



Der Deutsche
Schulpreis 2013

Was für Schulen!

Schule als lernende Institution – 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 2013

Was für Schulen!

Schule als lernende Institution – Beispiele guter Praxis

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

Klett | Kallmeyer

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Impressum

Michael Schratz, Hans Anand Pant und Beate Wischer (Hrsg.)
Der Deutsche Schulpreis 2013
Was für Schulen!
Schule als lernende Institution – Beispiele guter Praxis
In der Reihe „Der Deutsche Schulpreis“
Herausgegeben für die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof Stiftung

1. Auflage 2013

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.
Fotomechanische oder andere Wiedergabeverfahren nur mit Genehmigung des Verlages.

© 2013. Kallmeyer in Verbindung mit Klett
Friedrich Verlag GmbH
D-30926 Seelze
Alle Rechte vorbehalten.
www.friedrich-verlag.de

Redaktion: Dirk Haupt, Leipzig; Inge Michels, Bonn; Lena Wohlleben, Stuttgart
Fotos: Theodor Barth, Stuttgart
Realisation: André Klemm
Druck: Mundschen Druck- und Vertriebsgesellschaft GmbH & Co. KG, Soltau
Printed in Germany

ISBN: 978-3-7800-4994-0

Nicht in allen Fällen war es uns möglich, den Rechteinhaber ausfindig zu machen. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Vorwort	5
Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel zum Deutschen Schulpreis 2013	6
Einführung der Herausgeber: Schule als lernende Institution: Wie entwickeln sich Organisationen?	7
Interview: Interaktionen, Rituale und die Qualität von Führung	16
Interview: „Fische im Schwarm leben länger“	18
Der Deutsche Schulpreis 2013 – Laudationes für die Preisträgerschulen	20

Porträts der nominierten Schulen

Eine Schule, die lernt, und über sich hinauswächst Hauptpreisträger: Die Anne-Frank-Schule, Bargtheide	22
Starke Schule, Ausbildungsreife gesichert Preisträger: Die Gemeinschaftsschule in der Taus, Backnang	32
„Der Weg zu einer guten Schule ist nie zu Ende“ Preisträger: Die Grundschule Comeniusstraße, Braunschweig	40
Eine Pädagogische Metropole auf dem Land Preisträger: Die Grundschule Gau-Odernheim	48
Eine ganze Schule steht auf „Dalton“ Preisträger: Das Gymnasium der Stadt Alsdorf	56
Höchst heterogen – und das berufliche Ziel fest im Blick Preis der Jury: Die Private Fachschule für Wirtschaft und Soziales Erfurt	64
Umdenken, Umlernen: So gelingt Schulentwicklung Das Elsa-Brändström-Gymnasium, Oberhausen	72
Mitten in Europa eine Schule der Verständigung Das Erftgymnasium – Europaschule der Kreisstadt Bergheim	78
Verantwortung für Kinder: Auftrag mit Erfolg erfüllt Die Grundschule Auf den Heuen, Bremen	84
Drei Schulen, vereint in Projekten und Geborgenheit Die Herman-Nohl-Schule, Berlin	90
Leistung aus Freude am Wettbewerb Die IGS List, Hannover	96
„Nutze deine Möglichkeiten“ oder: von Anfang an Musik und Tanz Die Kurfürst-Moritz-Schule, Moritzburg	102
Bemerkenswert: Eine Schule hat sich wachgeküsst Die Schule im Autal, Sieverstedt	108
„Flüsterschule“: ein Strukturwandel und seine Folgen Die Waldschule – Grundschule der Stadt Flensburg	114
In jeder Hinsicht: Eindruck von entspannter Weite Die Willy-Brandt-Gesamtschule Marl	120

Materialseiten der nominierten Schulen	126
Die Bewerberschulen im Überblick	145
Der Deutsche Schulpreis	149
Die Jury des Deutschen Schulpreises 2013/Die Autorinnen und Autoren	150/151

Eine Schule, die sich systematisch weiterentwickeln will, braucht Struktur, Zeit und Zuversicht. Vor allem braucht sie Menschen, die Bewährtes hinterfragen, sich für Neues öffnen und eine Vision für die Zukunft entwickeln. Nachhaltige Veränderungen können nicht „von oben verordnet“ werden, sie entstehen vor Ort – ausgehend von der Geschichte und dem individuellen Profil der einzelnen Schule. Alle Rahmenbedingungen, ob rechtlicher, institutioneller oder finanzieller Natur, sollten hierfür Anreize schaffen und Freiräume bieten.

„Schule als lernende Institution – Beispiele guter Praxis“ lautet der Untertitel dieses Buches. Gute Schulen handeln eigenverantwortlich. Sie zeichnen sich durch eine teamorientierte Führung aus und kooperieren mit ihrer Umgebung: mit anderen Schulen, der Öffentlichkeit, mit Wissenschaft, Wirtschaft und Kultur. Gute Schulen nutzen Evaluation und Qualifikation, um über ihren aktuellen Entwicklungsstand zu reflektieren, sich neue Ziele zu setzen und sich stetig zu verbessern. Gute Schulen sehen Schulentwicklungsaufgaben als Anliegen aller Beteiligten und Betroffenen und sorgen für entsprechende Strukturen sowie transparente Entscheidungen. Im Fokus der Schulentwicklung steht die Verbesserung der Qualität der Schule und des Lernens.

