



Der Deutsche
Schulpreis 2014

Was für Schulen!

Leistung sichtbar machen – Beispiele guter Praxis

Für die Robert Bosch Stiftung
und die Heidehof Stiftung
herausgegeben von
Michael Schratz,
Hans Anand Pant
und **Beate Wischer**



mit
Materialseiten

DER DEUTSCHE SCHULPREIS 2014

Was für Schulen!

Leistung sichtbar machen – Beispiele guter Praxis

Für die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof Stiftung
herausgegeben von **Michael Schratz, Hans Anand Pant**
und **Beate Wischer**

Klett | Kallmeyer

Bundesaußenminister Dr. Frank-Walter Steinmeier zum Deutschen Schulpreis 2014	6
Vorwort	7
Welche Leistung zählt? Schulisches Leistungsverständnis jenseits von Noten und Punkten Michael Schratz, Hans Anand Pant, Beate Wischer	8
„Wir werden jetzt gehört“ Interview mit Angelika Knies	16
Die Leistung der Schule erkennen Eltern sehr früh Interview mit Henrik Bustorf und Ilse Hans	18
„Wir haben ein supertolles Klassenklima“ Interview mit Caroline Naß	20
Der Deutsche Schulpreis 2014 – Laudationes für die Preisträgerschulen	22

Porträts der nominierten Schulen

24–127

Mädchenbildung: beharrlich, mutig, anspruchsvoll Hauptpreisträger: Die Städtische Anne-Frank-Realschule, München Katrin Höhmann	24	Eine Schule ringt um ihren Weg: mit Erfolg Preisträger: Die Römerstadtschule, Frankfurt a. M. Ingrid Kaiser	58
Exzellente leistungsstarke Inklusion Preisträger: Die Erich Kästner Schule, Hamburg Helmut Kopecki	34	Die Unvergleichliche Preis der Jury: Die SchlaU-Schule – Schulanaloger Unterricht für junge Flüchtlinge, München Thomas Oertel	66
Individuelle Lernprofile am Gymnasium oder: „Begeisterung für pfiffige Ideen“ Preisträger: Das Geschwister-Scholl-Gymnasium, Lüdenscheid Monika Buhl	42	Pädagogische Baustelle oder: Die Suche nach dem Stein der Weisen Die Albert-Schweitzer-Schule, Hannover Peter Friedsam	74
Campuschule mit klarer Handschrift oder: Die Geschichte einer großen Fusion Preisträger: Das Regionale Berufsbildungszentrum Wirtschaft, Kiel Hermann Veith	50	Lernen am (im) Fluss oder: Zeig, was in dir steckt! Die Alice-Salomon-Schule, Linz am Rhein Angelika Wolters	80

Lernen auf den Spuren einer Nobelpreisträgerin	86	Das gibt es: gymnasiale Antworten für benachteiligte Schülerinnen und Schüler	110
Die Elinor-Ostrom-Schule, Berlin Wolfgang Wildfeuer		Das Gymnasium am Kurfürstlichen Schloss, Mainz Wolfgang Beutel	
Ziele erreicht man durch Gehen	92	Leidenschaft und „Kulturpause“: Motor von Lernen und Leistung	116
Die Gemeinschaftsschule Freiherr-vom-Stein, Neumünster Anne Ratzki		Die Wilhelm Bracke Gesamtschule, Braunschweig Wolfgang Berkemeier	
So sieht eine Kehrtwende zu mehr Leistung aus	98	Schutz und Ansporn: Eine feste Burg ist diese Schule	122
Die Gemeinschaftsschule Freisen Gislinde Bovet		Die Sekundarschule Friedrichstadt, Lutherstadt Wittenberg Hermann Veith	
Aichhalden – eine Schule in der Region für die Region	104		
Die Grund- und Werkrealschule Aichhalden Wilfried W. Steinert			
Materialseiten der nominierten Schulen			128
Silvia-Iris Beutel, Kathrin Höhmann, Jan von der Gathen			
Die Bewerberschulen im Überblick			146
Der Deutsche Schulpreis			150
Die Jury des Deutschen Schulpreises 2014/Die Autorinnen und Autoren			151/152

„Leistung sichtbar machen“. So lautet der Untertitel der diesjährigen Publikation „Was für Schulen!“. Doch was genau ist Leistung? Ein Physiker würde antworten: die verrichtete Arbeit in einer bestimmten Zeit; ein Betriebswirt wiederum würde Leistung als Wertzuwachs definieren. Ein guter Pädagoge gibt sich mit keiner der beiden Erklärungen zufrieden. Leistung im schulischen Kontext lässt sich nicht ausschließlich an niedrigen Wiederholer- und Abbrecherquoten oder besonders guten Abiturschnitten festmachen. Gute Schule schafft es, Leistungsanforderungen kreativ mit Freude am Lernen zu verknüpfen. Sie findet Wege, um Schülerinnen und Schüler unabhängig von guten Noten zu motivieren. So wird ein Klima erzeugt, das die Leistungsbereitschaft ebenso steigert wie die messbaren Ergebnisse, und zwar unabhängig von der sozialen Herkunft.

