

Peter Daschner, Hamburg

**Vortrag bei den 5. Reichtenthaler Gesprächen zur Schulentwicklung
vom 11. – 13.05.09 auf Schloss Reichtenthal, Tramin (Südtirol)**

Welche Unterstützung brauchen autonome Schulen?

1. Selbstständige Schulen: ein neues Steuerungsparadigma

Staatliche Schulen – und das sind in Deutschland über 90 % aller Schulen – sind nicht selbstständig, schon gar nicht autonom, sondern ihrer juristischen Definition nach „nicht rechtsfähige Anstalten öffentlichen Rechts“. Die wesentlichen Entscheidungen trifft der Gesetzgeber in den Schulgesetzen der Länder selbst, vieles regelt die Schulverwaltung, die Umsetzung in Unterricht und Erziehung obliegt der Schule.

Spätestens seit TIMSS und PISA wissen wir, dass eines der wesentlichen Ziele des Schulwesens in einer demokratischen Gesellschaft – die Herstellung von Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit – in deutschen Schulen weit verfehlt wird. Dies liegt sicherlich nicht daran, dass laut Grundgesetz das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates steht (Art. 7.1 GG), sondern eher wie es strukturiert und organisiert ist, wie die Aufsicht wahrgenommen wird, welches Maß an Verantwortung Schulleitungen und Lehrkräften eingeräumt bzw. zugemutet wird und wie es diese wahrnehmen.

Vielfach belegt ist inzwischen, dass sich Schulen - vom dort herrschenden Klima und anderen weichen Daten ganz abgesehen – stark voneinander unterscheiden, z. B. bei der Zahl von Rückstellungen vom Schulbesuch, der Überweisung auf Sonderschulen, den Gymnasialempfehlungen, der Praxis des Sitzenbleibens, dem Wechsel vom Gymnasium auf die Realschule, dem Übertritt in die duale Ausbildung oder in die gymnasiale Oberstufe sowie beim Leistungsstand am Ende der Grundschule oder nach Klasse 9. Und das, wohlgemerkt, bei gleicher Schulform, ähnlichem sozialen Umfeld, ähnlicher Ausstattung und bei gleichen ministeriellen Vorgaben wie Versetzungsregelungen und Lehrplänen. Ein wesentlicher Grund für diese Differenzen liegt in der großen Autonomie der einzelnen Lehrkraft und eines Kollegiums, also darin, dass der Kern der Lehrertätigkeit – das Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren – durch eine Zentralinstanz weder vollständig reglementierbar noch annähernd standardisierbar ist. Also braucht man ein anderes Steuerungsparadigma.

Das Gegenmodell zur bürokratisierten Schule lautet: Die einzelne Schule ist die elementare Gestaltungseinheit, Kollegium und Leitung sind die Motoren ihrer Entwicklung. Sämtliche zentralen Handlungsfelder der Schulgestaltung werden von der Schule selbst bestimmt. Dazu gehören

- die Binnenorganisation von Unterricht und Schulleben, also Stundenplangestaltung, Rhythmisierung des Schultages, Flexibilisierung der Stundentafeln

- die Entwicklung eines schulinternen Curriculums (im Rahmen eines zentral vorgegebenen Kerncurriculums)
- die Bewirtschaftung eines Gesamtbudgets
- die Auswahl, der Einsatz, die Beurteilung und die Qualifizierung des Personals
- die Kooperation mit Einrichtungen der Jugendhilfe, Vereinen und Betrieben.

Diese erweiterte Gestaltungsfreiheit braucht aber eine die Einzelschule übergreifende Zielbestimmung und Qualitätskontrolle, weil alle Schüler und Schülerinnen das Anrecht haben, optimal gefördert zu werden. Die Schulverwaltung muss deshalb Ziele und Standards vorgeben, Referenzdaten liefern, ein internes Qualitätsmanagement anfordern, wichtige Ergebnisse und Verfahren extern überprüfen und Qualifizierungsmaßnahmen zur Unterstützung der eingeleiteten Schulentwicklungsprozesse anbieten.

Welche Auswirkungen und neuen Anforderungen bringt diese Entwicklung für die pädagogischen Unterstützungssysteme?