Damit diese Schulen für andere sichtbar werden und zugleich ihre Leistung gewürdigt wird, schreiben die Robert Bosch Stiftung und die Heidehof Stiftung in Kooperation mit dem *stern* und der ARD seit 2006 den Deutschen Schulpreis aus. In den vergangenen sieben Wettbewerbsjahren haben sich über 1000 Schulen aller Schularten aus ganz Deutschland beworben, 43 Schulen wurden ausgezeichnet.

Um Beispiele guter Praxis und nachahmenswerte Konzepte an möglichst viele weiterzuge-

ben, nahm 2007 die Akademie des Deutschen Schulpreises ihre Arbeit auf. Sie dient der Zusammenarbeit und dem Erfahrungsaustausch zwischen den Preisträgern und allen Schulen, die aus eigener Initiative gute Schule gestalten wollen und sich auf den Weg der Schulentwicklung begeben haben.

Die Porträts der 15 nominierten Schulen beschreiben Entwicklungen und Erfolge, die für die Diskussion in Fachkreisen und Öffentlichkeit, vor allem aber für die breite pädagogische Praxis, fruchtbar gemacht werden sollen: zum Beispiel die Anne-Frank-Schule Bargteheide, deren erfolgreicher Umgang mit Heterogenität ein Vorbild für alle integrierten Schulsysteme in Deutschland ist. Oder das Gymnasium der Stadt Alsdorf, dem mit der Arbeit nach dem Dalton-Plan der Spagat zwischen Freiheit und Verantwortung beim Lernen gelingt. Erstmals ausgezeichnet wurde außerdem eine berufsbildende Schule: die Private Fachschule für Wirtschaft und Soziales in Erfurt. An fünf Standorten werden die Schüler durch konsequente Praxisorientierung auf ihren Berufsalltag vorbereitet. Wir danken dem Klett Kallmeyer Verlag, den Herausgebern Michael Schratz, Hans Anand Pant und Beate Wischer sowie den Autoren des vorliegenden Bandes für ihre Beiträge. Besonderer Dank gilt aber allen pädagogischen Mitarbeitern, Eltern und Schülern, die sich immer wieder neue Ziele setzen und die Zukunft ihrer Schule gemeinsam gestalten. Wir hoffen, dass diese Publikation ihnen zusätzliche Anregungen gibt und viele Schulen dazu motiviert, sich ebenfalls auf den Weg zu machen.

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

Schule als lernende Institution: Wie entwickeln sich Organisationen?

Schulen sind heute aufgrund der aktuellen Herausforderungen mehr denn je gefordert, in vielfältigen Zusammenhängen zu denken und zu handeln. Diese Herausforderungen zeigen sich auf unterschiedlichen Ebenen: *Politisch* wird mehr Selbstständigkeit von den Schulen erwartet. Schulprogramm und Evaluation sollen zentrale Steuerungsinstrumente ablösen und flexibles Handeln vor Ort ermöglichen. *Ökonomisch* erfolgt Druck durch Budgetkürzungen und Einsparungen bei Personal und materiellen Ressourcen. *Gesellschaftlich* leidet die Profession am geringer werdenden Status des Lehrerberufs. Der globale Wettbewerb macht sich über die großen Vergleichsstudien und damit verbundenen Rankings auch in der Schullandschaft bemerkbar. *Pädagogisch* sollen vermehrt gesellschaftlich nicht mehr leistbare Aufgaben von der Schule bewältigt werden, angefangen von grundsätzlichen Erziehungsthemen bis zur Inklusion als umfassender Aufgabe. *Didaktisch-methodisch* sind neue Unterrichtsformen gefragt, die mit der Individualisierung und Dynamisierung der gesellschaftlichen Entwicklung Schritt halten. Die *neuen Medien* und Kommunikationsformen greifen inzwischen so tief in das Schulleben ein, dass einerseits neue Lehr-Lernformen im virtuellen Raum entwickelt werden, andererseits Handyverbote ausgesprochen werden (müssen?), um die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler im konventionellen Klassenraum zu halten.

Schulen, die sich für den Deutschen Schulpreis bewerben, haben sich diesen Herausforderungen in vielfältiger Weise gestellt. Sie haben sich – oft in mehrjähriger Anstrengung, unter großem kollegialem Einsatz und mit hohem Problembewusstsein – zu dem entwickelt, was gute Schulen ausmacht. Bereits im ersten Schulpreisband haben wir gute Schulen als „Unterneh-

men ohne Erwerbscharakter“ bezeichnet, die selbstständig bzw. eigenverantwortlich handeln und sich durch ein integratives, demokratisches Führungsmanagement auszeichnen: „Sie sind adaptiv mit ihrer Umgebung verbunden und professionell selbstkorrigierend durch Evaluation und Qualifikation. Sie haben ein individuelles Profil, in dem sich ihre Entwicklungsgeschichte als funktional produktive Konstellation von Ressourcen und Aufgaben zeigt. Sie stehen in Verbindung mit anderen Schulen, mit der Öffentlichkeit, mit Wissenschaft, Politik und Einrichtungen von Wirtschaft und Kultur. Sie erkennen Schwächen und setzen sich immer wieder neue Ziele.“ (Fauser/Prenzel/Schratz 2007, S. 27)

