grösserer Selbständigkeit der Einzelschulen, Innsbruck: STUDIEN-Verlag 2000, S. 142-152
- Mönks, F.J.: Begabungen erkennen – Begabte fördern, in: Joswig, H. (Hrsg.): Begabungen erkennen – Begabungen fördern – Beiträge anlässlich der Wissenschaftlichen Arbeitstagung des ABB e.V. in Rostock vom 22.-24.10.1999, Rostock: Universität Rostock / ABB-Drucke 4 2000, S. 19-33
- Montessori, M.: Kinder sind anders, München: dtv (7)1992 (Original 1950)
- Müller, Gampe, Rieger, Risse (Hrsg.): Leitung und Verwaltung einer Schule, Neuwied: Luchterhand 1997
- Nordrhein-westfälischer Lehrerverband (Hrsg.): Stellungnahme zur Denkschrift der Bildungskommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“, Düsseldorf 1997
- OECD Bildungsbericht, Paris 1991
- Oggenfuss, F.: Schweiz: Zentrale Steuerung im föderalistischen System, in: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Schweiz / Bundesministerium f. Bildung, Wissenschaft und Kultur, Österreich / Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungs-

- förderung, Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Die Vielfalt orchestrieren – Steuerungsaufgaben der zentralen Instanz bei grösserer Selbständigkeit der Einzelschulen, Innsbruck: STUDIEN-Verlag 2000, S. 80-104
- Pädagogik, 11/Nov. 1993, Weinheim: Beltz 1993
- Pädagogische Beiträge: Rituale im Schulalltag, 38. Jg., Heft 7/8 – Juli/Aug. 1987, Hamburg: Pädagogische Beiträge Verlag 1987
- Philipp, E.: Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung, Weinheim: Beltz (3)1995
- Postman, N.: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt a.M.: Fischer tabu (13)2000 (Original 1987)
- Radnitzky, E., Schratz, M. (Hrsg.): Der Blick in den Spiegel – Texte zur Praxis von Selbstevaluation und Schulentwicklung, Innsbruck: Studien-Verlag 1999
- Richter, I.: Theorien der Schulautonomie, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens 42, Neuwied: Luchterhand 1994, S. 5-16
- Risse, E. (Hrsg.): Schulprogramm – Entwicklung und Evaluation, Neuwied: Luchterhand 1998
- Risse, E., Allhoff, J., Müller, J. (Hrsg.): „Gymnasium heute - . . . und es bewegt sich doch“, Neuwied: Luchterhand 1999
- Risse, E., Schmidt, H.-J. (Hrsg.): Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung – Festschrift für Rainer Brockmeyer, Neuwied: Luchterhand 1999
- Rolff, H.-G., Buhren, C., Lindau-Bank, D., Müller, S.: Manual Schulentwicklung, Weinheim: Beltz 1998
- Schirp, H.: „Öffnung von Schule“ – ein pädagogisches Konzept auf dem Prüfstand, in: Veröffentlichung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, Soest 1989
- Schirp, H.: Das Schulprogramm als Innovationsinstrument für Schulentwicklung, in: Risse, Erika (Hrsg.): Schulprogramm – Entwicklung und Evaluation, Neuwied: Luchterhand 1998, S. 5-26
- Schirp, H.: Freiraum der Schule und Qualitätssicherung, in: Schulverwaltung NRW, 11/97, Kronach: Link 1997

- Schlauffke, W., Westphalen, K. (Hrsg.): Denkschrift NRW – Hat Bildung in Schule Zukunft? Köln: Deutscher Instituts-Verlag 1996
- Schratz, M., Iby, M., Radnitzky, E.: Qualitätsentwicklung – Verfahren, Methoden, Instrumente, Weinheim: Beltz 2000
- Solzbacher, C. / Heinbokel, A. (Hrsg.): Hochbegabte in der Schule – Identifikation und Förderung, Münster: Lit Verlag 2002
- Vogel, J. P.: Eine neue Generation von Schulgesetzen, in: Risse, E. (Hrsg.): Schulprogramm – Entwicklung und Evaluation, Neuwied: Luchterhand 1998, S. 133-145
- Wallrabenstein, W.: Offene Schule – Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer, Reinbek: Rowohlt 1994
- Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim: Beltz (2)2002
- Weinert, F. E., Helmke, A.: Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, hrsg. von A. Leschinsky, Weinheim 1996
- Weinert, F. E.: Ansprüche an das Lernen in der heutigen Zeit, in: Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.): Fächerübergreifendes Arbeiten – Bilanz und Perspektiven, Frechen: Ritterbach 1997, S. 12 ff.
- Westphalen, K.: Verlust der geistigen Ordnung? Die schülerzentrierte Schule versäumt ihre Pflicht, in: Aurin, K., Wollenweber, H. (Hrsg.): Schulpolitik im Widerstreit – Brauchen wir eine andere Schule? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997
- Wollenweber, H.: Unterrichts- oder Lebensschule? Zu Forderungen nach einer neuen Schulkultur, in: Aurin, K., Wollenweber, H. (Hrsg.): Schulpolitik im Widerstreit – Brauchen wir eine andere Schule? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997



## Die Autorin

### ERIKA RISSE (1948)

Dr. phil., Oberstudiendirektorin und Schulleiterin des Elsa-Brändström-Gymnasiums Oberhausen.

Studium der Erziehungswissenschaft, Germanistik und Anglistik. Praxiserfahrung als Lehrerin und Schulleitungsmitglied in einer Gesamtschule und in verschiedenen Gymnasien, Tätigkeit in der Bildungsverwaltung.