Solche Schulen sichtbar zu machen und ihre Leistung zu würdigen, ist die Aufgabe des Deutschen Schulpreises. Seit 2006 wird er von der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung in Kooperation mit dem stern und der ARD vergeben. Der Hauptpreis ist mit 100 000 Euro dotiert. Vier weitere Schulen erhalten Prämien in Höhe von jeweils 25 000 Euro. Zusätzlich wird der „Preis der Jury“ in Höhe von ebenfalls 25 000 Euro verliehen. Alle weiteren nominierten Schulen werden mit Anerkennungspreisen in Höhe von je 2 000 Euro gewürdigt.

Der Deutsche Schulpreis beschränkt sich jedoch nicht nur auf die Auszeichnung der Preisträger. Um nachahmenswerte Konzepte und Beispiele guter Praxis an möglichst viele Schulen heranzutragen, wurde 2007 die Akademie des Deutschen Schulpreises ins Leben gerufen.

„Mehr bessere Schulen!“ – diesem Motto hat sich die Akademie seit ihrer Gründung verschrieben. Um dieser ambitionierten Zielsetzung

gerecht werden zu können, haben die Verantwortlichen der Robert Bosch Stiftung und der Heidehof Stiftung im Juni 2014 beschlossen, dass die Akademie des Deutschen Schulpreises in eine eigenständige Institution übergehen soll. Die neue Akademie versteht sich als Sprachrohr der „guten Praxis“. Sie lädt alle Institutionen zur Zusammenarbeit ein, die an der Entwicklung von guten Schulen interessiert sind. Wir hoffen, zukünftig noch mehr Schulen in Deutschland durch unsere Angebote zu erreichen.

Der nunmehr achte Band der Schriftenreihe „Was für Schulen!“ portraitiert die 15 nominierten Schulen des Jahres 2014. Er gibt uns einen Einblick in die Erfahrungen und Erkenntnisse guter Schulen und kann als Orientierungshilfe für die breite pädagogische Praxis dienen. Wie in den beiden vergangenen Jahren wurde auch dieser Band um einen Materialteil mit Arbeitshilfen und Impulsen ergänzt. Die Materialien sollen interessierten Schulen Anregungen zur Schulentwicklung geben und den Transfer aus der Praxis für die Praxis stärken.

Wir danken dem Verlag Klett Kallmeyer, den Herausgebern Michael Schratz, Hans Anand Pant und der Herausgeberin Beate Wischer sowie den Autorinnen und Autoren der Schulportraits und Materialien für ihr Engagement. Unser besonderer Dank gilt den Schulen und damit der Lehrerschaft, den Schulleitungen, den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern. Sie alle zeigen uns, was gute Schule in Deutschland leisten kann.

Wir hoffen, dass dieser Band vielen als Anregung dient, zur Nachahmung ermuntert und damit – gemäß dem Motto des Deutschen Schulpreises – dem Lernen Flügel verleiht.

Dr. Eva Madelung, Heidehof Stiftung
Dr. Ingrid Hamm, Robert Bosch Stiftung

Welche Leistung zählt?

Schulisches Leistungsverständnis jenseits von Noten und Punkten

8

Es gehört zu den erstaunlichsten Widersprüchen moderner Gesellschaften, dass die Koppelung von Bildung und Leistung als der zentrale, nahezu „alternativlose“ Mechanismus der Verteilung von Lebenschancen gilt, gleichzeitig aber kaum Klarheit und Einigkeit darüber besteht, was denn Leistung im Kern ausmacht.

Das Versprechen moderner Leistungsgesellschaften lautet je nach politischer Akzentuierung: „Leistung lohnt sich“ oder „Aufstieg durch Bildung“. Den Hintergrund dafür bildet das sogenannte meritokratische Prinzip. Der Begriff Meritokratie leitet sich aus dem Lateinischen (*meritum*: „das Verdienst“) und dem Griechischen (*kratein*: „herrschen“) ab. Er bezeichnet eine soziale Herrschaftsordnung, die sich über die Leistungsfähigkeit des Individuums legitimiert. Und das bedeutet: Soziale Ungleichheiten gelten als akzeptabel und legitim, weil (bzw. insofern) sie der individuellen Leistung geschuldet sind. Dies setzt aber voraus bzw. es muss sichergestellt werden, dass leistungsfremde Kriterien wie soziale und ethnische Herkunft, Lebensort, Geschlecht, Beziehungen oder Zufall für den Zugang zu Status, Macht und Geld keine (bedeutsame) Rolle mehr spielen dürfen.