Dass sich Schulen in laufender Entwicklung befinden und sich dazu immer wieder neue Ziele setzen müssen, hängt damit zusammen, dass sich die einzelnen Standorte ganz grundsätzlich nicht durch Erlasse und Verordnungen steuern lassen. Sie müssen sich vielmehr im Spannungsfeld zwischen dem Alltagsdruck des täglichen Geschehens vor Ort und den vielfältigen genannten Herausforderungen in die wünschenswerte Zukunft bewegen. Zugleich – und auch dieser Einsicht geschuldet – werden seit Mitte der 1990er-Jahre Entscheidungsprozesse, die früher zentral über die Ministerien getroffen wurden, dezentralisiert und subsidiär an untergeordnete Behördenebenen bzw. ganz an die einzelnen Schulstandorte übergeben, was folgende Konsequenzen hat:

Der Staat verliert durch die damit erweiterten Handlungsspielräume der einzelnen Schulen einerseits an Steuerungsmacht über Einheitlichkeit als Voraussetzung für Gerechtigkeit; andererseits wird über eine stärkere Mitsprache der Verantwortlichen vor Ort aber eine größere Vielfalt als Voraussetzung für die Ent-

wicklung der einzelnen Schulstandorte ermöglicht. Zudem tritt neben die Rahmenvorgaben die Motivation der am jeweiligen Standort arbeitenden Menschen, Schule im gemeinsamen Engagement zu gestalten.

Für die Schulen wiederum eröffnet sich einerseits eine höhere Gestaltungsmacht in curricularer, personeller und budgetärer Hinsicht. Im Gegenzug besteht allerdings auch – etwa über zentrale Prüfungen, Vergleichsarbeiten u. a. m. – eine höhere Rechenschaftspflicht. Und noch viel grundsätzlicher: Schulen müssen vor allem lernen, eine „lernende Institution“ zu sein, was durchaus zahlreiche Herausforderungen mit sich bringt. Diesen Herausforderungen ist unter dem Titel des Qualitätsbereichs „Schule als lernende Institution“ der Schwerpunkt dieses Bandes gewidmet.

Schulen als komplizierte Ensembles

Versucht man zunächst, diesen Qualitätsbereich im Kontext des umfassenden Qualitätsbegriffs des Deutschen Schulpreises konkreter zu fassen, so hat man es mit einem Kriterium zu tun, das gleichsam quer zu den anderen Qualitätsbereichen steht (vgl. S. 9). Die Schulen, die sich für den Deutschen Schulpreis bewerben, zeichnen sich ja nicht nur durch große Unterschiede zwischen den einzelnen Schulformen aus, sondern auch durch eine enorme Vielfalt bezogen auf ihre jeweiligen Ausgangs- und Kontextbedingungen einerseits und ihre pädagogischen Konzepte und Profile andererseits. Mit dem Kriterium „Schule als lernende Institution“ rückt dabei nun die Frage in den Mittelpunkt, wie die Schulen ihre jeweils typischen Profile in den anderen Qualitätsbereichen ausgebildet und ihren eigenen Lern- und Entwicklungsprozess gestal-

tet haben. Kurz: Es geht darum, wie Schulen das Wechselspiel von Menschen in der Schule (als Schulleitung, als Lehrerinnen und Lehrer, als Schülerinnen und Schüler etc.), aus dem relevanten Umfeld (Eltern, Kommune, Schulbehörde etc.) und ihren Umgang mit Rahmenbedingungen arrangieren.

Bereits im ersten Durchgang des Wettbewerbes zum Deutschen Schulpreis wurde deutlich, „[...] dass Schulen komplizierte Ensembles sind von Erfahrungen, Routinen, Problemlösungen, Initiativen, von Kooperationsgeschichten und Abgrenzungen, von Schlüsselereignissen und Entwicklungskrisen, die wiederum nur verstanden werden können aus der Wechselwirkung interner und externer Faktoren – um es auf den Punkt zu bringen: aus der Geschichte der einzelnen Institution. Der Unterschied zwischen den besonders guten Schulen entspricht dem Unterschied zwischen exzellenten Orchestern. Gute Schulen haben ihre eigenen Identifikationsfiguren und Symbole, ihre eigenen Formen und Normen im Alltag, ihre Skurrilität, ihre Anthropologie, teilweise auch eine explizit darstellbare Verankerung in Glaubensüberzeugungen.“ (Fauser/Prenzel/Schratz 2007, S. 8)