2. Folgerungen für das Unterstützungssystem

In dem Maße, in dem Schulen mehr Eigenverantwortung für die Entwicklung und Sicherung ihrer Qualität übertragen bekommen, steigt der Bedarf an professionellen Unterstützungsleistungen.

Institutionalisierte Lehrerfortbildung – neben der individuell-persönlichen – muss sich als ein Teil des durchgängigen „Lernens im Beruf“ begreifen. Ihre Maßnahmen müssen deshalb auch darauf gerichtet sein, Impulse und Kompetenzen für das individuelle und vor allem das kollegiale Weiterlernen zu vermitteln.

Statt punktueller und offen ausgeschriebener Kurse für interessierte Lehrkräfte aus unterschiedlichen Schulen sollten die Angebote auf die Bedarfe konkreter Schulen zugeschnitten sein und Schneeball-Effekte auslösen: Qualifizierung von Multiplikatoren – z. B. die Leiter von Fachkonferenzen oder die schulischen Evaluationsexperten – oder Lehrerteams – z. B. die Fachschaft Mathematik oder Englisch. Die Problemstellungen werden dabei von der jeweiligen Schule definiert. Damit die Ebene des Handelns im Klassenzimmer erreicht wird, muss Wissen – z. B. ein neues Diagnose- oder Förderkonzept – nicht nur transferiert, sondern auf die jeweilige Situation bezogen, d. h. transformiert werden.

Die Anforderungen an das Unterstützungssystem können auch von Reformmaßnahmen der Schulverwaltung ausgehen. Wenn z. B. ein Schulversuch „Individuelle Förderung statt Klassenwiederholung“ in Hauptschulen durchgeführt wird, müssen dafür standortbezogene Konzepte entwickelt werden, z. B. Verfahren pädagogischer Diagnostik (als Grundlage der Lernstandsermittlung und Förderung), Kooperationsvereinbarungen zwischen Förder- und Fachlehrern, Umgang mit individuellen Förderplänen, Einbeziehung von Eltern im Rahmen von Ziel-Klärungsgesprächen und Lernvereinbarungen mit Schülern. Solche oder ähnliche komplexe Vorhaben

sind höchst voraussetzungsvoll und funktionieren nicht auf der Basis Lieferant und Kunde. Sie erfordern neben einer einschlägigen Theorie- und Feldkompetenz der Fortbildner eine kollegiale Reflexionsleistung auf der Schulseite: In welchen Bereichen ist die fachliche Expertise innerhalb des Kollegiums gut, in welchen eher gering ausgeprägt? Wo sind Defizite schulintern kompensierbar, wo ist Unterstützung von außen nötig? Welche Zeitressourcen werden zur Verfügung gestellt? Wie lassen sich Zwischenergebnisse feststellen und welche Folgerungen für den weiteren Projektverlauf werden daraus abgeleitet?

Die Beantwortung solcher Fragen ist eine wichtige Vorarbeit für eine gezielte Inanspruchnahme externer Unterstützungsleistungen. Fortbildungsplanungen der einzelnen Schulen sind künftig unabdingbar verbunden mit einer definierten Fortbildungsverpflichtung für alle Lehrkräfte (in Hamburg: 30 bzw. 45 Stunden pro Jahr – im Interesse der Schule, 3 Präsenztage vor Beginn des Schuljahres, 2 Tage Pädagogische Konferenzen), damit die jeweilige Unterstützungseinrichtung mit ihren begrenzten Ressourcen möglichst effektiv arbeiten kann. **Aus Kunden oder Empfängern von Qualifizierungsleistungen werden dann Auftraggeber und Mitproduzenten, also Partner, die für den Erfolg der Maßnahmen mitverantwortlich sind.**

3. Bildungspolitische Rahmenbedingungen

Solch eine Partnerschaft existiert aber nicht im luftleeren Raum, sondern auf der Basis von Rahmenbedingungen, die von der Bildungspolitik/Schulverwaltung vorgegeben sind, d. h. aktuell für Hamburg und im Prinzip in allen deutschen Bundesländern:

- Alle Schulen sind gemäß Schulgesetz „Selbstverantwortete Schulen“ und steuern ihre Entwicklungsprozesse selbst.
- Die Anforderungen an Unterricht und Erziehung sind durch kompetenzorientierte Rahmenpläne (auf der Basis der KMK-Bildungsstandards) und den Orientierungsrahmen Schulqualität festgelegt.
- Erkenntnisse über den Leistungsstand in Kernfächern auf bestimmten Klassenstufen liefern Lernausgangserhebungen in Klasse 1, 5 und 7, Lernstandserhebungen in Klasse 3, 6 und 8 sowie zentrale Abschlussarbeiten und erfordern einen kompetenten Umgang mit diesen Daten (vgl. „empirische Wende“).
- Seit 2007 gibt die Schulinspektion Rückmeldungen an die einzelnen Schulen und formuliert Hinweise zum weiteren Entwicklungsbedarf.
- In Ziel- und Leistungsvereinbarungen werden relevante Entwicklungsvorhaben zwischen Schulleitung und Schulaufsicht verbindlich festgelegt.

Das Anforderungsarsenal ist also deutlich angewachsen und überlagert in der Wahrnehmung der Kollegien z. T. die gewonnenen Gestaltungsoptionen.

In den nächsten Jahren soll darüber hinaus die Schulstruktur in Hamburg dahingehend verändert werden, dass es nach einer Primarschule von der Vorschulklasse bis Jahrgang 6 für die Sekundarstufen I und II ein

Zweisäulensystem mit Stadtteilschule und Gymnasium geben wird. Dies löst einen großen Veränderungsdruck sowie hohe Qualifizierungsbedarfe aus und erfordert flexible und effiziente Formen der Unterstützung.

4. Spannungsverhältnis: Reformen von innen vs Reformdruck von außen

Daraus resultieren bei vielen Lehrkräften und Kollegien Widerstände auch gegen eigentlich als sinnvoll identifizierte Neuerungen, z. T. auch Lethargie und (schlimmstenfalls) Resignation. Denn Reformdruck hat zwei Ausprägungen: Druck *zu* Reformen und Druck *durch* Reformen.

Das hat mit dem verordneten Reformtempo zu tun, mit gefühlten Entwertungen der bisherigen Arbeit und den gewohnten Routinen („Wir krepeln alles um“ sagen manche Politiker und kommen dabei auf Parteitag und in der Presse gut an).

Abstrakter formuliert: Es kommt zu einem Spannungsverhältnis zwischen den Veränderungsimpulsen aus dem eigenen Bedürfnis der autonomen Schule heraus und den ‚verordneten‘ Veränderungen durch die Reformen des Systems selbst.

Toni Strittmatter vertritt dazu in seinem Beitrag „Bedingungen für die Aufnahme von Neuerungen an Schulen“ (in Beucke-Galm u. a.: Schulentwicklung als Organisationsentwicklung, 1999): „Es ist unmöglich, von der Lehrerschaft nicht gewollte Innovationen erfolgreich zu managen. Die Lehrerschaft hat 150 Jahre Training im ‚Aufnehmen‘ inszenierter Innovationen, ohne an der Alltagspraxis wirklich etwas zu verändern. Es wäre von einer eigentlichen Erfolgsgeschichte des Leerlaufenlassens von Reformen zu berichten“ (S. 320).

Andererseits: Dort, wo Schulen von sich heraus größere Veränderungen in Angriff nehmen, geschieht dies in der Regel durchaus in Reaktion auf Veränderungen im Umfeld – sei es eine Veränderung der Schülerschaft, sei es eine größere Veränderung in der Zusammensetzung des Kollegiums oder ein Wechsel in der Schulleitung, bis hin zu Profilierungs- und Entwicklungsnotwendigkeiten aufgrund einer Konkurrenzsituation zwischen Schulen und Standorten.

Das heißt, auch ein „Veränderungsimpuls aus dem eigenen Bedürfnis der Schule heraus“ findet seinen Anlass meist außerhalb der Schule – wo auch sonst, wenn wir mit Veränderung mehr meinen als nur das Optimieren des Bestehenden.