Für die Schule, beziehungsweise die Gestaltung der pädagogischen Praxis, ist dieses gesellschaftlich auszuhandelnde Verteilungsprinzip „individuelle Leistungsfähigkeit“ überaus folgenreich. Denn die Schule ist der Ort *par excellence*, an dem Leistung und Chancengleichheit entwickelt und gesichert werden müssen. Schließlich vergibt die Schule Noten und Zeugnisse. An ihr werden Übergangs- und Zugangsberechtigungen erworben, welche über Zukunftschancen entscheiden.

Damit sollte sich bereits andeuten, dass mit der Schwerpunktsetzung auf „Leistung“ und dem Anspruch „Leistung sichtbar machen“ ein in mehrfacher Hinsicht äußerst spannungsreicher Qualitätsbereich in den Mittelpunkt dieses Bandes gestellt wird. Die Beteiligung der Schule an gesellschaftlichen Allokationsprozessen führt nicht nur zu dem bis in den pädagogischen Alltag hinein spürbaren – und hinlänglich bekannten – Antagonismus von Fördern und Selektieren. Die Leistungsthematik selbst ist sehr grundsätzlich von hoher pädagogischer Brisanz. Denn hier wird in besonderer Weise offenbar, dass die Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen eben keineswegs allein pädagogischen Imperativen folgen kann. Vielmehr gibt es auch Erfordernisse zu bedenken, die daraus resultieren, dass Schule eine gesellschaftliche Institution ist. Insbesondere als „Gatekeeper“ der bildungsbasierten Meritokratie (Becker/Birkelbach 2013) sitzen Schulen und Lehrkräfte dabei in recht vielfältiger Weise „in der Falle“.

Im Folgenden werden wir einige dieser „Falle“ exemplarisch aufgreifen. Dabei soll herausgearbeitet werden, dass Schulen nach den Qualitätskriterien des Deutschen Schulpreises vor allem dann exzellente Leistungen zeigen, wenn sie kreativ und innovativ mit den systemisch vorgegebenen Spannungsfeldern und Dilemmata des meritokratischen Prinzips umgehen.

Spannungsfelder im Qualitätsbereich Leistung

Eine erste „Falle“, in die Lehrkräfte und Schulen quasi systembedingt tappen können, ließe sich als *Unbestimmtheitsfalle* bezeichnen. Zwar sind in

den Schulgesetzen und gesetzlichen Verordnungen bis ins Detail die formalen Kriterien und technisch-prozeduralen Aspekte der Notenvergabe, Notenumrechnung, Leistungsanrechnung, Prüfungsgestaltung, des Zertifikaterwerbs und der Übergangs- und Hochschulzugangsberechtigung geregelt. Es existiert also ein hochgradig verbindliches und zum Teil starres Gerüst der Leistungsbeurteilung. Wie es Lehrkräften jedoch gelingen kann, die Leistungen in den Lernprozessen ihrer Schülerinnen und Schüler überhaupt wahrzunehmen, sie unter Einsatz geeigneter Methoden der Leistungsfeststellung sichtbar zu machen, zu dokumentieren und schließlich zu angemessenen Leistungsbeurteilungen und Leistungsprognosen zu kommen, bleibt weitgehend der Interpretation und den Handlungsroutinen der einzelnen Lehrkraft überlassen.

Das Ergebnis dieser Interpretationsoffenheit ist seit langem und aus zahlreichen Studien bekannt. Es wurde von Ingenkamp (1971) schon Anfang der 1970er-Jahre durch den Titel „Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ auf den Punkt gebracht: Ziffernnoten sind nicht fair. Sie sind aufgrund stereotyper Erwartungshaltungen und impliziter „Begabungstheorien“ der Lehrkräfte sowie eines auf die Klasse beschränkten Bezugssystems weder objektive noch valide Instrumente der Leistungsbeurteilung. Und dies gilt übrigens auch für Übergangsempfehlungen von Lehrkräften. Diese sind nicht nur von den Leistungen der Schülerinnen und Schüler beeinflusst, sondern ebenfalls von deren Herkunftsmerkmalen und den darauf basierenden impliziten Erfolgsprognosen der Lehrkräfte (vgl. Ditton 2010).