Daran hat sich auch nach mehr als einem halben Jahrzehnt nichts geändert. Die in diesem Jahr nominierten und in diesem Band vorgestellten Schulen zeigen in ihrer Unterschiedlichkeit, wie sie ihre Kräfte mobilisieren, um Schwierigkeiten und Widerstände zu überwinden und ihre Entwicklungspotenziale zu entfalten. Dies lässt sich etwa an der kurzen Geschichte der Anne-Frank-Schule (AFS) in Bargteheide nachzeichnen: 1990 als dreizügige integrierte Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe und gebundener Ganztagschule gegründet, hatte es die AFS im Hamburger

Speckgürtel anfangs mit ihrer reformpädagogischen Orientierung schwer. Sieben Lehrkräfte begannen damals mit großem Engagement in einem Einfamilienhaus behelfsmäßig mit dem Unterricht. Diese Aufbauarbeit wurde aber kritisch und misstrauisch beäugt; die Eltern mussten sich rechtfertigen, wenn sie ihre Kinder an diese neue Schule schickten. Die

AFS wurde als Restschule stigmatisiert. Diese Zuschreibung ließ das Kollegium allerdings nicht auf sich sitzen: Es entwickelte unter Einbeziehung aller Beteiligten (inklusive des relevanten Umfeldes) die Vision einer Schule, in die Eltern ihre Kinder gerne schicken möchten. Konsequenter und kontinuierlicher arbeitete die Schule auf dieses Zielbild hin – mit dem Er-

Die Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises

Leistung

- ▶ Schulen, die, gemessen an ihrer Ausgangslage, besondere Schülerleistung 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.

folg, dass heute die Nachfrage nach Plätzen doppelt so hoch ist wie das vorhandene Angebot und selbst Schülerinnen und Schüler mit Gymnasialempfehlungen abgewiesen werden müssen. Trotz – oder geradezu wegen – ihres Erfolgskurses bleibt die Schule ihrer Grundphilosophie treu und nimmt Anmeldungen nur im gedrittelten Zuteilungsschlüssel der in der Gemeinschaftsschule integrierten Schularten auf.

Die Erfolgsgeschichte der AFS steht für das, was Peter Senge (1996, S. 11) als eine lernende Organisation bezeichnet, nämlich eine „Organisation, in der die Menschen kontinuierlich die Fähigkeiten entwickeln, ihre wahren Ziele zu verwirklichen, in denen neue Denkformen gefördert und gemeinsame Hoffnungen freigesetzt werden und in denen Menschen lernen, miteinander zu lernen“. Aus dieser Definition lassen sich zwei zentrale Merkmale ableiten, die für eine lernende Institution bedeutsam sind: die *visionäre Entwicklungsperspektive* sowie der Aufbau einer *wirkmächtigen Struktur*, welche der Erreichung des angestrebten Ziels dienlich ist.

Gute Schulen haben Visionen

Die Herausforderungen lernender Schulen liegen im Erspüren der für sie relevanten Zukunft, die als strategische Entwicklungs herausforderung angenommen und als zielorientierte Aufgabe gestaltet werden will. Das bedingt die Notwendigkeit konstanter Auseinandersetzung mit den Zielen der Schule, mit ihrer Vision und der Frage, wie diese Ziele sich auf die Leistungen und die Erfolge der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrerinnen und Lehrer, auswirken. Welche Vision die jeweilige Schule hat, die

die Schulleitung gemeinsam mit den Beteiligten und Betroffenen entwickeln und umsetzen will, hängt dabei vom Schulstandort und den spezifischen Rahmenbedingungen dieses Schulstandortes sowie auch vom jeweiligen Entwicklungsstand der Schule ab.

Manchmal steht am Anfang einer Vision nicht nur der Wunsch nach (etwas noch) Besserem, sondern die reine Überlebensnotwendigkeit. Das zeigt die Schulentwicklungsgeschichte des Gymnasiums der Stadt Alsdorf, dessen Umfeld sich durch spezifische Bedingungen einer Bergbaustadt mit hohem Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund als besonders herausfordernd gestaltete. Das Schulleben war geprägt von hohem sozialem Druck, Überlastung und Überforderung, zermürenden Diskussionen über die Schließung der Schule, Kampf gegen Sachbeschädigung und Disziplinarfälle. Mit Unterstützung von niederländischen Bildungsexperten schaffte die Schule den Weg aus der Krise und begab sich auf den Weg einer systematischen Schulentwicklung, dessen Dreh- und Angelpunkt das sogenannte *Dalton-Konzept* ist. Es gibt der Entwicklung von Unterricht und Schule systematische Orientierungen: Gefördert wird dabei nicht nur das selbstständige Lernen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die Teamentwicklung im Kollegium.

In der Kurfürst-Moritz-Schule in Moritzburg zentriert sich die Vision dagegen rund um ein mittlerweile sehr ausdifferenziertes musisch-künstlerisches Profil. Zudem spielte in der strategischen Ausrichtung der Raum als „dritter Pädagoge“ eine zentrale Rolle. Die Schule hat speziell auf die architektonische Gestaltung des Neubaus – unter Einbeziehung der Ideen ihrer Schülerinnen und Schüler – großen Einfluss genommen. Dabei wurden z.B. Klassen- und Fachräume um Gruppenräume für individuelles Arbeiten

ergänzt und mit großflächigen Sichtglasfenstern zu den Fluren ausgestattet. Die Bibliothek mit Fachbüchern, Belletristik und Gesellschaftsspielen wird nicht nur zur Entspannung in Freistunden, sondern auch für die individuelle Lernzeit der Schülerinnen und Schüler genutzt. Auf Basis dieser architektonischen Errungenschaften lebt die Schule ihre Vision einer leistungsdifferenzierten, inklusiven Schule, die ausgehend von der Vorliebe vieler Kinder für Musik und Tanz eine umfassende Bildung ermöglicht und dabei alle Schulabschlüsse offenlässt.