Wenn wir nun die Frage inhaltlich wenden und betrachten, worum es den verschiedenen „Reformen“ in ihrer Zielsetzung geht, dann liegen schulintern motivierte und systemische Reformen häufig nicht weit auseinander (z. B. Verbindlichkeit von Absprachen, gemeinsam erarbeitetes Methodencurriculum, Standards in der Berufsorientierung). Damit drängt sich aber die Frage auf, ob jenes Spannungsverhältnis im Kern nicht „nur“ eines der grundsätzlich ungleichgewichtigen Kommunikation zwischen „oben“ und „unten“ ist (auch hervorgerufen durch Kommunikationsmängel zwischen Schulaufsicht und Schule oder – wie in den beiden letzten Legislaturen in

Hamburg – durch ein Hü und Hott in der Bildungspolitik). Bei hohem Reformdruck von oben und kommunikativen Dissonanzen besteht dann die große Gefahr für das Unterstützungssystem, nur noch als Büttel und Exekutor der Politik wahrgenommen zu werden. Dann ist das so nötige Vertrauen verspielt und die schulischen Muschelschalen schließen sich.

Gehen wir nun davon aus, dass sich jenes Spannungsverhältnis als ein kommunikatives Problem darstellt, das nicht prinzipiell, aber sicher graduell lösbar ist. Dann bleibt mindestens eine zweite Frage noch offen, nämlich die nach der Bedingung der Möglichkeit gelingender Veränderung – unabhängig davon, ob sie von „innen“ oder von „außen“ angestoßen wird. Dabei fällt mir jener Hinweis von Mats Ekholm, dem ehemaligen Direktor des Skolverket in Schweden, ein, den er uns bei dem Delegationsbesuch 2001 gegeben hatte. Mats Ekholm berichtete davon, dass in den vergangenen 30 Jahren in Schweden eigentlich alles versucht wurde: Die Schulaufsicht wurde abgeschafft, dann wieder eingeführt, dann in ihrer Aufgabe umstrukturiert – die Schulen machten weiter wie bisher; Lehrpläne wurden abgeschafft, wieder eingeführt, eng und verbindlich formuliert, dann wieder offen und flexibel – die Schulen machten weiter wie bisher, d. h. die guten gut, die schlechten schlecht, abhängig von ihrer jeweiligen und von vielen Variablen abhängigen Arbeits- und Kooperationskultur.

Diese Arbeitskultur ist Bedingung für den Erfolg des Unterstützungssystems und gleichzeitig Aufgabe, an ihrer Ausgestaltung und Festigung mitzuwirken.

Echte und langfristig spürbare Veränderungen traten erst ein, als die Administration zwei Dinge einführte: Anwesenheitspflicht für Lehrer in der Schule bis zum Ende des Arbeitstages und gut ausgestattete Arbeitsplätze für jede Lehrerin und jeden Lehrer!

Aus unseren Erfahrungen mit großen Reform- und Qualifizierungsprojekten der letzten Jahre wissen wir, dass es dabei auf die genannten Arbeits- und Kooperationskulturen sowie auf die Anschlussfähigkeit eines Reformvorhabens an bereits vorhandene schulinterne Prozesse, Kompetenzen und Probleme ankommt.

5. Perspektiven für das Verhältnis (autonome) Schule – Unterstützungssystem (Thesen)

a) Schule

- **Schule muss sich als Korporation verstehen** (nicht als Addition einzelner „niedergelassener“ Fach- und Erziehungsspezialisten), d. h. systematische Kooperationen betreiben – intern wie extern – bzw. begünstigen und somit eine gute „Arbeitskultur“ (Mats Ekholm) herstellen. (Von der Schulinspektion wissen wir: Die größten Varianzen bestehen derzeit *innerhalb* der Schulen, nicht *zwischen* den Schulen oder Schulformen.)

Nur dadurch lassen sich wirksame und nachhaltige Qualitätseffekte gewinnen (vgl. Siegfried Bernfeld: „Die Schule als Institution erzieht“)

- **Schule braucht Führung/Leadership**, die das Leitbild repräsentiert, die großen Fragen stellt und vor lauter Bäumen den Wald noch sieht: Tun wir das Richtige? und die Antworten kollektiv herbeiführt. Und wo der workflow organisiert und verantwortet wird (z. B. Berufsorientierung als wirkendes Prinzip quer über die Jahrgänge und Fächer (in PÄDAGOGIK 5/09, S. 10 – 15).
- **Schule braucht eine stabile Binnenstruktur**, d. h. Leitung mit Dienstvorgesetztenfunktion und Personalverantwortung, ein Mittelmanagement mit klar zugewiesenen Zuständigkeitsbereichen – z. B. Fachleitungen, Fortbildungsbeauftragte, Evaluationsexperten, Steuergruppen, Beratungslehrer... – sonst bleibt sie ein ‚loose coupled system‘ mit wenig Tiefenwirkung und großer Störanfälligkeit.