Das Problem lässt sich so zuspitzen: Schulen haben den offiziellen Auftrag, durch geeignete

Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilungen die meritokratisch legitime Selektion und Allokation der Lernenden zu gewährleisten. Gleichzeitig ist empirisch belegt, dass dies mit den bestehenden Verfahren nur sehr unzureichend gelingt. Die interessante Frage ist daher: Wieso kann sich das offensichtlich ungeeignete System der Notengebung und der darauf basierenden Zertifizierungen so zäh an einer Stelle (der Schule) halten, die so zentral für die gesamtgesellschaftliche Regulierung individueller Lebenschancen ist?

Schulen: „lose gekoppelte“ Systeme

Einen möglichen Erklärungsansatz bietet die organisationssoziologische Sichtweise. Dieser zufolge stellen Schulen in doppelter Weise „lose gekoppelte“ Systeme dar (Coburn 2004). Nach innen zeigt sich „lose Koppelung“ darin, dass die alltäglichen Aktivitäten der Lehrkraft im Unterricht relativ autonom gegenüber anderen Lehrkräften und der Schulleitung ablaufen, was sich im sogenannten Autonomie-Paritäts-Muster äußert (vgl. Lortie 1975). Nach außen, d. h. gegenüber den Ansprüchen von Schulaufsichtsbehörden, ist die Einzelschule ebenfalls bemüht, ihre Handlungsspielräume zu wahren. Das Festhalten an den formalen Vorgaben zur Leistungsbeurteilung in Notensystemen, Übergangsempfehlungen, Versetzungsentscheidungen, Zertifikatsvergaben etc. ist quasi der Preis, der dafür bewusst oder unbewusst von allen Akteuren gezahlt wird.

In dieser Sichtweise wird auch nachvollziehbar, wieso die seit knapp einem Jahrzehnt von der Bildungspolitik forcierte Einführung exter-

ner und stärker standardisierter Verfahren der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung durch landesweite Vergleichsarbeiten, zentrale Abschlussprüfungen oder – auf Schulebene – Schulinspektionen bei Lehrkräften und Schulen zum Teil auf vehementen Widerstand trifft. Denn diese Instrumente stellen die bewährte Entkoppelung von Aktivitäts- und Legitimationsstruktur (Gomolla 2012, S. 36) infrage. Sie bedrohen daher die Flexibilitäts- und Autonomieräume der Betroffenen im Kern.

Auch auf der bildungspolitischen Ebene löst die Vorstellung, man könnte „von heute auf morgen“ eine bundesweit einheitliche Zentralabiturprüfung einführen, die zumindest teilweise auf standardisierten Tests beruht, zu Recht äußerstes Unbehagen aus. Da das Funktionieren des bestehenden Systems der Leistungsbeurteilung eben nicht auf dessen Objektivität, Validität und Effizienz beruht, sondern auf „Vertrauen“ und „gutem Glauben“ (ebd.) in die Professionalität der Handelnden, wird die Einführung standardisierter Verfahren der Leistungsfeststellung „von oben“ fast zwangsläufig als Misstrauensbekundung wahrgenommen. Hinzu kommt: Die fortbestehenden Koppelungen der Schulleistungen an den sozialen und den Zuwendungshintergrund, an das Geschlecht und an den Lernort (Bundesland, Region, Schulform) würde bei standardisierten Tests und einheitlichen Prüfungen schließlich sofort offensichtlich und das meritokratische Versprechen der Chancengleichheit könnte für jeden erkennbar kollabieren und als Rationalitätsmythos (ebd.) entlarvt werden.

In diesem Spannungsfeld aus inhaltlicher Unter- und bürokratischer Überregulierung gelingt es den ausgezeichneten Schulen des Deutschen Schulpreises, die Entkoppelung von Legitimitätsanspruch und Praxis der Leistungs-

beurteilung durch gute selbstentwickelte Koppelungen zu überwinden. Dies geschieht auf vielfältige Weise – und unter Bearbeitung noch weiterer Fallstricke.

Leistungsverständnis klären und kommunizieren

Ein zentraler Schritt dieser Schulen ist eine offensive Auseinandersetzung mit den Problemlagen rund um die Leistungsthematik: Exzellente Schulen bemühen sich aktiv darum, etwa im Rahmen ihrer Leitbildentwicklung, ein explizites und schulweit möglichst geteiltes Leistungsverständnis zu entwickeln, das als Konzept dokumentiert und gegebenenfalls im Laufe der Zeit immer wieder auf den Prüfstand gestellt wird. Ein wichtiger Aspekt dieser Diskussion kann hierbei beispielsweise die Offenlegung subjektiver „Begabungstheorien“ bzw. Vorstellungen über die prinzipiell unbegrenzte Bildbarkeit von Schülerinnen und Schülern sein.