Schulen brauchen wirkmächtige Strukturen

Lernende Schulen benötigen Strukturen, um die angestrebten Ziele auch zu erreichen. Eine zentrale Voraussetzung für gelingende Entwicklungsprozesse ist eine kontinuierliche, respektvolle und aufmerksame Kommunikation und Kooperation, die sich in den in diesem Buch versammelten Schulen wie rote Fäden durch deren Schulentwicklung ziehen. Sie prägen das Schulklima und fördern die Selbstverantwortung – und somit die Motivation für das eigene Lernen. Gehaltvolles Feedback setzt Transparenz über Ziele und Anforderungen voraus. So arbeiten die meisten Kollegien beständig daran, aus Lehrplänen Lernpläne zu machen. Die angestrebten Ergebnisse werden überdies durch Kompetenzraster, Indikatoren und weitere Instrumente transparent und zunehmend verhandelbar gemacht. Auf dieser Grundlage erhalten sowohl die Lernenden wirksame Rückmeldungen über ihre Lernentwicklung als auch die Lehrenden über die Qualität ihres Unterrichts.

Im Elsa-Brändström-Gymnasium in Oberhausen wird die Mobilisierung individueller Motivation in der gelebten Feedbackkultur der

Schule spürbar, z. B. durch die Rückmeldung der Leistungsergebnisse der Freiarbeit in den Jahrgängen fünf bis sieben, der Projekte im achten und der Module im neunten Jahrgang mit ihren permanent steigenden Anforderungen. Schwerpunkte sind hier die ausführlichen Gespräche, in denen die Schülerinnen und Schüler über ihren Lernzuwachs und ihre Schwächen informiert werden. Die Bewertungskriterien werden, laut Aussage der Jugendlichen, mit ihnen gemeinsam entwickelt. So entstehen Strukturen, in denen sich alle in bemerkenswerter Weise verantwortlich fühlen und einen Beitrag zum Gelingen des Ganzen leisten. Unterstützt wird der gemeinsame Schulentwicklungsprozess zudem durch zahlreiche Fortbildungsangebote und eine kontinuierliche Rückmeldung zur pädagogischen Arbeit, also eine Evaluation von innen und von außen.

Auch in der Waldschule in Flensburg bauen die Lehrerinnen und Lehrer auf starke Teambildung und Übernahme von Verantwortung aller Beteiligten. „Wir reden miteinander, nicht übereinander“, betonen sie; dies scheint ein Schlüssel zu ihrem Erfolg zu sein. Die Schulentwicklung wird von einer Steuergruppe verantwortet, die ihre Arbeit, ihre Ziele und ihre Reflexion der Instrumente regelmäßig dem Kollegium zurückspielt und auf diese Weise das Kollegium auf allen Zwischenschritten mitnimmt. Entscheidungen über Veränderungen und neue Entwicklungsvorhaben werden in der Gesamtkonferenz getroffen. Die Steuergruppe sorgt außerdem für begleitende interne Evaluation durch Schüler- und Elternfeedback sowie für professionelle Evaluation.

Für die Kommunikation und Kooperation spielen Teams eine zentrale Rolle; als tragendes pädagogisches Gerüst und zur Intensivierung von Zusammenarbeit, die auf Ergebnisleistung

fokussiert ist. Sie ermöglichen in ihrer Zusammensetzung und Zusammenarbeit kontinuierliche gemeinsame Auseinandersetzung über die verfolgten Ziele sowie die angewandten Methoden. Damit erreichen sie Ergebnisse in Abstimmung und Synergie.

Die Willy-Brandt-Gesamtschule in Marl erlebte sich selbst als eine lernende Organisation, als sie einen fruchtbaren Diskussionsprozess in Gang setzte und es ihr vor allem gelang, Betroffene zu Beteiligten zu machen: Vor zwölf Jahren führten Lehrerinnen und Lehrer einen inhaltlichen Meinungsaustausch über das Methodenlernen. Dabei stritten sie vor allem darum, mit ihren Ideen und Erfahrungen aktiv mitwirken zu dürfen. „Da ging es heiß her, und wir haben gelernt, Konflikte offen auszutragen und dabei gemerkt, dass uns das auch einander näherbringt“, so ein Mitglied der Schulleitung im Rückblick. Im Ergebnis entstand ein über Fach- und Jahrgangsgrenzen hinausreichendes Konzept des Methodenlernens, das von allen getragen und schrittweise weiterentwickelt wurde.