Also insgesamt: ein internes Management zur Mobilisierung und Ausgestaltung von Ressourcen für kollegiale Kooperation und Qualifizierung.

- **Schule braucht ein eigenes Regime der Qualitätssorge** von der kollegialen Einigung darauf, was „wir“ unter guter Schule verstehen bis zur Etablierung von Feedback- und Auswertungssystemen („von Daten zu Taten“) und konkrete Vorstellungen von standortmöglicher und –nötiger Exzellenz (z. B. Binnendifferenzierung, Förderkonzepte, Gewaltprävention, Berufs- und Studienorientierung).

Dazu braucht sie ein konkretes Bild ihrer vorhandenen und noch zu erwerbenden Kompetenzen, auf dessen Folie zielgerichtet Personalentwicklung betrieben und externe Unterstützung beigezogen werden kann.

b) Wie muss ein dazu passendes Unterstützungssystem aussehen?

- Auftritt als Dienstleister für Schulen – und nicht als Büttel der Administration
- Klares Leistungsportfolio, vereinbart mit Behörde und mit gesicherten Ressourcen hinterlegt (Ziel- und Leistungsvereinbarung)
- Agentur als Zugang zum Unterstützungssystem, wo Problemanalyse und Kompetenzvermittlung erfolgen
- Kompetenzzentrum, insbesondere für pädagogische und fachdidaktische Expertise, mit eigener Feldkenntnis, über die der sonstige Weiterbildungsmarkt nicht verfügt
- „Kampagnefähigkeit“ mit großen Reichweiten bei begrenzten Ressourcen, d. h. „Maßkonfektion“: Arbeit mit vorgefertigten Qualifizierungselementen und einzelschulischer Passungspotenz (vgl. „didaktische Werkstätten“)

- Hoher Autonomiegrad bei den Wegen und Mitteln der Zielerreichung und Souveränität nach innen (Personalrekrutierung und –steuerung, Organisationshoheit, Drittmittelacquire etc.)

(Dagegen werden manche Landesinstitute wie „nachgeordnete Dienststellen“ geführt!)

- Ein differenziertes Qualitätsmanagement (man muss selber praktizieren, wozu man andere qualifizieren will!), u. a. systematische Bedarfsermittlung; Feedback, Evaluation und „Tiefenbohrungen“; Verfahren- und Ablaufstandards, ein Personalentwicklungskonzept mit funktionsbezogener Mitarbeiterqualifizierung und Rückkoppelungselementen (z. B. Vorgesetztenfeedback).
- SynergiefLOW im Inneren (Legitimation als Organisationseinheit)
- Synergieproduktion durch Kooperation mit externen Kompetenzzentren (Hochschulen, Unternehmen, Kammern, Stiftungen, Partnerinstituten...)
- Anschlussfähigkeit für die Bedarfe und Bedürfnisse der Schulen und Anknüpfen an ihren jeweiligen Entwicklungsständen. Daraus ergeben sich die benötigten Kompetenzen, z. B. Diagnosefähigkeit, Schulberatung, Prozessbegleitung, didaktische Kompetenz, fachliche Expertise – realisiert und wechselseitig verbindlich gemacht durch Kontrakte mit Schulen und Organisation von Zeitressourcen, und klare und eindeutige Zugänge zu den eigenen Kompetenzfeldern für die nachfragenden Kollegen, Schulen und die Behörde.

Also am wichtigsten:

- Rollenklarheit als Servicesystem für Schulen (im Unterschied zu Schulaufsicht und Inspektion)
- Anschlussfähigkeit
- Selbst ein lernendes System sein als Modell dessen, wozu man qualifizieren will.

Peter Daschner
 Landesschulrat und Direktor des Landesinstituts
 für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI)
 Felix-Dahn-Straße 3
 D-20357 Hamburg
 Tel.: (040) 428 01 23 61
 E-Mail: Peter.Daschner@li-hamburg.de