Planung, Betreuung und Evaluation zahlreicher Vorhaben der Schulentwicklung und Bildungsplanung in verschiedenen Ministerien, Stiftungen und anderen gesellschaftlichen Institutionen, insbesondere in den Schwerpunkten „Neue Lern- und Lehrkultur“, „Öffnung von Schule“, „Selbstwirksame Schulen“, „Entwicklung innovativer Schulkonzeptionen und Schulprogramme“, „Autonomie von Schulen“ und „Medienkompetenz“.

Konzeption und Durchführung internationaler Projekte, insbesondere im Bereich von Lehrerfortbildung und Schulleitungstraining.

Diverse Veröffentlichungen zu Fragen der Schulentwicklung und innovativer Lern- und Unterrichtskultur.



# Oldenburger Universitätsreden

## Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

Über die Lieferbarkeit der Ausgaben Nr. 1 bis Nr. 124 gibt das Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Postfach 25 41, 26015 Oldenburg, Tel.: 0441/798-2261, Auskunft.

Nr. 125 Busch, Friedrich W. / Scholz, Wolf-Dieter: Brauchen Familien Leitbilder? – 2000. – 55 S.  
ISBN 3-8142-1125-1 € 3,10

Nr. 126 Alles hat seine Zeit. In memoriam Rüdiger Meyenberg. Texte im Abschiedsgottesdienst am 25. August 2000. – 2000. – 25 S.  
ISBN 3-8142-1126-X € 3,10

Nr. 127 Michael Daxner: Erziehung im Kosovo. – 2000 – 21 S.  
ISBN 3-8142-1127-8 € 3,10

Nr. 128 Schily, Konrad: Regionalisierung und Globalisierung als Herausforderung für die Universitäten der Zukunft. - 2000. - 24 S.  
ISBN 3-8142-1128-6 € 3,10

Nr. 129 Busch, Friedrich W. / Scholz, Wolf-Dieter: Familie – Auslaufmodell oder Zukunftsoption? – 2001. – 67 S.  
ISBN 3-8142-1129-4 € 3,10

Nr. 130 Hanft, Anke / Wolter, Andrä: Zum Funktionswandel der Hochschulen durch lebenslanges Lernen. Zwei Vorträge in memoriam Wolfgang Schulenberg. – 2001. – 74 S.  
ISBN 3-8142-1130-8 € 3,10

Nr. 131 Koerrenz, Ralf: Die Grundlegung der Sozialpädagogik im Alten Israel. – 2001. – 49 S.  
ISBN 3-8142-1131-6 € 3,10

Nr. 132 Schulze, Theodor: Die außerordentliche Tatsache des Lernens. Jörg Schlee zum 60. Geburtstag. – 2001. – 41. S.  
ISBN 3-8142-1132-4 € 3,10

Nr. 133 Bogus<sup>3</sup>awski, A. / Grübel, R. / Grubitzsch, S. / Hentschel, G.: Reflexionen über die Definierbarkeit des Wissens. Beiträge zur Ehrenpromotion von Andrzej Bogus<sup>3</sup>awski. – 2001. – 47 S.  
ISBN 3-8142-1133-2 € 3,10

- Nr. 134 Braun, Christina von: Säkularisierung und Sexualwissenschaft. – 2002. – 37 S.  
ISBN 3-8142-1134-0 € 3,10
- Nr. 135 Schneewind, Klaus A. / Brühl, Dieter / Hellbusch, Juditha: Globalisierung und Familie. Zwei Vorträge. – 2002. – 70 S.  
ISBN 3-8142-1135-9 € 3,10
- Nr. 136 Fricke, Hans: Quastenflosser, Gaia's Welt und unsere Verantwortung. Zum 60. Geburtstag von Ulrich Kattmann und Ekkehard Vareschi. – 2002. – 27 S.  
ISBN 3-8142-1136-7 € 3,10
- Nr. 137 Schulz, Reinhard: Bildung! Nein Danke?. Zur Geschichte und Aktualität eines umstrittenen Themas. - 2002. - 35 S.  
ISBN 3-8142-1137-5 € 3,10
- Nr. 138 von Felden, Heide: Zur aktuellen Relevanz der Bildungsvorstellungen Wilhelm von Humboldts. – 2003. – 35 S.  
ISBN 3-8142-1138-3 € 3,10
- Nr. 139 Scherf, Henning: Region Nordwest und die Rolle der Hochschulen. – 2003. – 23 S.  
ISBN 3-8142-1139-1 € 3,10
- Nr. 140 Anweiler, Oskar / Mitter, Wolfgang / Scholz, Wolf-Dieter: „Weltpädagogik“ heute. Utopie und Realität. – 2003. – 38 S.  
ISBN 3-8142-1140-5 € 3,10
- Nr. 141 Limbach, Jutta / Nave-Herz, Rosemarie: Eine Zukunft ohne Kinder? Zur Emeritierung von Rosemarie Nave-Herz. – 2003. – 49 S.  
ISBN 3-8142-1141-3 € 3,10
- Nr. 142 von Maydell, Jost: Pädagogik als Beruf? Diplompädagoginnen und Diplompädagogen im Beruf. – 2003. – 81 S.  
ISBN 3-8142-1142-1 € 3,10
- Nr. 143 Lauterbach, Wolfgang: Armut in Deutschland und mögliche Folgen für Familien und Kinder. – 2003. – 71 S.  
ISBN 3-8142-1143-X € 3,10
- Nr. 144 Hillig, Götz: Aufschwung und Krise der Kibbutzbewegung. Ein lehrreiches komunitäres Experiment. Zwei Vorträge. – 2003. – 111 S.  
ISBN 3-8142-1144-8 € 3,10