Streben nach einem ganzheitlichen Leistungsverständnis

Lernende Schulen sehen sich einem ganzheitlichen Entwicklungsverständnis verpflichtet. Sie streben nicht nach Leistung in nur einem Bereich, nämlich dem über standardisierte Leistungsvergleiche am leichtesten messbaren. Sie werden dort wirksam, wo es auch um den individuellen Menschen mit seinen Bedürfnissen und um das Zusammenspiel der vielen Individuen in einer Schule geht. Aus Einzelbedürfnissen muss ein größeres, gemeinsames Ganzes werden können: Dieses gibt eine Orientierung und einen Rahmen vor, innerhalb dessen Kin-

der und Erwachsene sich jene Haltungen und Verhaltensweisen aneignen können, die in Respekt vor Vielfalt und Eigensinn sowie Rücksicht auf Grenzen und Rechte aller sichtbar werden. Das zeigt sich in einem achtsamen, wahrnehmenden, freundlichen und wertschätzenden Umgang miteinander, darin, dass Lehrkräfte für Kinder und Eltern erreichbar sind, in ihren erzieherischen Absichten transparent und klar bleiben und „überlegen, wie sie Kindern das Leben beibringen können“, so eine Mutter über die IGS List in Hannover.

In einer Kultur der gelebten Achtsamkeit verstehen lernende Schulen Rückmeldungen und die damit verbundenen Beteiligungen als Anspruch an mehr Fairness, Gerechtigkeits-erleben und Lernförderung für alle Schülerinnen und Schüler. Verantwortung verlangt die Fähigkeit so zu handeln, dass es den Bedürfnissen des Gegenübers adäquat entspricht (vgl. Bakhtin 1993). Ein Leistungsverständnis, das die individuellen Entwicklungsbedingungen aller Schülerinnen und Schüler in den Fokus der Ziel- und Maßnahmenplanung stellt, erfordert Zusammenarbeit nach innen (multiprofessionelle Teams) und nach außen (Eltern, Kommune, Unterstützungssysteme im Umfeld). So sind z. B. am Elsa-Brändström-Gymnasium in Oberhausen alle Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen der Schulentwicklung in unterschiedlichen Projektgruppen aktiv, an denen auch Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler teilnehmen. Möglich ist dieses gemeinsame Interesse an Veränderungen, weil alle Lehrerinnen und Lehrer die Zusammenarbeit in Teams gewohnt sind und ein gemeinsames Ethos vertreten. Dabei besteht das übergeordnete Ziel vor allem darin, den Lernenden Räume zur Entfaltung ihrer Selbstwirksamkeit zu erschließen, die ein solides Vertrauen in die eigenen Entwicklungsmöglichkeiten

schaffen. Personalisierung verlangt, jedem Kind achtungsvoll zu begegnen, seine Fähigkeiten und Neigungen zu kennen und sein Selbstwertgefühl zu stärken.

Anke Bachmann, Schulleiterin an der Hauptpreisträgerschule 2012, der Evangelischen Schule Neuruppin, argumentiert: „Es liegt vor allem anderen an unserem Verständnis von Lernleistung und daran, wie differenziert wir mit der Vielfalt unserer Schüler umgehen. Für das Lehren und Lernen an unserer Schule bedeutet das, die Fähigkeiten jedes einzelnen Schülers zu erkennen, zu stärken und neue zu entwickeln, gerade auch bei denjenigen, die eher im unauffälligen Leistungsmittelfeld sind. Wir verstehen uns als ein ‚Haus des Lernens‘, d. h. wir sind nicht nur ein Haus der Wissensvermittlung, sondern auch ein Haus des Entdeckens, des Sammels von Erfahrungen, des Fragens, des Probierens, des Zeitlassens, des gemeinsamen Gestaltens. Das gilt nicht nur für unsere Schülerinnen und Schüler, sondern genauso für Lehrerinnen und Lehrer.“ (S. 16 f. in diesem Band)

Gute Schulen nutzen Daten für ihre Entwicklung

Ein Aspekt, der in den letzten Jahren – auch im Anschluss an veränderte Strategien der bildungspolitischen Steuerung – zu einem zentralen Qualitätskriterium für Schulentwicklung avanciert ist, liegt in der Nutzung von Daten: Zielgerichtete Schulentwicklung – so die Grundidee – basiert auch auf der systematischen Auswertung zurückliegender Erfahrungen (*Retroactive Planning*). Dabei wird idealtypisch von einem Lernzirkel ausgegangen, der von der Rezeption der Ergebnisse über die Reflexion hin zur Aktion und deren Evaluation verläuft (vgl. z. B. Helmke 2009). *Rezeption* beschreibt das

verständige Aufnehmen der Informationen aus Evaluationen, *Reflexion* meint den Schritt der gemeinsamen Hypothesenbildung und Ursachensuche für Besonderheiten und Auffälligkeiten in den Ergebnissen. Besteht nach Auffassung der Schule dann ein Handlungsbedarf, können entsprechende Maßnahmen geplant und umgesetzt werden (*Aktion*). Schließlich werden die implementierten Maßnahmen auf ihre Wirkungen hin erneut *evaluiert*.