Ein anderer wichtiger Aspekt ist hierbei aber auch, der Gefahr einer Verengung des Leistungsbegriffs auf fachliche bzw. auf nur messbare Kompetenzen zu begegnen. Das gemeinsam entwickelte Leistungsverständnis kann demnach auch differenzierte Aussagen dazu machen, welche Aspekte jenseits der fachlichen Leistungen Aufmerksamkeit, Würdigung und Förderung erhalten sollen, wie z. B. (außerschulische) soziale, politische, musisch-künstlerische oder sportliche Aktivitäten. Dieses Leistungsverständnis wird schulweit kommuniziert und auch gegenüber außerschulischen Partnern und Eltern aktiv vertreten.

Dazu ein Beispiel: Im Leitbild der Erich Kästner Schule in Hamburg steht „Das Beste geben und Leistung zeigen“. Die Schule gibt

Anreize und fördert besonders auch Leistungen im kreativen Bereich – so lernt z. B. jedes Kind der Grundschule ein Instrument. An den ca. 30 öffentlichen Aufführungen der Tanzprojekte, der Kurse Modedesign, Theater und Musik beteiligen sich jährlich ca. 700 Schülerinnen und Schüler als Akteure auf der Bühne. Sie werden so zu individuellen Höchstleistungen geführt.

Leistungen auf vielfältige Weise sichtbar machen

Exzellente Schulen beschränken sich nicht auf die „klassischen“ Settings, in denen die Leistungen von Schülerinnen und Schülern sichtbar gemacht werden, also z. B. Prüfungen, Noten- und Zeugnisdiskussionen, Klausurbesprechungen, schulinterne Parallelarbeiten. Sie verfügen vielmehr über Strategien und Maßnahmen, eine breite Palette von Leistungen auch im Schulalltag zu erkennen, zu fördern und wertzuschätzen. Dies kann beispielsweise durch Wettbewerbe geschehen und durch schulinterne Gelegenheiten zur Präsentation, wie Theateraufführungen, Poetry- oder Science-Slams. Aber auch das regelmäßige Dokumentieren der alltäglichen Leistungen und Leistungsentwicklungen z. B. im Rahmen von Portfolioansätzen vermittelt jedem einzelnen Lernenden ein Gefühl dafür, dass die Wertschätzung von Leistungen sich nicht ausschließlich auf ein (perfektes) Produkt, sondern ebenso auf einen kreativen Prozess beziehen kann. Gelingt es einer Schule auf diese Weise, Leistung sowohl für ihre Lernenden als auch für ihre Lehrenden als facettenreich erlebbar zu machen, dann überwindet sie die beschriebene Entkopplung von realem Leistungsgeschehen und bürokratisch-intransparenter Leistungsbeurteilung.

Gleichzeitig geht es aber auch um ein Ausbalancieren der einleitend bereits angedeuteten Widersprüche zwischen den pädagogischen Aufgaben der Schule einerseits und ihren gesellschaftlichen Funktionen andererseits. Hier besteht ein erfolgreicher Umgang mit einem der vielen Spannungsfelder konkret darin, summative Leistungsfeststellungen und -beurteilungen kreativ mit formativer Leistungsbewertung zu kombinieren, um damit der genuin *pädagogischen Funktion* von Leistungsrückmeldungen genügend Raum zu geben. Eine Formulierung zu den Ausführungen des entsprechenden Qualitätskriteriums des Deutschen Schulpreises lautet: „Formative und summative Formen der Leistungsbeurteilung stehen in einem sinnvollen Zusammenhang und sichern Transparenz bei der Leistungsbewertung.“

Wie in diesem Band dokumentiert, greifen die Schulen dabei auf eine Vielzahl von Verfahren zurück wie Kompetenzraster, Portfoliovorlagen oder Lernentwicklungsberichte. Die strukturelle Gemeinsamkeit dieser formativen Verfahren besteht darin, dass sie erstens hochgradig individualisierte Leistungsrückmeldungen erlauben, zweitens Lernprozesse und Entwicklungsverläufe über einen langen Zeitraum dokumentieren und zudem drittens partizipativ angelegt sind, da nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Lernenden die Verfahren – zumindest unter Anleitung – für ihre eigene Leistungsdiagnostik einsetzen können.

Dies gelingt in beeindruckender Weise an der Städtischen Anne-Frank-Realschule in München, wo Lehrende, Schülerinnen und Eltern über unterschiedliche Feedback-Maßnahmen sicherstellen, dass ein kontinuierliches Monitoring über die individuelle Lernentwicklung erfolgt und für den persönlichen Leistungszuwachs genutzt wird. Die Arbeit in

den Lernbüros mit bewusst heterogenen Gruppenkonstellationen wird über Eintragungen des Lernfortschritts in das Logbuch begleitet. Im zweiwöchigen Rhythmus erfolgt ein fünf- bis siebenminütiges Gespräch mit einem der beiden Lehrkräfte des Klassenleitungsteams, in welchem der Lernfortschritt, die Selbsteinschätzung und das Verhalten besprochen werden. Danach wird eine gegenseitig verbindliche Vereinbarung über die weiteren Entwicklungsschritte getroffen, die im folgenden Gespräch überprüft und erneuert wird.