Für eine Schule als lernende Organisation, die ihre Entwicklungsverläufe auch auf die Basis verfügbarer Datenrückmeldungen stützt, stehen derzeit drei evaluationsbezogene Datenquellen im Vordergrund: landesweite Vergleichsarbeiten (Lernstandserhebungen, Kompetenztests), externe Evaluationen (Schulinspektion, Qualitätsanalyse) und die regelhafte Überprüfung der Ergebnis- und Prozessqualität durch interne Evaluation (Selbstevaluation).

Standardisierte Lernstandserhebungen bzw. Vergleichsarbeiten (VERA) werden jährlich bundesweit in der dritten und achten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch, Mathematik und in weiterführenden Schulen ergänzend in der ersten Fremdsprache (Englisch oder Französisch) durchgeführt. Die Ergebnisse von VERA dienen zwar primär der Unterrichtsentwicklung, sollen jedoch auch über die Klassenebene hinaus zur Schulentwicklung genutzt werden. Dies geschieht beispielsweise, wenn die Reflexion von Ergebnissrückmeldungen und die Entwicklung von Fördermaßnahmen im Rahmen professioneller Lerngemeinschaften organisiert werden. Als besonders geeignete Ebene hierfür gelten jahrgangsbezogene Fachgruppen bzw. jahrgangsübergreifende Fachkonferenzen. Für Schulleitungen ergibt sich darüber hinaus die Option,

durch den systematischen Abgleich von Parallelklassenergebnissen gezielt Hospitations- und Fortbildungsmaßnahmen zu planen.

Die *Schulinspektion* stellt ein externes Evaluationsverfahren dar, bei dem Inspektionsteams Schulen vor Ort begutachten. Die Bewertung der Schulen erfolgt auf Basis von landesspezifischen Orientierungsrahmen für Schulqualität, in denen die normative Vorstellung von „guter Schule“ beschrieben wird. Wichtige Qualitätsdimensionen sind neben den Erträgen einer Schule (z.B. Schülerleistungen) Prozessdimensionen wie Schulmanagement und Konzepte der Qualitätsentwicklung. Die Inspektionsurteile beruhen auf der Auswertung unterschiedlicher schulischer Daten wie Dokumentenanalyse, Unterrichtsbeobachtung, Interviews und schriftlichen Befragungen. Sie werden zu einem Stärken-Schwächen-Profil zusammengefasst und den Schulen zurückgemeldet. Diese Rückmeldung soll z.B. im Austausch mit der Schulaufsicht in eine Formulierung von Entwicklungszielen münden oder ggf. zur Konsultation von externen Schulentwicklungsberatern motivieren.

Unter *Selbstevaluation* oder *interner Evaluation* schließlich werden verschiedenste Verfahren subsumiert, bei denen Schulen in eigener Regie Daten zielgerichtet generieren. Bei diesem Evaluationstyp ist das Gefühl der *Ownership-of-Data*, d. h., dass es sich wirklich um „ihre“ Daten handelt, bei den Beteiligten in der Schule besonders ausgeprägt. Der Wert gelungener interner Evaluationen für Schulen als lernende Organisationen wird daher als besonders hoch eingeschätzt.

Wie kohärente „Evaluationspolitiken“ in der Praxis gestaltet werden können, zeigen die

ausgezeichneten bzw. nominierten Schulen des Deutschen Schulpreises 2013 in vielfacher Hinsicht. So wurden zum Beispiel in der nominierten Waldschule – Grundschule der Stadt Flensburg die jahrelang unter dem Landesschnitt liegenden VERA-Ergebnisse zum Anlass für Fachkonferenz-Absprachen genommen, die jeweils für die gesamte Altersstufe verbindlich wurden. Flankierend wurden schuleigene Kompetenzraster für die Fächer Deutsch und Mathematik erstellt und festgelegt, dass Lehrkräfte zukünftig ihre unterrichtlichen Leistungen durch Hospitationszirkel weiterentwickeln. Die Schulleitung unterstützte und organisierte diesen Prozess kollegialer Hospitation und Beratung. Darüber hinaus organisierte die Schulleitung auch Rückmeldezirkel, in denen Lehrkräfte das Führungsverhalten der Schulleitung selbst bewerteten. Die Ergebnisse wurden anschließend besprochen und gegebenenfalls Konsequenzen abgeleitet.

Der Aufbau eines evaluativen Potenzials in Schulen – das zeigt dieses Beispiel auch – hängt nicht allein von der Bereitschaft und Kompetenz der schulischen Akteure ab, Evaluationswissen zu nutzen. Gefordert sind vielmehr auch die Ausbildung neuer Organisationsstrukturen und die Einführung entsprechender Koordinations- und Dokumentationsprozesse.

Die Gemeinschaftsschule in der Taus beispielsweise dokumentiert in einem auch online verfügbaren Qualitätsmanagement-Handbuch (vgl. <http://10129.qmh.qzs.de/20235.html>, Zugriff 14.08.2013) die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten, Lernstandserhebungen, Abschlussprüfungen und anderen schulischen Daten (Klassenwiederholungs- und Übertrittsquoten). Wenn aufgrund der Analyse dieser Daten jahrgangsbezogene oder jahrgangsübergreifende Maß-

nahmen eingeleitet werden, dann werden diese gemeinsam mit den Evaluationsergebnissen im Handbuch dokumentiert. Als weitere elektronische Unterstützung kann ein Online-Befragungsmanager zur Gestaltung eigener Datenerhebungen bei Selbstevaluationen genutzt werden.

Auch die Hauptpreisträger-Schule, die Anne-Frank-Schule Bargteheide, hat ihr Selbstevaluationskonzept systematisch aufgebaut und organisational verankert. Von der Schulkonferenz wird ein Evaluationsteam für jeweils zwei Jahre gewählt. Dieses Team begleitet neue Schulprojekte, legt mit der jeweiligen Projektgruppe die zu evaluierenden Ziele und Prozesse fest und wertet sie aus. Das Evaluationsteam ist der Schulkonferenz gegenüber rechenschaftspflichtig. Es kann daneben auch Evaluationsaufträge von der Lehrkräftekonferenz, dem Schulelternbeirat, der Schülervertretung und der Schulleitung bearbeiten. Um möglichst aktuelle und wissenschaftlich abgesicherte Evaluationsverfahren einsetzen zu können, hat das Evaluationsteam selbst ebenfalls Anspruch auf Fortbildung.

Lernende Institutionen wachsen an Widersprüchen

Fassen wir zusammen: In guten Schulen werden nicht nur Lernprozesse für Schülerinnen und Schüler erfolgreich arrangiert. Auch die einzelne Schule selbst muss zu einer lernenden Institution werden, um die ihr zugestandenen Gestaltungsspielräume nutzen und den sich immer wieder verändernden und größer werdenden Herausforderungen proaktiv begegnen zu können. An den Beispielen der in diesem Band dokumentierten Schulen wird deutlich, dass sich

hinter dem Anspruch einer lernenden Institution anspruchsvolle Lern- und Entwicklungsprozesse verbergen, die mit zahlreichen Herausforderungen, Widersprüchen und Anstrengungen verbunden sind. Denn ähnlich wie wir dies in den letzten Jahren auch für andere Qualitätsbereiche (s. S. 9) hervorgehoben haben (vgl. Schratz/Pant/Wischer 2012), gibt es zwar zahlreiche Instrumente und Verfahren, um solche Lern- und Entwicklungsprozesse zu gestalten. Es gibt aber keine Patentrezepte. Neben der systematischen und kompetenten Nutzung verfügbarer Werkzeuge, wie sie im Materialteil dieses Bandes dargestellt werden, sind immer auch Ausdauer und pädagogischer Idealismus gefragt. Die in diesem Jahr nominierten bzw. ausgezeichneten Schulen beeindrucken durch eine kluge Ausbalancierung dieser vielfältigen Ansprüche und Herausforderungen. Sie zeigen nicht zuletzt eindrucksvoll auf, dass es mehr als lohnenswert ist, sich als Schule gemeinsam auf den Weg zu begeben.

Michael Schratz · Hans Anand Pand · Beate Wischer

Literatur

- Bakhtin, M. (1993): *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press.
- Fausser, P./Prenzel, M./Schratz, M. (2007): *Was für Schulen! Gute Schule in Deutschland*. Der Deutsche Schulpreis 2006. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Helmke, A. (2009): *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Schratz, M./Pant, H. A./Wischer, B. (2012): *Umgang mit Vielfalt*. In: Dies. (Hrsg.): *Was für Schulen! Vom Umgang mit Vielfalt – Beispiele guter Praxis*. Seelze: Klett/Kallmeyer, S. 7–15.
- Senge, P. (1996): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bis vor wenigen Jahren galten Schulen in der eigenen und der öffentlichen Wahrnehmung vor allem als Bildungsorte für Schülerinnen und Schüler. Heute sehen sich gute Schulen selbst als lernende Institutionen. Welche Chance für Lehrerinnen und Lehrer, für Kinder und Eltern! Wer genau hinsieht, erkennt, dass Schulen, die ihre Weiterentwicklung als Lernprozess begreifen und diesen selbstbewusst steuern, zu herausragenden Leistungen fähig sind: im Unterricht, in der kollegialen Zusammenarbeit, im demokratischen Entwicklungsdialog, in der Erziehungspartnerschaft.

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 sieben Jahre Geschichte zurück. 114 Schulen konnten in das Juryverfahren aufgenommen werden; 20 Schulen wurden von Expertenteams besucht, 15 Schulen für den Schulpreis nominiert, 6 mit Preisen bedacht.

Lernende Schule – Nachdenken einer Institution über sich selbst. Wie ist das möglich? Die Experten des Deutschen Schulpreises besuchten Schulen, die ihren jeweils ganz eigenen Weg als lernende Institution gehen. Das Aushalten von Widersprüchen gehört dazu, die Freude an Reflexion, Dialog und Entwicklung als treibende Kraft ebenso.

Was für Schulen!



ISBN 978-3-7800-4994-0



9 783780 049940

Robert Bosch **Stiftung**

Heidehof
Stiftung