Kohärentes System von Leistungsrückmeldungen

Leistungen sichtbar machen beinhaltet also ein ausgeklügeltes System von Leistungsrückmeldungen, das alle Akteure – und zwar auf unterschiedlichen Ebenen – einbezieht. Lehrkräfte geben nicht nur ihren Schülerinnen und Schülern leistungsbezogene Rückmeldungen, sondern sind auch selbst Empfänger von leistungsbezogenem Feedback – etwa durch Selbstevaluationsverfahren, durch externe standardisierte Tests wie Vergleichsarbeiten oder durch strukturierte kollegiale Hospitationsprogramme. Schließlich erhalten auch Schulleitungen über Schulinspektionsberichte oder Rückmeldungen zum Abschneiden in zentralen Prüfungen und landesweite Vergleichsarbeiten leistungsbezogenes Feedback auf der Schulebene. Die Kunstfertigkeit exzellenter Schulen besteht darin, sich nicht in den vielfältigen Daten zu verlieren und unterschiedliche Feedbackinformationen nicht unverbunden nebeneinander stehen zu lassen. Vielmehr kommt es entscheidend darauf an, sie im Sinne einer schuleigenen „Evaluationspolitik“ zu sichten, zu gewichten und anschließend

zur Verabredung von Entwicklungsschritten zu nutzen. Beispielhaft hat das Gymnasium am Kurfürstlichen Schloss in Mainz Leistungsrückmeldungen aus vielfältigen Quellen so genutzt, dass es – im Sinne einer lernenden Schule – kontinuierlich seine Unterrichtsqualität verbesserte. Unter umsichtiger Regie der Schulleiterin wurde ein kluges Förderkonzept entwickelt, das die für ein Gymnasium unüblich heterogenen Lernvoraussetzungen und Leistungsprofile in aller Breite unterstützt. Dessen Wirksamkeit wird unter Beteiligung der Schülerschaft, Eltern und Lehrkräfte im Längsschnitt jährlich evaluiert. Die Ergebnisse dienen den Fachschaften in ihrer Teilverantwortlichkeit als Basis für übergreifende Entwicklungsplanung, die sich kommunikativ verankerter Ziele und Perspektiven verschreibt.

Leistung der Schülerinnen und Schüler = Leistung der Schule?

Der Deutsche Schulpreis zeichnet nicht die Leistungen einzelner Schülerinnen und Schüler aus, sondern die Leistung der gesamten Schule. Die Qualitätskriterien des Deutschen Schulpreises sehen unter anderem vor, dass erstens die Schülerleistungen über den Erwartungen für den Schulstandort (d. h. die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft) liegen, dass zweitens die Schule Erfolge bei der Senkung von Wiederholer-, Abstufungs- und Abbruchquoten vorweisen kann und dass drittens die Schule die Überwindung von sozialer Benachteiligung im Bildungserfolg als wichtige professionelle Aufgabe ansieht.

Für die Beurteilung schulischer Erfolge, aber auch in Bezug auf Orientierungsmarken für pädagogische Förderung hat dies sehr ent-

scheidende Konsequenzen. Es bedeutet, dass die Leistung einer Schule (oder einer Lehrkraft) gemäß dieser Kriterien eben nicht allein über die durchschnittlichen Leistungsverbesserungen der individuellen Schülerinnen und Schüler festgestellt werden soll. Die Idee, dass das erreichte Leistungsniveau einer Schule an der Zu-

sammensetzung ihrer Schülerschaft relativiert werden muss (sogenannte faire Vergleiche) und dass gleichzeitig eine Schule dann exzellent ist, wenn sie die Bedingungen für chancengleiche Bildungsverläufe schafft, verweist vielmehr ein weiteres Mal auf die eingangs beschriebenen Dilemmata des „meritokratischen Ver-

Die Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises

Leistung

- ▶ Schulen, die, gemessen an ihrer Ausgangslage, besondere Schülerleistungen in den Kernfächern (Mathematik, Sprachen, Naturwissenschaften), im künstlerischen Bereich (z. B. Theater, Kunst, Musik oder Tanz), im Sport oder in anderen wichtigen Bereichen (z. B. Projektarbeit, Wettbewerbe) erzielen.

Umgang mit Vielfalt

- ▶ Schulen, die Mittel und Wege gefunden haben, um produktiv mit den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, Interessen und Leistungsmöglichkeiten, mit kultureller und nationaler Herkunft, Bildungshintergrund der Familie, Geschlecht ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen;
- ▶ Schulen, die wirksam zum Ausgleich von Benachteiligungen beitragen;
- ▶ Schulen, die das individuelle Lernen planvoll und kontinuierlich fördern.

Unterrichtsqualität

- ▶ Schulen, die dafür sorgen, dass die Schüler ihr Lernen selbst in die Hand nehmen;
- ▶ Schulen, die ein verständnisintensives und praxisorientiertes Lernen auch an außerschulischen Lernorten ermöglichen;
- ▶ Schulen, die den Unterricht und die Arbeit von Lehrern mithilfe neuer Erkenntnisse kontinuierlich verbessern.

Verantwortung

- ▶ Schulen, in denen achtungsvoller Umgang miteinander, gewaltfreie Konfliktlösung und der sorgsame Umgang mit Sachen nicht nur postuliert, sondern gemeinsam vertreten und im Alltag verwirklicht werden;
- ▶ Schulen, die Mitwirkung und demokratisches Engagement, Eigeninitiative und Gemeinsinn im Unterricht, in der Schule und über die Schule hinaus tatsächlich fordern und umsetzen.

Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner

- ▶ Schulen mit einem guten Klima und anregungsreichem Schulleben;
- ▶ Schulen, in die Schüler, Lehrer und Eltern gern gehen;
- ▶ Schulen, die pädagogisch fruchtbare Beziehungen zu außerschulischen Personen und Institutionen sowie zur Öffentlichkeit pflegen.

Schule als lernende Institution

- ▶ Schulen, die neue und ergebnisorientierte Formen der Zusammenarbeit des Kollegiums, der Führung und des demokratischen Managements praktizieren und die Motivation und Professionalität ihrer Lehrer planvoll fördern;
- ▶ Schulen, die in der Bewältigung der Stofffülle, der Verbesserung des Lehrplans, der Organisation und Evaluation des Schulgeschehens eigene Aufgaben für sich erkennen und daran selbstständig und nachhaltig arbeiten.

sprechens“. Der Soziologe Heiner Meulemann beschreibt dies wie folgt: „Weil Leistung Ungleichheit rechtfertigt und weil Herkunft und Leistung miteinander zusammenhängen, geht aus der Forderung nach gleichen Chancen die Forderung nach gleichen Chancen bei gleicher Leistung hervor. Aus Chancengleichheit wird Chancengerechtigkeit“ (Meulemann 2004, S. 120).

Das wiederum bedeutet für die pädagogische Praxis: Auch wenn hohe Schülerleistungen, wie wir für den Qualitätsbereich „Umgang mit Vielfalt“ schon einmal ausgeführt hatten (vgl. Schratz/Pant/Wischer 2012), ein wichtiger Maßstab für Schulqualität sind, geht es eben nicht nur um eine generelle Leistungsmaximierung beziehungsweise um das pädagogische Postulat einer optimalen Förderung des Einzelnen. Neben solche individuelle treten vielmehr auch kollektive Kriterien – und zwar unter dem Gesichtspunkt der Chancengerechtigkeit mit dem Ziel, Leistungsdisparitäten innerhalb der Schülerschaft zu reduzieren, soweit es irgend geht.

Unter besonders herausfordernden Bedingungen versucht die SchlaU-Schule in München jungen unbegleiteten Flüchtlingen aus den Kriegs- und Krisengebieten aller Welt eine Chance zu geben, ihr Menschenrecht auf Bildung und Schule wahrzunehmen und an Gesellschaft teilzuhaben. Das Kollegium sucht gemeinsam – hoch engagiert in der Zusammenarbeit mit allen denkbaren Partnern – nach der für jeden Schüler optimalen Lösung, um mit der Heterogenität in Herkunft und Vorbildung produktiv umzugehen. Über die individuelle Unterstützung und Förderung beim Lernen und die Unterstützung im sozialpädagogischen Bereich sind die Jugendlichen hoch motiviert und vermögen die Widrigkeiten, die ihnen im Weg stehen, zu überwinden.

Ausblick

Mit der Schwerpunktsetzung auf Leistung – darauf haben wir einleitend aufmerksam gemacht – wird in diesem Band ein Qualitätskriterium eingehender betrachtet, das es aus pädagogischer Perspektive wahrlich „in sich hat“. Es kann aber auch dieser Qualitätsbereich erneut nicht isoliert betrachtet werden, sondern er ist aufs engste mit den anderen fünf Bereichen verwoben. Bei kaum einem der anderen Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises wird man aber vermutlich auf so viele Kontroversen treffen, wie dies bei dem Thema Leistung der Fall ist. Dies hängt sicher zum einen damit zusammen, dass Leistung – bzw. vielmehr auch Leistungsmessungen – in den letzten Jahren ganz zentral in den Fokus gerückt sind und dass es alles andere als einfach ist, sich hier pädagogisch zu positionieren.

Zum anderen geht es aber – wie wir deutlich machen wollten – noch grundsätzlicher auch um strukturelle Widersprüche, die mit der Einbindung der Schule in gesellschaftliche Funktionszusammenhänge in Verbindung stehen; hier konkret mit dem meritokratischen Verteilungsprinzip. Diesen Herausforderungen müssen sich Schulen und Lehrkräfte täglich stellen, wenn sie strukturellen Widersprüchen mit pädagogischen Konzepten begegnen. Die in diesem Band dokumentierten Schulen können dazu anregen, erfolgreiche Konzepte eines schulischen Leistungsverständnisses jenseits von Noten und Punkten kennenzulernen und daraus neue Anregungen zu schöpfen.

Literatur

- Becker, D./Birkelbach, K. W. (2013). Lehrer als Gatekeeper?: Eine theoriegeleitete Annäherung an Determinanten und Folgen prognostischer Lehrerurteile. In: Becker, R./Schulze, A. (Hrsg.): *Bildungskontexte* (S. 207–237). Wiesbaden.
- Coburn, C. E. (2004). Beyond decoupling. Rethinking the relationship between the institutional environment and the classroom. *Sociology of Education*, 77, S. 211–244.
- Ditton, H. (2010). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg* (S. 247–275). Wiesbaden.
- Gomolla, M. (2012). Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung* (S. 25–50). Wiesbaden.
- Ingenkamp, K. (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim/Basel.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago.
- Meulemann, H. (2004). Sozialstruktur, soziale Ungleichheit und die Bewertung der ungleichen Verteilung von Ressourcen. In: Berger, P. A./Schmidt, V. H. (Hrsg.): *Welche Gleichheit, welche Ungleichheit? Grundlagen der Ungleichheitsforschung* (S. 115–136). Wiesbaden.
- Schratz, M./Pant, H.-A./Wischer, B. (2012). Vielfalt – Blick auf einen schillernden Begriff (S. 7–15). In: Dies. (Hrsg.): *Was für Schulen! Vom Umgang mit Vielfalt – Beispiele guter Praxis*. Seelze.

Schule und Leistung – ein Begriffspaar, das in der Öffentlichkeit wenig Anlass zur Diskussion gibt und unwidersprochen einen allgemeinen Erwartungshorizont an Schulen zum Ausdruck bringt. Gute Schulen stellen sich deshalb Fragen: Welches Leistungsverständnis legen wir unserer Arbeit zugrunde? Wie fördern wir die Leistungsbereitschaft unserer Schülerinnen und Schüler? Und: Wie gelingt es uns, verschiedene Arten von Leistung sichtbar zu machen? Schulen verfügen über ein ganzes Bündel von Strategien und Maßnahmen, Leistungen zu erkennen, zu fördern und wertzuschätzen. Die Vergabe von Noten ist nur eine Form der Leistungsbewertung; ein ganzheitlicher Umgang mit Leistung vermag mehr, wie die Schulen in diesem Buch eindrucksvoll zeigen.

Das ist es, was die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof Stiftung, die Initiatoren des Deutschen Schulpreises, erreichen wollen: den Blick der Fachleute, der Öffentlichkeit und der Politik auf die Leistung und Bedeutung guter Schulen lenken und möglichst viele andere dazu ermutigen, sich anstecken und anregen zu lassen. Der Deutsche Schulpreis hat sehr rasch große Beachtung gefunden; über tausend Schulen haben sich an den bisherigen Ausschreibungen beteiligt, Schulen aller Bundesländer und Schularten. In diesem Jahr blickt der Preis bereits auf acht Jahre Geschichte zurück. 116 Schulen konnten in das Juryverfahren aufgenommen werden; 20 Schulen wurden von Expertenteams besucht, 15 Schulen für den Schulpreis nominiert, sechs mit Preisen bedacht.

Gute Schulen reflektieren, was sie an ihrem Standort leisten können. Sie trauen sich zu, neue Prozesse anzustoßen, sie zu evaluieren und zu kommunizieren. Die Experten des Deutschen Schulpreises besuchten Schulen, die ihre Leistung kontinuierlich verbessert haben und zu Recht stolz darauf sind, diese sichtbar zu machen.

Was für Schulen!



ISBN 978-3-7800-4817-2



9 783780 048172

Robert Bosch **Stiftung**

Heidehof
Stiftung